



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL DE EMERGENCIA A
MIGRANTES NO HISPANOHABLANTES EN
MOVILIDAD: EL CONTEXTO DE TAPACHULA EN
EL SUR DE MÉXICO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
FERNANDA DEL CARMEN MENDOZA BESARES PS2470**

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2024



Las que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Fernanda del Camen Mendoza Besares, nombradas por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente.

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: El contexto de Tapachula en el sur de México", elaborado por la C. Fernanda del Camen Mendoza Besares, ya antes citada.

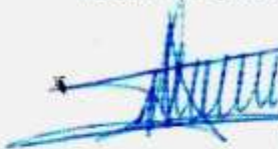
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 11 días del mes de septiembre del año dos mil veinticuatro en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. Mónica Miranda Megchún
Presidenta del jurado


Dra. Martha Lorena Obermeier Pérez
Secretaria del jurado


Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera
Directora





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

La alumna (s) o él alumno (s) Fernanda del Carmen Mendoza Besares, autora (s) o autor (es) de la tesis bajo el título de Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 18 días del mes de septiembre del año 20.

Fernanda del Carmen Mendoza Besares
Nombre y firma de la alumna (s) o él alumno (s)

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías (CONAHCYT) a través del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del cual fui beneficiada, con el número de registro de becaria CVU 1237381.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a mis padres

Le doy gracias a Dios por haberme dado la oportunidad de seguir preparándome profesionalmente, por haberme dado salud, inspiración, perseverancia y valor. Así mismo, por haber puesto a las personas correctas en mi camino para hacer este proyecto posible. A mis padres por apoyarme siempre.

A la FLCT

A la Facultad de Lenguas y Culturas Tropicales (FLCT), por haberme brindado la oportunidad de cursar mi maestría y por ser un espacio de aprendizaje y crecimiento académico.

A mi directora de tesis la Maestra Antonieta Cal y Mayor Turnbull

A mi directora de tesis, por su constante apoyo y guía a lo largo de este proceso. Agradezco profundamente su disposición para acompañarme en cada etapa, brindándome siempre su valioso tiempo y compartiendo su experiencia para ayudarme a superar cada reto. Gracias por creer en mis ideas, por fomentar mi crecimiento académico y por motivarme a seguir adelante en los momentos difíciles. Su orientación no solo enriqueció mi investigación, sino que también dejó una huella significativa en mi desarrollo profesional y personal.

A mis lectoras la Doctora Mónica Miranda Megchún y la Doctora Martha Lorena Obermeier

A mis lectoras, agradezco profundamente su generosidad al compartir sus conocimientos y por sus aportes que ayudaron a mejorar y fortalecer mi proyecto. Sus ideas y sugerencias no solo enriquecieron el contenido de esta investigación, sino que también ampliaron mi perspectiva y entendimiento del tema.

RESUMEN

El proyecto de tesis titulado *"Enseñanza del español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: El contexto de Tapachula en el sur de México"* es una iniciativa científico-humanista que buscó desarrollar un curso de español de emergencia para abordar las necesidades comunicativas de los migrantes no hispanohablantes que residen en la ciudad de Tapachula, Chiapas; específicamente en el albergue Hospitalidad y Solidaridad (HyS). A través de esta investigación-acción, se identificaron las necesidades de comunicación de este grupo, lo que permitió diseñar un programa de enseñanza del español enfocado en los temas esenciales para que estas personas migrantes pudieran cubrir sus necesidades básicas y desenvolverse con mayor autonomía en la ciudad. Además, se exploraron los materiales y actividades más adecuados para la enseñanza del español en este contexto, tomando en cuenta las limitaciones y las cuestiones éticas inherentes al trabajar con personas migrantes no hispanohablantes. Como resultado de la investigación se propone un curso de español de emergencia que consistente en ocho ámbitos que corresponden a las necesidades sociopragmáticas identificadas. De igual forma, se presentan actividades que fomentan la comunicación oral y el empleo de materiales didácticos y auténticos no digitales, dado el contexto en que se imparten las clases. Finalmente, se reflexiona sobre la experiencia impartiendo clases de español de emergencia en el albergue HyS y se hacen sugerencias pedagógicas para docentes que impartan clases de lengua en contextos similares.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del español de emergencia, migrantes no hispanohablantes, necesidades sociopragmáticas.

Índice de contenidos

Introducción	1
Contexto y Problemática	1
Objetivos	5
Preguntas de investigación	6
Panorama general del trabajo de investigación	6
CAPÍTULO 1 – La enseñanza del español de emergencia a migrantes	9
1.1 Español para extranjeros, español como L2 y español de emergencia.....	9
1.1.2 Programación y componentes de los ámbitos del curso de español de emergencia.....	14
1.1.3 Duración del curso de español de emergencia.	20
1.1.4 Especificaciones metodológicas del curso de español de emergencia.....	21
1.2 Competencia comunicativa	27
1.2.1 Aprendizaje de una lengua.....	30
1.2.2 Adquisición de una lengua.....	33
1.3 La inmersión en el contexto	35
1.4 Enseñanza del español a migrantes no hispanohablantes	36
1.4.1 Enseñanza del español a migrantes en España	41
1.4.2 Enseñanza del español a migrantes en México.....	44
1.5 Recapitulación – La enseñanza del español de emergencia a migrantes.....	47
CAPÍTULO 2 – Migración.....	49
2.1 Perfil Migratorio de México.....	51
2.1.1 Contexto migratorio en Tapachula.....	58
2.2 Políticas migratorias en México	59
2.3 Vínculo entre las políticas migratorias de México y Estados Unidos	63
2.4 Iniciativas de recepción que propone el Estado mexicano	66
2.5 Agentes humanitarios en apoyo a los migrantes.....	71
2.5.1 Agentes nacionales	73

2.6 Recapitulación - Migración	74
CAPÍTULO 3 – Comunicación intercultural	76
3.1 Retos de la comunicación intercultural	78
3.1.1 Etnocentrismo	80
3.1.2 Desconocimiento de la cultura del otro	81
3.1.3 Síntoma de prejuicios y estereotipos.....	82
3.2 Lograr la comunicación intercultural	84
3.2.1 Reconocer la identidad propia para reconocer al otro.....	85
3.2.3 La importancia de los mediadores interculturales.....	87
3.3 Recapitulación - Comunicación intercultural	89
CAPÍTULO 4 – Recorrido metodológico.....	91
4.1 Diseño de la investigación.....	91
4.2 Contexto: Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. en Tapachula, un Escenario de Complejidad y Relevancia	99
4.3 Los Participantes: Agentes Clave en el Relato Investigativo	103
4.4 Estrategia metodológica	107
4.4.1 Observación	107
4.4.2 Entrevista	112
4.4.3 Diario del investigador.....	116
4.4.4 Sondeo	119
4.4.5 Fichas pedagógicas	121
4.5 Procedimiento de recolección del primer ciclo	135
4.5.1 Observación	135
4.5.2 Entrevistas	137
4.5.3 Diario del investigador.....	138
4.5.4 Sondeo	140
4.5.5 Fichas pedagógicas	141

4.6 Triangulación	142
4.7 Codificación, condensación y categorización de la información	145
4.8 Situaciones éticas consideradas	155
4.9 Recapitulación – Recorrido metodológico	156
CAPÍTULO 5 – Presentación, análisis y discusión de resultados.....	159
5.1 Situaciones en la comunicación intercultural	159
5.1.1 Barreras lingüísticas.....	160
5.1.2 Choques culturales.....	167
5.1.3 Necesidades socio pragmáticas.....	172
5.2 Actividades y materiales para la enseñanza del español de emergencia	178
5.2.1 Actividades	178
5.2.2 Materiales	181
5.2.3 Utilidad	184
5.3 Elementos que intervienen en la enseñanza de español de emergencia	187
5.3.1 Condicionantes de la enseñanza del español de emergencia	188
5.3.2 Factores externos que intervienen en el proceso de enseñanza.....	191
5.3.3 Estrategias para la enseñanza.....	195
5.4 Recapitulación – Presentación, análisis y discusión de resultados.....	201
CAPÍTULO 6 – Conclusiones y propuesta metodológica	203
6.1 Conclusiones	203
6.1.1 Las necesidades socio pragmáticas de las personas migrantes en Tapachula.....	204
6.1.2 Materiales y actividades útiles para el curso de español de emergencia.....	209
6.1.3 Forma de implementar una propuesta pedagógica para un curso de “español de emergencia”.	211
6.2 Limitantes del estudio	213
6.3 Propuesta didáctica “Curso de español de emergencia”	215
6.3.1 Orientaciones y metodología del curso.....	216

6.3.2 Contenido y programación general del curso	217
6.3.3 Programación por ámbito	222
6.3.4 Fichas pedagógicas para el profesorado	239
6.3.5 Material didáctico para el estudiantado	245
6.4 Sugerencias pedagógicas con base en la experiencia vivida como docente investigadora.....	246
6.5 Recapitulación – Conclusiones y propuesta pedagógica.....	249
Referencias.....	252

Índice de Tablas

Tabla 1	14
Tabla 2	15
Tabla 3	16
Tabla 4	26
Tabla 5	28
Tabla 6	43
Tabla 7	76
Tabla 8	95
Tabla 9	114
Tabla 10	126
Tabla 11	129
Tabla 12	132
Tabla 13	146
Tabla 14	148
Tabla 15	150
Tabla 16	151
Tabla 17	184
Tabla 18	205
Tabla 19	217
Tabla 20	218
Tabla 21	219
Tabla 22	221
Tabla 23	223

Tabla 24	226
Tabla 25	228
Tabla 26	230
Tabla 27	233
Tabla 28	234
Tabla 29	236
Tabla 30	238

Índice de Figuras

Figura 1	22
Figura 2	23
Figura 3	52
Figura 4	54
Figura 5	70
Figura 6	97
Figura 7	100
Figura 8	102
Figura 9	122
Figura 10	143
Figura 11	179
Figura 12	182
Figura 13	185

Índice de Fragmentos

Fragmento 1 de la entrevista con los abogados	115
Fragmento 2 del diario de la investigadora	118
Fragmento 3 Observación en el Albergue Hospitalidad y solidaridad.....	160
Fragmento 4 Diario del investigador dentro del albergue Hospitalidad y Solidaridad.	162
Fragmento 5 Entrevista a profundidad a abogados colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad.	163
Fragmento 6, Fragmento 7, Fragmento 8 sondeo a colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad.	164

Fragmento 9,Fragmento 10,Fragmento 11,Fragmento 12 sondeo sobre necesidades lingüísticas y sociales a personas migrantes no hispanohablantes residentes del albergue Hospitalidad y Solidaridad.....	166
Fragmento 13 Observación en el albergue Hospitalidad y Solidaridad.	168
Fragmento 14 Diario del investigador en el albergue Hospitalidad y Solidaridad.....	169
Fragmento 15,Fragmento 16,Fragmento 17,Fragmento 18 Sondeo a participantes no hispanohablantes residentes del albergue Hospitalidad y Solidaridad.	170
Fragmento 19,Fragmento 20,Fragmento 21 Sondeo a los colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad.	173
Fragmento 22 Entrevista a profundidad a abogados colaboradores del albergue Hospitalidad y solidaridad.	174
Fragmento 23 Entrevista a profundidad a abogados colaboradores del albergue Hospitalidad y solidaridad.	175
Fragmento 24, Fragmento 25 Sondeo a colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad.....	176
Fragmento 26 Entrevista a profundidad a docente experta.	188
Fragmento 27, Fragmento 28 Entrevista a profundidad con abogados del albergue Hospitalidad y Solidaridad.	189
Fragmento 29,Fragmento 30, Fragmento 31 Entrevista a profundidad a docente experta.....	190
Fragmento 32 Entrevista a profundidad a docente experta.	192
Fragmento 33 Entrada de diario de investigación.	193
Fragmento 34 Diario del investigador.....	193
Fragmento 35 Diario de investigación.	194
Fragmento 36 Entrevista a profundidad a docente experta.	196
Fragmento 37,Fragmento 38,Fragmento 39 Observación no participante.	196
Fragmento 40 Observación no participante.	197
Fragmento 41 Observación no participante.	198
Fragmento 42 Reflexión de entrevista a docente experta.....	199

Introducción

La presente tesis versa sobre la “Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México”. En la primera sección, identifico la problemática, justifico la temática y describo los objetivos de la investigación. En la segunda sección, plasmo los fundamentos teóricos y defino los constructos. En la tercera sección, abordo la metodología con la que se desarrolla este trabajo, describo el contexto y los participantes, así como las técnicas de recolección de información, explicando su función y cómo serán implementadas y analizadas. Finalmente, abordo los hallazgos, los problemas éticos y las limitaciones encontradas.

Contexto y Problemática

De acuerdo a la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2023,párr. 4) en el periodo de enero - febrero del presente año, en México se registraron 6.1 millones de entradas de personas extranjeras al país, lo que representó un incremento del 37.5% con respecto al mismo periodo de 2022. Lo anterior permite ver que México se ha convertido en el corredor migratorio entre Centroamérica, Estados Unidos y Canadá. Sin embargo, aunque muchos de los migrantes que transitan y residen en México son de origen centroamericano, también existe la presencia de personas migrantes de todas latitudes y regiones.

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2023,párr.1) menciona que el año 2022 “dió paso a algunas de las dinámicas migratorias más complejas y de rápida evolución que se hayan visto en México y en el hemisferio occidental en toda la historia”. México recibió en su territorio a un flujo de migrantes provenientes de países del norte de Centroamérica (NCA) como Guatemala, El Salvador y Honduras, y a estos se sumaron otras personas que vienen por

tierra a México de la República Bolivariana de Venezuela, Cuba, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Haití, así como también personas provenientes de países de África, Asia, y Europa.

Lo anterior justifica la importancia del tema migratorio y la relevancia de la frontera sur de México, específicamente Chiapas. La mayoría de los migrantes entran al país por la frontera sur, ya sea para transitar por el país hasta llegar a su destino que, en su generalidad es Estados Unidos. Sin embargo, las políticas migratorias de Estados Unidos están obligando a más y más migrantes a quedarse en México de forma indefinida.

Al tomar en cuenta la situación geopolítica mundial, se puede predecir que a raíz de problemas internos en países como Haití y Afganistán, además, tras el inicio de la guerra entre Ucrania y Rusia, se espera que personas de estos orígenes sigan llegando a México, ya sea para transitar hacia el norte o para quedarse en el país.

De acuerdo a la Tarjeta Migratoria Matutina del 22 de marzo de 2023, la SEGOB (2023) afirma que:

Los migrantes haitianos encabezan la lista de extranjeros que presentaron una solicitud como refugiados en México, y es que tan sólo en enero pasado, 4 mil 305 pidieron el pase humanitario, mientras que en el año 2022 la cifra fue de 31 mil 305 y en el 2021 la cifra fue de 50 mil 944, por arriba de Honduras, Cuba, Chile, entre otros países suramericanos. (SEGOB, 2023. pp. 6, párr. 1)

México, al ser un país de origen, tránsito y destino, ha asumido estrategias de desarrollo que permitan a los migrantes transitar o residir de manera segura; sin embargo, aún hay un largo camino en el desarrollo de una política migratoria que logre estos objetivos. El Gobierno de México (2023) reconoce que:

El proceso de integración para las personas de origen extranjero y sus familias implica un reto en la medida en la que se busca involucrar a la comunidad de acogida y se establecen mecanismos para la participación de esta población en la toma de decisiones que inciden en su bienestar (SEGOB, 2023. párr. 31).

La migración en México, especialmente en la frontera sur, ha sido un tema recurrente y la necesidad de comunicarse es una de las mayores barreras que enfrentan los migrantes no hispanohablantes. En este contexto, tienen limitaciones en su capacidad de comunicarse debido a su limitado conocimiento del español. Este idioma es un requisito fundamental para acceder a sus derechos humanos y para desenvolverse de manera efectiva en situaciones inmediatas de la vida cotidiana.

Justificación

Los migrantes nuevos o recién llegados carecen generalmente de redes sociales. Su mayor vulnerabilidad deriva del aislamiento social, de la falta de asimilación o integración a la sociedad de destino”, (Wu y Sheehan en OIM et al, 2016. párr.4).

En respuesta a esto último, es importante desarrollar proyectos que ayuden a los migrantes no hispanohablantes a mejorar su conocimiento del español y así tengan mejores interacciones de comunicación intercultural. En este sentido, se desarrollará un proyecto de investigación-acción enfocado en la enseñanza del español de emergencia para migrantes no hispanohablantes en el contexto de la frontera sur de México, con especial atención a los migrantes en proceso de solicitud de refugio y refugiados.

El objetivo principal de este proyecto es generar una propuesta pedagógica que permita a los migrantes no hispanohablantes adquirir o mejorar su dominio del español, de manera que puedan exigir y tener acceso a sus derechos.

A través de la enseñanza de español de emergencia, se promueve la autonomía de las personas migrantes no hispanohablantes, quienes tienen como principal obstáculo, la comunicación intercultural. Mediante esta propuesta se pretende mejorar la competencia comunicativa y la comunicación intercultural con las personas locales, durante su estancia en el país.

Si bien la propuesta está pensada para personas migrantes que residan en el país de forma temporal, también se benefician de él los migrantes que desean residir en el país con el estatus de refugiado. Tanto las personas que residen de manera temporal como las que desean permanecer de forma permanente, tienen que realizar una serie de procedimientos legales, entre los cuales están entrevistas, llenado de formatos y firmar la aceptación de ciertos compromisos. Todos estos procedimientos se dan en español, y dada la falta de dominio de la lengua, los migrantes no hispanohablantes son especialmente vulnerables a ser rechazados por el sistema migratorio que exige congruencia en todas las declaraciones.

Los migrantes no hispanohablantes al desconocer la lengua también tienen mayores dificultades para relacionarse con otros migrantes y con las personas locales, provocando su aislamiento y marginación. Además, dificulta su posibilidad de exigir sus derechos, recibir el apoyo y la ayuda que necesitan.

Como resultado de esta situación, y al ver la escalada de la problemática migratoria en la frontera sur de México, considero es de suma importancia la implementación del proyecto “Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad para mejorar la comunicación intercultural: el contexto de Tapachula en el sur de México”. Lo anterior, ya que por medio de la implementación de una propuesta didáctica especializada para cubrir las necesidades de aprendizaje de la lengua de este grupo de personas, los migrantes que participen en

los cursos de español podrán desenvolverse de mejor manera en situaciones de su vida cotidiana. Asimismo, se espera que esta propuesta pedagógica pueda ser de ayuda a otros docentes o personas interesadas en apoyar a los migrantes en su proceso de adquisición del español como L2.

Objetivos

Objetivo social:

Contribuir a la comunicación intercultural de migrantes no hispanohablantes en la frontera sur de Chiapas, México, mediante la adquisición o el mejoramiento de su dominio del español.

Objetivo general de investigación:

Identificar las necesidades de comunicación de los migrantes no hispanopartes, para diseñar, implementar y valorar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia para migrantes no hispanoparlantes en la frontera sur de Chiapas, México; al tiempo que reflexiono sobre mi propia práctica docente.

Objetivos específicos

1. Identificar las necesidades sociopragmáticas de las personas migrantes no hispanohablantes en la ciudad de Tapachula.
2. Identificar y seleccionar materiales y actividades que favorezcan la comunicación intercultural a través del manejo de la lengua
3. Implementar y valorar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia, a través de fichas didácticas que favorezcan la comunicación intercultural de los estudiantes.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las necesidades sociopragmáticas de las personas que están recibiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?
2. ¿Qué contenidos, materiales y actividades son necesarios abordar durante un curso de español de emergencia para mejorar la comunicación intercultural de los estudiantes?
3. ¿Cómo implementar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia, que favorezca la comunicación intercultural de los estudiantes que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Panorama general del trabajo de investigación

La presente tesis está organizada en seis capítulos que abordan de manera sistemática los elementos clave del fenómeno estudiado, desde los fundamentos teóricos hasta los hallazgos y propuestas finales.

El **Capítulo 1** introduce la enseñanza del español de emergencia a migrantes. Se examinan conceptos como el español para extranjeros, el español como segunda lengua (L2) y el español de emergencia, proporcionando una base para comprender el contexto de enseñanza en situaciones de crisis. Asimismo, se discuten los componentes esenciales para la programación del curso de español de emergencia, su duración, y las especificaciones metodológicas necesarias para su implementación efectiva. También se aborda el concepto de competencia comunicativa y la diferencia entre aprendizaje y adquisición de una lengua. Finalmente, se destaca la importancia de la inmersión en el contexto y se analiza la enseñanza del español a migrantes en España y México.

El **Capítulo 2** se enfoca en el tema de la migración. Se proporciona un análisis del contexto migratorio en Tapachula, una ciudad clave en el tránsito de migrantes en México. Este capítulo

también explora las políticas migratorias tanto de México como de Estados Unidos, subrayando su impacto en los flujos migratorios. Además, se examinan las iniciativas del Estado mexicano en la recepción de migrantes y el papel crucial que juegan los agentes humanitarios, tanto nacionales como internacionales, en el apoyo a esta población.

El **Capítulo 3** trata sobre la comunicación intercultural y los retos que conlleva. Aquí se analizan problemas como el etnocentrismo, el desconocimiento de la cultura del otro y la presencia de prejuicios y estereotipos. Se ofrece una reflexión sobre la importancia de reconocer la identidad propia para poder interactuar eficazmente con personas de otras culturas. Asimismo, se pone énfasis en el rol de los mediadores interculturales en la facilitación de estas interacciones y en la superación de las barreras comunicativas.

El **Capítulo 4** describe la metodología de la investigación. Se emplea un enfoque cualitativo y el método de investigación-acción para guiar el estudio. Este capítulo detalla el diseño de la investigación, los participantes, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos empleados durante los distintos ciclos de investigación. También se explica el proceso de análisis de datos, la triangulación de la información y la categorización de los hallazgos.

En el **Capítulo 5** se presentan los principales hallazgos de la investigación. Se identifican las barreras lingüísticas y culturales que enfrentan los migrantes en su comunicación intercultural, así como las necesidades sociopragmáticas que surgen en estos contextos. Además, se evalúan las actividades y materiales utilizados en la enseñanza del español de emergencia, y se discuten los factores que influyen en la efectividad de este proceso, incluyendo tanto condicionantes internos como externos.

Finalmente, el **Capítulo 6** ofrece una propuesta didáctica basada en las necesidades sociopragmáticas de los migrantes en Tapachula. Se detallan materiales y actividades útiles para

el curso de español de emergencia, junto con orientaciones metodológicas y una programación detallada del curso. Este capítulo incluye fichas pedagógicas para el profesorado y materiales didácticos para los estudiantes, y concluye con una reflexión sobre la experiencia del investigador como docente en este contexto.

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE EMERGENCIA MIGRANTES

En este capítulo se abordará la enseñanza del español de emergencia a migrantes. Este enfoque de enseñanza y su comprensión son esenciales para abordar las necesidades sociopragmáticas específicas de las personas en situación de movilidad, ya que requieren desarrollar habilidades lingüísticas inmediatas para afrontar los desafíos de su entorno día a día.

Para comenzar, en este capítulo se hará un análisis de las diferencias más evidentes entre la enseñanza del español para extranjeros, la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la enseñanza del español de emergencia. Se explorará cómo estas formas de enseñanza difieren en sus objetivos, enfoques pedagógicos y desafíos. Esto último con el objetivo de tener un mejor entendimiento de la complejidad de la enseñanza del español de emergencia a migrantes no hispanohablantes.

1.1 Español para extranjeros, español como L2 y español de emergencia

Según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC, 2024), el español como “lengua extranjera” tiene muchos siglos de trayectoria, sin embargo, el acrónimo “ELE” es relativamente reciente, data de los años 80 del siglo XX.

El CVC menciona que fue hasta el siglo XVI cuando se empezó realmente a difundir la enseñanza del español como lengua extranjera de un modo aproximado a cómo se conoce hoy en día. Existen algunas razones por las cuales se inició este auge, sin embargo, el CVC menciona que hay dos principales razones: la colonización de América (central y sur) y la potencia mundial que suponía el Imperio Español de Carlos V en Europa.

De acuerdo con el Instituto Cervantes (IC, 1992), existen 350 millones de personas hablantes del español como lengua materna y es la lengua oficial de al menos 20 países. El español es la cuarta lengua con más hablantes nativos del mundo.

Es la tercera lengua internacional en los foros culturales, políticos y económicos (lengua oficial en la ONU, en la Unión Europea, etc.) y la segunda como lengua vehicular de comunicación internacional. En suma, la presencia y la importancia del español en el panorama internacional va en aumento. (CVC, 2024. párr. 3)

Con base en lo mencionado anteriormente, el interés por aprender la lengua entre las personas que no son hispanohablantes va en aumento. Junto con la creciente demanda, también han aumentado los centros de enseñanza del español como lengua extranjera, de igual manera, cada vez existen más profesores que se especializan en la enseñanza del español como lengua extranjera. Cabe mencionar que fue precisamente el creciente interés y demanda de la lengua lo que impulsó la creación del Instituto Cervantes en 1991, para difundir la lengua junto con la cultura española e hispanoamericana.

Las y los que estudian español como lengua extranjera (ELE) son aquellas personas cuya lengua materna no es el español, o bien quienes viven en un lugar en donde no es una lengua cooficial o que predomine en su país de residencia. El español es una de las lenguas extranjeras más estudiadas del mundo, sobre todo se estudia en lugares que colindan con regiones hispanohablantes o que tienen tratados con países de habla hispana, ejemplos de lo anterior son Reino Unido y Estados Unidos.

La enseñanza del español como lengua extranjera, ha cobrado tal importancia que existen muchas editoriales dedicadas a elaborar manuales de enseñanza y aprendizaje del español para

extranjeros, enfocados a una vasta diversidad de estudiantes, desde niños hasta libros de español técnico, entre otros. Ejemplos de lo anterior son las editoriales Edinumen, Edelsa y CEPE.

Aunado a lo anterior, también existen diversas páginas web especializadas en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. Estas últimas ofrecen gran flexibilidad a los estudiantes que carecen de tiempo o simplemente prefieren aprender de forma autónoma. Por otro lado, también están las páginas web que proporcionan ideas, materiales extras y actividades a los profesores que, además de usar manuales, se sirven de recursos externos para enriquecer sus clases de lengua.

A su vez, el español es aprendido como segunda lengua debido a la migración constante de personas a países de habla hispana. El español, en muchos casos, también se aprende como segunda lengua en las familias de migrantes hispanohablantes que residen en otros países de no habla hispana.

La Real Academia Española (RAE, 2012) menciona que la segunda lengua es la que se aprende después de la primera, es decir, no es la lengua materna. Pato (2012) refiere que “si la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, se considera ‘lengua segunda. (párr. 3)”

Si se fusionan las dos definiciones anteriores tendríamos que una segunda lengua (L2) es aquella lengua no materna que se aprende en el lugar en donde se habla de manera oficial o autóctona. Una L2 puede adquirirse o aprenderse o ambas, es decir, el desarrollo del dominio de la segunda lengua puede darse de manera formal, de forma instruccional y consciente o puede darse de manera natural y espontánea mediante la interacción con nativo hablantes.

Existe el pensamiento de que pueden existir dos lenguas maternas, este podría ser el caso de los bilingües, sin embargo, siempre habrá una lengua dominante, la cual es denominada lengua

materna o primera lengua (L1). A diferencia de la L1, la L2 se adquiere posteriormente en la vida del individuo, ya que este tiene cierto desarrollo de su L1.

Otro aspecto interesante a resaltar de la segunda lengua, es que ésta normalmente se adquiere y no tanto se aprende. Retomando las definiciones de la RAE (2012) y Pato (2012), las lenguas segundas se adquieren cuando el individuo reside en un lugar donde dicha lengua es la lengua oficial o cooficial, o al menos, coexiste con la lengua oficial. La adquisición o aprendizaje de la lengua y el nivel de dominio dependen de cada individuo ya que existen otros factores que afectan el proceso de adquisición o aprendizaje, tales como la motivación, la edad, la exposición a la lengua, entre otras cosas.

A lo largo de este capítulo se ha discutido la diferencia entre L1, L2 y enseñanza del español como lengua extranjera, todo lo anterior ha servido para enfatizar la diferencia y pertinencia de la enseñanza del español de emergencia. En el 2005 el Instituto Cervantes, en colaboración con la Universidad de Salamanca y la editorial Santillana, publicó “Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos”. Este trabajo está destinado a profesores de español que enseñan a grupos especialmente de inmigrantes, ofreciendo orientaciones metodológicas, ámbitos de programación y contenidos y sugerencias didácticas (IC, 2005).

Lo relevante y pertinente de este trabajo es que, no sólo toma en cuenta a los estudiantes, sino que la propuesta del curso gira en torno y para los estudiantes. Es importante mencionar que España, origen del Instituto Cervantes, ha sido país de destino de personas migrantes de muchos orígenes del mundo, que tienen culturas y lenguas diferentes al español. Es por eso que, el Instituto Cervantes, debido a la situación y la problemática a la que se enfrentan las personas inmigrantes al llegar a España, decidió desarrollar este trabajo que es, en su esencia, una propuesta

programática para planear cursos dirigidos exclusivamente a personas inmigrantes de recién llegada al país.

Hay muchas diferencias entre el español para extranjeros y el español de emergencia para inmigrantes. Primeramente, el español para extranjeros tiende a darse en ambientes académicos,

formales, donde los grupos son, generalmente, homogéneos. Por otro lado, el español de emergencia para inmigrantes no es de carácter formal ni académico, en algunos casos, es más bien

parecido a un requisito para un trámite o proceso. Además los grupos de estudiantes son heterogéneos, por lo que el profesor debe ir adaptando su curso conforme a su grupo de estudiantes.

Si bien, como menciona el Instituto Cervantes (2005), los grupos de español de emergencia para inmigrantes son generalmente heterogéneos, pues se pueden encontrar perfiles similares en el curso, por ejemplo estos grupos son: primeramente adultos, multilingües, pluriculturales, mayormente alfabetizados y sobre todo totalmente principiantes en la lengua y la cultura. Aunque existe una gran diversidad, lo ideal es que se puedan formar cursos donde haya estudiantes con las mismas habilidades y competencias para que así puedan desarrollar mejor su aprendizaje de la lengua.

A diferencia del español de emergencia, en el caso del español para extranjeros y el español como segunda lengua, que como se mencionó anteriormente, uno se aprende en un contexto académico, en un país donde el español no es la lengua oficial y en el otro caso, el español coexiste con la otra lengua; los estudiantes tienen menos presión por aprender la lengua ya que pueden comunicarse con las personas en una lengua distinta al español.

Por el contrario, el objetivo del curso de español de emergencia es que ayude al estudiantado a enfrentar aspectos y situaciones de la vida cotidiana y que pueda, hasta cierto punto, ser capaz de integrarse al sistema laboral del país. El objetivo fundamental del curso es que los

estudiantes tengan las herramientas para impulsar su integración en la sociedad local ya que solo pueden hacerlo comunicándose en español.

A continuación se presentan los fines generales del curso de español de emergencia propuesto por el Instituto Cervantes en 2005.

Tabla 1

Fines generales de la propuesta programática de español de emergencia para inmigrantes del Instituto Cervantes.

Fines generales
1. Dotar a los alumnos de los recursos comunicativos necesarios para que se desenvuelvan en situaciones sencillas de la vida cotidiana, intercambien información básica y puedan comprender textos orales y escritos breves y elementales. Capacitarlos para que, como agentes sociales, puedan relacionarse en el ámbito público y laboral de modo eficiente.
2. Establecer las condiciones necesarias para abordar con eficacia e independencia el aprendizaje de la nueva lengua mediante el uso de estrategias de comunicación y aprendizaje. Proporcionarles los medios para que, como aprendientes autónomos, consigan una mayor autonomía en las situaciones comunicativas en las que necesiten participar.
3. Favorecer la comprensión de la lengua y cultura españolas para alcanzar un conocimiento que los ayude a entender la nueva sociedad. Permitirles que perciban, como actores interculturales, las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la de este país para favorecer el acercamiento intercultural desde actitudes de respeto.

Nota. Adaptado del Instituto Cervantes (2005) Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos. (p. 7 párr. 6, p. 8, párr. 1 y 2)

1.1.2 Programación y componentes de los ámbitos del curso de español de emergencia

El curso de emergencia de español para inmigrantes del Instituto Cervantes (2005) tiene una programación específica para este tipo de estudiantes y una selección minuciosa de ámbitos,

los cuales se entienden como “conjunto de acciones en torno a un tema o área de interés” de acuerdo al Marco común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) en el 2003. El contenido abordado en dichos ámbitos entrelaza elementos como funciones, léxico, gramática y elementos socioculturales. Todos los elementos antes mencionados son necesarios para realizar actos de habla y lograr la comunicación.

El curso está organizado en nueve ámbitos programados de manera espiral, priorizando aspectos que son apremiantes para los estudiantes inmigrantes. En este sentido se priorizan aspectos de la vida pública como la vivienda o hacer las compras, y también el aspecto profesional que se enfoca en la búsqueda de empleo y el contexto y entorno laboral.

Otro aspecto de gran importancia es que los temas están ordenados de tal manera que exista continuidad y progresión. A continuación se presenta lo que se aborda en las tres diversas fases en las que está organizado el curso.

Tabla 2

Orden de las fases del curso de español de emergencia para inmigrantes

Fases del curso
1. En la primera fase (ámbitos 1, 2 y 3), el alumno será capaz de utilizar el español para aportar datos personales y conocer la ciudad, los servicios públicos y los transportes colectivos.
2. En la segunda fase (ámbitos 4, 5 y 6), se tratan temas que tienen que ver con el aprovisionamiento de alimentos y ropa, la vivienda y la atención médica.
3. En la tercera fase (ámbitos 7, 8, 9), el aprendizaje se centra en la búsqueda de empleo, las relaciones laborales y la tramitación de permisos; el alumno contará con más recursos para abordar uno de los objetivos finales del proceso: su inserción laboral.

Nota. Adaptado del Instituto Cervantes (2005) Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos. (pp. 9 párr. 1-3)

A continuación se presentan los ámbitos y objetivos globales propuestos por el Instituto Cervantes (2005) los cuales abordan las necesidades sociopragmáticas más apremiantes de los estudiantes inmigrantes de recién llegada a España.

Tabla 3

Ámbitos y objetivos globales del curso de español de emergencia para inmigrantes adultos

Ámbitos y objetivos globales	
Presentación y Datos Personales	Enseñar a saludar, presentarse y proporcionar datos personales es la puerta de entrada a la comunicación básica en español. Es el primer paso para cualquier interacción social y profesional.
Conocimiento Local	Capacitar a los alumnos para que puedan explorar y hablar sobre su entorno, identificar puntos de interés local y con ello fomentar su asimilación cultural.
Transporte Público	Profundizar en el vocabulario y las expresiones relacionadas con el uso del transporte público, vital para navegar por la ciudad de manera independiente.
Compras Cotidianas	Facilitar el lenguaje necesario para adquirir bienes y servicios, desde ir al supermercado hasta interactuar en pequeñas tiendas y mercados.
Asistencia Médica	Proporcionar herramientas comunicativas para manejar visitas al médico, una habilidad esencial que puede generar ansiedad si el idioma es una barrera.
Vivienda	Preparar a los estudiantes para buscar vivienda, comprendiendo contratos de alquiler y dialogando con potenciales arrendadores.
Empleabilidad	Enseñar a redactar un currículum y a enfrentar entrevistas de trabajo en

	español, abriendo puertas en el mercado laboral.
Incorporación Laboral	Dominar el vocabulario relacionado con el entorno laboral y los protocolos de comunicación en el trabajo.
Trámites y Gestiones	Facilitar la autonomía de los estudiantes al realizar tareas administrativas como abrir una cuenta bancaria o matricularse en una institución educativa.

Nota. Adaptada del Instituto Cervantes (2005) Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos. (pp. 9, primera tabla)

Para comprender mejor de qué se tratan los ámbitos, se hará un breve resumen de los componentes de ellos, los cuales son: funciones, gramática, léxico, sociocultural, tipos de textos, estrategias de aprendizaje y comunicación y por último, habilidades interculturales.

Primeramente, las funciones son agrupaciones de acciones que se requieren para realizar una acción, en este sentido, las funciones que propone el Instituto Cervantes (2005) en su curso de español de emergencia son reducidas, ya que se considera únicamente las que son imprescindibles para que los estudiantes puedan realizar acciones de la vida cotidiana y cubrir sus necesidades comunicativas inmediatas. Estas funciones están relacionadas con los demás componentes de los ámbitos.

Otro componente es la gramática, que de acuerdo al Instituto Cervantes (2005) debe integrarse naturalmente en los contenidos. Los puntos gramaticales que se abordan en el curso tienen objetivos prácticos y están relacionados con los demás componentes de los ámbitos. Es necesario mencionar, que estos puntos recogen estructuras básicas que permiten expresar funciones comunicativas; adicionalmente, es el profesor quien decide, de acuerdo a lo que observa en su grupo, el proceso que elegirá para facilitar el aprendizaje y el uso competente de los puntos gramaticales.

Un componente igualmente importante dentro de los ámbitos es el léxico. Este último está igualmente integrado en las funciones comunicativas, por lo que para este curso se hace una selección de palabras iguales o semejantes a las que el estudiante se encontrará fuera del aula. Sin embargo, lo que propone el curso, en cuanto a los elementos léxicos, es una sugerencia, ya que cada estudiante puede adaptar y combinar los elementos sugeridos para desenvolverse dependiendo de sus propias necesidades.

El léxico que propone este curso de español de emergencia se repite durante los ámbitos del curso. Es decir, el estudiante que aprende vocabulario sobre direcciones en el ámbito 2, lo vuelve a practicar en el ámbito 6 relacionado a la búsqueda de vivienda. En adición, el curso propone que el léxico se aborde mediante actividades que promuevan el desarrollo de la fluidez del estudiante, tomando en cuenta las situaciones reales en las que se encuentra el estudiante.

La sociocultura es otro componente de mucha importancia; la lengua está intrínsecamente unida a la cultura, por lo que conocer la cultura es crucial para lograr una buena comunicación y deducir los choques culturales y los desencuentros entre grupos. Entre los aspectos culturales que se abordan en el curso encontramos “aspectos culturales relacionados con la vivienda, el barrio, las distintas formas de saludo y despedida, normas y costumbres en los transportes públicos, las compras, los horarios, etc., están integrados en los contenidos de cada ámbito.” (IC, 2005, pp. 12, párr. 1)

Estos últimos se enseñan de diversas maneras, el profesor puede valerse de estrategias como fotos, música, videos, anuncios, etc. Una estrategia que promueve la afinidad por la lengua, es mostrar interés en la cultura del estudiante. Esto además fomenta un ambiente amigable a todas las culturas en la clase y desarrolla lazos de afinidad docente- estudiante y estudiante - estudiante.

Dentro de los componentes de los ámbitos están los textos. El Instituto Cervantes (2005, pp. 12, párr. 4) menciona que “un mismo texto puede servirnos de modelo para sucesivas actividades de comprensión y expresión (oral o escrita), para la entonación y la pronunciación”. Por lo que los textos son parte muy importante en el curso ya que es a través de ellos que se pueden presentar otros elementos del ámbito, y también impulsar habilidades tanto orales como escritas.

Nuevamente, depende del profesorado seleccionar el texto que presentará a los estudiantes, sin embargo, el curso sugiere que se inicie presentando textos sencillos y breves y progresivamente aumentar el nivel de dificultad de los mismos. Lo anterior, siempre tomando en cuenta al grupo y las capacidades de los estudiantes.

Adicional a los componentes anteriores, el Instituto Cervantes (2005) incorpora en su propuesta estrategias de aprendizaje y comunicación. El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL) define las estrategias de la siguiente manera:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (MCERL, 2002. pp. 60)

De acuerdo con lo anterior, la propuesta del curso de español de emergencia del Instituto Cervantes (2005) se vale del enfoque comunicativo en el que además de poner al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, se usan estrategias para que el estudiante aprenda a aprender y aprenda a comunicarse. Esto se hace conociendo cómo los estudiantes aprenden para de esa manera, proporcionarles tareas que impulsen ese aprendizaje.

Por último, pero no menos importante, están las habilidades interculturales que también considera en su propuesta el Instituto Cervantes (2005) para el curso de español de emergencia. “El objetivo fundamental de integrar la interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua es fomentar en los alumnos el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desenvolverse en situaciones de contacto con la nueva realidad social.” (IC, 2005, pp. 14, párr. 5)

Es importante integrar este componente en los ámbitos dado que es de suma relevancia que los estudiantes entiendan la identidad de las personas locales desde su propia perspectiva, que tengan comprensión de que son dos sistemas diferentes, que puedan resolver malentendidos y actuar de forma adecuada en cada situación.

El curso propuesto sugiere que los docentes abran desde el inicio canales de comunicación, en los que pueda existir un intercambio de reconocimiento del otro y superar juntos los estereotipos que se tengan. El Instituto Cervantes (2005) menciona que la propuesta de formación no estaría completa si no se procurará en las clases la identificación de las diferencias pero sobre todo de las similitudes que se tienen entre compañeros y con la sociedad local. Se fomenta además el respeto a la diversidad y se reconoce a la diversidad y heterogeneidad como riqueza, tanto cultural como lingüística.

1.1.3 Duración del curso de español de emergencia.

La propuesta del curso de español de emergencia que propone el Instituto Cervantes (2005) consta de 30 horas de clase, que es la duración total del curso. Esas 30 horas están divididas en 3 clases presenciales de 60 minutos, de lunes a viernes, dando una duración de 2 semanas. Sin embargo, dependiendo de las características del grupo, se pueden hacer sesiones más espaciadas o hacer el curso más intensivo.

Cada ámbito está diseñado para ser abordado en 3 horas, sin embargo, nuevamente, con base en las características de los estudiantes, se dejó un tiempo de margen para puntos que requieran de mayor tiempo.

Este curso está diseñado para estudiantes que se encuentren en un contexto de inmersión, el profesor puede asignarles tareas o actividades fuera de clase que sirvan para reforzar lo visto en clase. Dadas las características de los estudiantes, los cuales tienden a cambiar su lugar de residencia con frecuencia, el curso está diseñado con esta duración para que los estudiantes tengan la oportunidad de concluir un curso de emergencia intensivo que siga una secuencia.

1.1.4 Especificaciones metodológicas del curso de español de emergencia

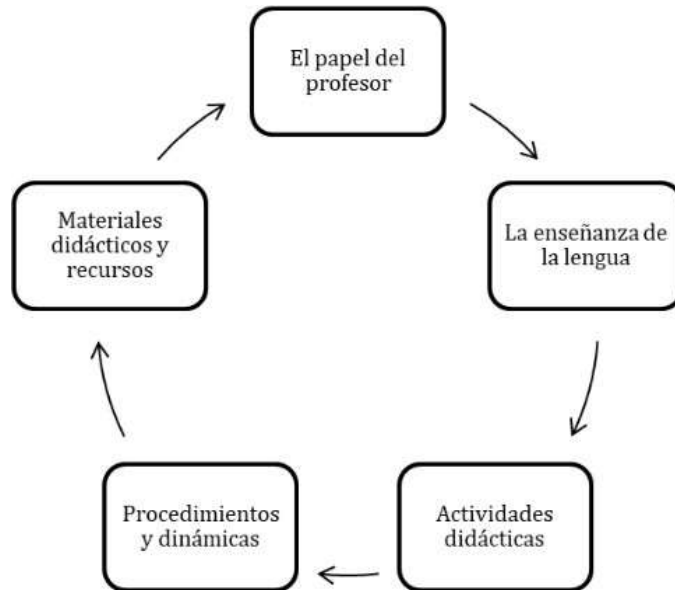
El curso de español de emergencia del Instituto Cervantes (2005) sigue el enfoque comunicativo en el que el estudiantado es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, en las recomendaciones de la propuesta, se hace hincapié en que nada en la propuesta está totalmente determinado, sino que cada profesor debe hacer un diagnóstico de su grupo y con base en eso determinar su metodología.

Se sugiere que el profesor procure establecer un ambiente de confianza y seguridad desde el inicio del curso, promoviendo un espíritu de cooperación en el que, tanto docente como estudiantes puedan intercambiar experiencias y expectativas de aprendizaje y del curso.

La metodología que propone este curso gira entorno a seis especificaciones las cuales se muestran enseguida:

Figura 1

Especificaciones metodológicas del Curso de Español de Emergencia para Inmigrantes adultos del Instituto Cervantes en 2005



Nota. Figura de elaboración propia tomando como base las especificaciones metodológicas del curso de español de emergencia del Instituto Cervantes 2005. Para mayor información ver la propuesta [Español como nueva lengua Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes](#), páginas 16-27.

Para la enseñanza de la lengua de este curso, como se mencionó anteriormente, se sigue un enfoque comunicativo en el que la enseñanza se centra en el estudiante y se fundamenta en sus necesidades para afrontar situaciones reales inmediatas. En este curso no se abordan únicamente estructuras formales, sino que se presentan hechos del habla que se dan en contextos cotidianos de la vida real, por lo que la propuesta sugiere actividades en la clase que sean cercanas al contexto real de los estudiantes.

En cuanto a la lengua, este curso de español de emergencia tiene como objetivo que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa, la cual es definida por el Centro Virtual

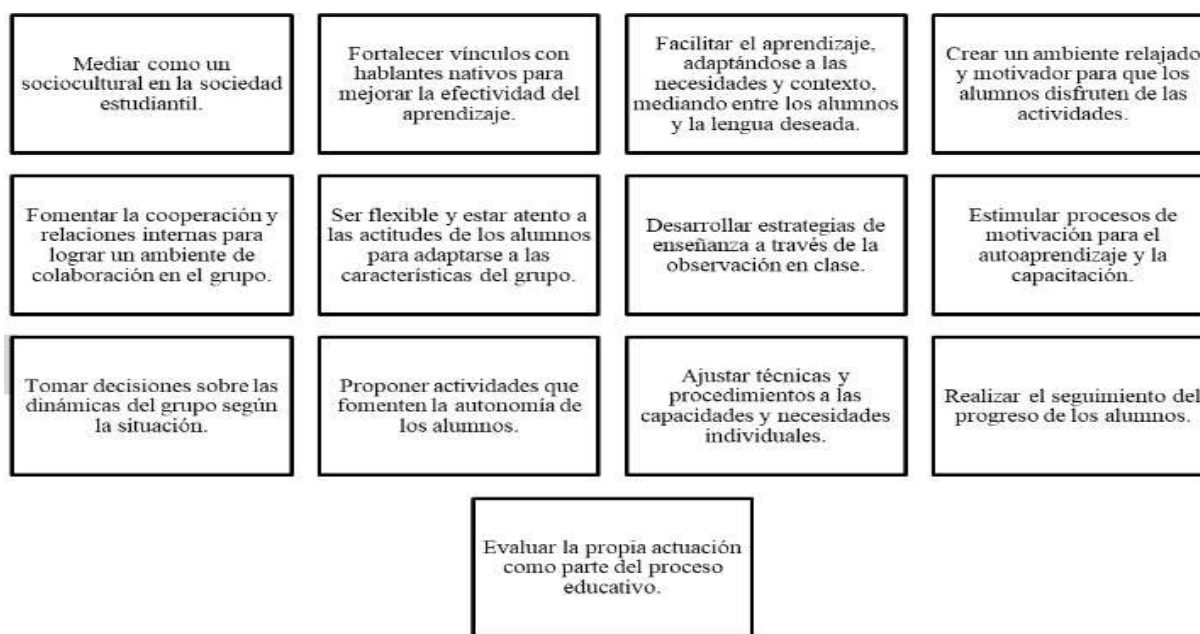
Cervantes (CVC, 2024) como “capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (párr.1).

Adicional a la definición de el CVC sobre competencia comunicativa, también se tiene la definición del MCERL (en IC, 2005), el cual menciona que “se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades”(pp. 18, párr. 5).

El papel del profesor es también una especificación metodológica de esta propuesta. Su rol es crear condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca de manera efectiva. Su papel es fundamental, ya que debe estar presente y activo en cada una de las actividades que proponga en la clase, monitorear el desarrollo de los estudiantes y seguir el programa. A continuación algunas funciones y roles del profesor que sugiere el Instituto Cervantes.

Figura 2

Funciones y roles del profesor del curso de español de emergencia del Instituto Cervantes.



Nota. Figura de elaboración propia tomando como base las especificaciones metodológicas del curso de

español de emergencia del Instituto Cervantes 2005. Mayor información ver la propuesta Español como nueva lengua Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes, páginas 19 - 20.

Otra especificación del curso de español de emergencia son las actividades didácticas. El Instituto Cervantes (2005) propone que el profesor además de relacionar todos los componentes de los ámbitos en las actividades, busque que éstas también reflejen el mundo exterior real, esa situación cotidiana a la que se enfrenta un individuo día con día. Lo anterior es con la finalidad que, el estudiantado pueda hacer uso de lo visto en clase de manera inmediata, apenas en su contexto de vida fuera del aula.

El curso sugiere que el profesor tenga un banco de actividades amplio para que la clase sea atractiva. Además, se motiva al profesor a hacer actividades comunicativas que los estudiantes puedan usar en situaciones diarias, y de esa manera fomentar su seguridad al usar la lengua.

En ese sentido, el Instituto Cervantes (2005) propone que las actividades sean significativas, teniendo en consideración tres principios claves:

1. Que respondan a las necesidades, intereses e inquietudes manifestadas por los alumnos.
2. Que estén conectadas con la realidad.
3. Que informen de la cultura de la lengua meta para que el estudiantado pueda contrastarla con la de su país.

En cuanto a materiales y recursos, otra especificación metodológica del curso, se retomará la definición propuesta por el mismo Instituto Cervantes (2005):

Entendemos por material didáctico el conjunto de materiales que, elaborados con un objetivo pedagógico, intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitarlos. Son elementos de gran utilidad para presentar contenidos, para motivar y dinamizar las

tareas del aula, para estimular la interacción y para ampliar los conocimientos de los estudiantes. Asimismo, facilitan la actividad docente y despiertan el interés del alumno. (Instituto Cervantes, 2005. p. 23)

Este curso sugiere que los profesores se valgan de todo tipo de materiales y recursos como: libros, postales, fotos, música, videos, tarjetas, dibujos, mapas, material publicitario, entre otros. Lo anterior con la finalidad de facilitar al estudiante el proceso de aprendizaje al tener a su disposición una gran cantidad de materiales y recursos que presenten la información.

Por último, tenemos procedimientos y dinámicas. Esta especificación metodológica es una de las más importantes que sugiere el curso, ya que se pueden tener todos los contenidos, las mejores estrategias y las mejores actividades, pero si no se tiene un procedimiento adecuado para facilitar el aprendizaje al estudiante, este puede terminar por frustrarse y no avanzar en su proceso de aprendizaje.

Para empezar, el curso menciona que el profesor debe estar alerta desde el día uno de clase, sobre las expectativas del estudiante con el curso y sus estilos y hábitos de aprendizaje. Una vez detectados esos dos puntos, el profesor debe estar dispuesto a ser flexible y tener un sentido práctico. Como se ha mencionado anteriormente, el Instituto Cervantes (2005), para este curso de español de emergencia, propone seguir el enfoque comunicativo centrado en el estudiante, por lo que debe ser éste quien marque la pauta para continuar con el uso de ciertas actividades y dinámicas, o también el que marque la pauta para cambiarlas.

De acuerdo a lo anterior, el Instituto Cervantes (2005) menciona algunas técnicas para reconocer los estilos de aprendizaje y las expectativas de los estudiantes, y así fomentar su participación en la clase y activar su aprendizaje. Estas se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Técnicas para reconocer los estilos de aprendizaje y las expectativas de los estudiantes.

Actividades rompehielos	Lluvia de ideas	Escuchar canciones	Juegos de roles
Teatralización de situaciones reales de la vida cotidiana	Juegos de palabras y de memoria para adquisición de léxico.	Actividades de refuerzo de gramática	Agrupaciones variadas (en parejas, en grupo, individual)
Juegos de palabras (crucigramas, sopas de letras, actividades lúdicas de deletreo)	Actividades cortas (15 minutos) y evitar usar un solo recurso y actividad para toda la clase.	Estar abierto a temas y actividades propuestas por los estudiantes	Pedir a los estudiantes que expongan en la clase algún tema.
Recursos variados	Actividades variadas		

Nota. Tabla elaborada con datos extraídos del Instituto Cervantes (2005) Español como nueva lengua Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes, páginas 24- 26.

Adicional a los puntos esenciales del curso, el Instituto Cervantes también propone sugerencias para la evaluación. La propuesta reconoce la importancia de la evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje y sugiere que la evaluación exista en tres momentos del curso.

Al comienzo del curso, aplicar una evaluación diagnóstica que permita reconocer y clasificar las características de aprendizaje y conocimientos previos de la lengua meta. Esta evaluación diagnóstica se puede hacer mediante una entrevista individual, la cual proporciona información valiosa para el diseño e integración del programa, de manera que aborde las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Se propone además, la evaluación formativa, la cual va a tener lugar durante todo el proceso del curso. Esta evaluación sirve para monitorear el avance de los estudiantes y además permite al docente hacer una reflexión de los contenidos, materiales y actividades y adecuar cambios en caso de ser necesario.

Finalmente, se propone una evaluación sumativa que permita determinar el progreso de los estudiantes y observar el avance que tuvo el curso contrastado con los objetivos iniciales.

1.2 Competencia comunicativa

De acuerdo al diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, la competencia comunicativa es:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (CVC, 2024. párr. 1)

Otra definición que permite tener una idea clara sobre la competencia lingüística es la que ofrece Hymes (1971, en CVC, 2024, párr. 2) cuando afirma que “la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»”. Es decir, la competencia comunicativa va más allá de poder formar oraciones gramaticalmente correctas y tener una pronunciación perfecta, pues implica tener la capacidad de utilizar esas oraciones adecuadamente en el entorno correcto, con la persona correcta.

Hymes, creador del concepto de competencia comunicativa en los años 70 del siglo XX, hace la diferencia entre el concepto de competencia comunicativa y de competencia lingüística,

aseverando que este último es ambiguo y deja por fuera las cuestiones socioculturales que están intrínsecamente ligadas a la lengua.

Hymes (en CVC, 2024) propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, y acreditar que existe en verdad una competencia comunicativa. Estos criterios se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

Criterios para describir las formas de comunicación según Hymes (1971)

Es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla
Es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente
Es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación
Se da en la realidad (y en qué medida se da); si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir».

Nota. Elaboración propia con datos extraídos del Diccionario de términos clave de ELE, Competencia lingüística, del Centro Virtual Cervantes, 2024.

Ya en la didáctica de las lenguas, Savignon (1972, en CVC, 2024,párr. 5) retomó el término competencia comunicativa para referirse a:

La capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de

aquella otra que les permite -por ejemplo- repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

Es decir, la competencia comunicativa se hace evidente cuando un estudiante de lengua, utiliza la lengua meta para comunicarse con sus compañeros, en la que debe hacer uso del bagaje que tiene de la lengua para comunicarse, de la participación que hace cuando lee diálogos ya elaborados. En esta última, si bien practica algunas habilidades, es en el primer caso que hace uso de su capacidad de utilizar la lengua.

1.2 Diferenciación entre aprendizaje y adquisición de lengua

Hablar de aprendizaje o adquisición de una lengua ha sido siempre bastante complejo, un misterio. La capacidad de los seres humanos para aprender a comunicarnos es innegable, basta observar cómo un niño de apenas un par de años de vida logra comprender lo que se dice, reconocer y señalar objetos y personas, es impresionante. Chomsky (1965) en su teoría de la gramática universal buscó dar respuesta al gran misterio de la comunicación, postulando que los seres humanos tenemos una especie de estructura mental, parecido a un instinto con el que nacemos que nos permite adquirir cualquier idioma, planteando que las lenguas, aunque diversas, comparten características universales que son descifrables por la mente de las personas desde el nacimiento.

La teoría de los Principios y Parámetros de Chomsky (1998) postula también que los seres humanos nacemos con una gramática universal que nos da la capacidad de adquirir cualquier idioma ya que todas las lenguas comparten los mismos principios; sin embargo, para perfeccionar dicha lengua es necesaria la exposición del individuo a más parámetros de la misma.

En su momento, las teorías de Chomsky fueron muy aceptadas, puesto que es uno de los lingüistas más célebres de los últimos tiempos. Sin embargo, el funcionamiento de la mente humana a la hora de adquirir o aprender una lengua, sigue siendo un misterio, ya que las lenguas

son sistemas muy complejos, compuestos por diversos elementos, no sólo palabras y sonidos, sino que cada elemento está cargado de significados abstractos, tan diversos y diferentes de otros como diferentes somos cada uno de los seres humanos.

Por lo anterior, es necesario hacer en este capítulo una diferenciación entre aprender una lengua y adquirirla. De esta manera se tendrá un acercamiento al proceso de lograr una comunicación usando la lengua. No está demás mencionar que, ambos términos, aprender y adquirir, corresponden al proceso de alcanzar el dominio de la lengua meta para conseguir una adecuada comunicación.

1.2.1 Aprendizaje de una lengua

Para comprender el fenómeno de aprendizaje de una lengua. Partiremos de la explicación de Muntzel quien menciona que:

El aprendizaje de la lengua consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. (Muntzel, 1995. p.29)

Tal como lo explica Muntzel (1995), el aprendizaje de una lengua conlleva una decisión consciente por parte del aprendiz; una determinación de aprender un sistema de códigos y significados, de aprender los principios y parámetros de una lengua de manera formal y estructurada. Este proceso normalmente ocurre dentro de un entorno académico formal, es decir, en un aula. Los detalles de la lengua y su gramática, en este proceso, normalmente se encuentran organizados en contenidos de tipo programa de estudios y siguen un orden determinado por el programa o el manual.

Sin embargo, aunque el aprendizaje de una lengua implique una acción consciente, no siempre significa que el estudiantado sea capaz de comunicarse usando la lengua que está aprendiendo. “Una posición radical en cuanto a la enseñanza de L2 sostiene que el aprendizaje no contribuye a la adquisición, es decir, los logros conscientes en el conocimiento lingüístico pueden no influir en el desarrollo inconsciente del lenguaje” (Muntzel, 1995. p. 29) Para aprender una lengua, se requiere que el aprendiz no solamente haya decidido aprenderla, sino que tenga la suficiente motivación para hacerlo.

El aprendizaje de una lengua tiene grandes ventajas, una de ellas es que es sistematizada, esto quiere decir, que el contenido está organizado y secuenciado. En este proceso, los estudiantes normalmente aprenden primero las cosas generales de la lengua, cómo formas de saludar y despedirse, algunos números y cómo preguntar algunas cosas, con un grado de complejidad bajo hasta que, progresivamente, alcanzan a aprender los aspectos más complejos, las acepciones a las reglas entre otras complejidades. Sin embargo, como menciona Muntzel (1995. p. 29) “muchos expertos sugieren que ambos, la adquisición y el aprendizaje, son necesarios para una competencia comunicativa (Oxford 1990:4).”

Existen diversos enfoques de enseñanza de lenguas, los cuales dictan paso a paso las acciones a seguir y cómo medir el progreso de los estudiantes. Adicionalmente, también existen infinidad de manuales y recursos extras que están diseñados especialmente para que los estudiantes alcancen sus objetivos.

Sin embargo, aprender un idioma a través de libros y materiales adicionales, representa una inversión económica que no siempre pueden costear los estudiantes. Otro aspecto que podría considerarse como desventaja del proceso de aprendizaje de una lengua, es que puede darse fuera

de un contexto de inmersión, por lo que los estudiantes no tienen más acercamiento a la lengua que aquel que tienen en su hora de clase, lo cual puede no ser suficiente *input*.

La adquisición del lenguaje a veces se describe como un “problema de aprendiza-je”, porque no hay una correlación directa entre la información lingüística básica del insumo (*input*) que recibe el niño, y el sistema resultante (*output*). Es decir, no coincide lo que escucha el niño con la gramática que desarrolla. (Muntzel, 1995. pp. 29 y 30)

En relación con lo anterior, dado que el estudiante aprende la lengua en un entorno simulado, el docente normalmente enseña fórmulas pre establecidas para comunicarse en determinados entornos ficticios. Esto genera un aprendizaje de la lengua distante de las conversaciones que podrían ocurrir en entornos reales. De escenarios ficticios están llenos la mayoría de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras.

En el aprendizaje de una lengua, mucho recae en el rol del docente, puesto que es el primer contacto que tienen los estudiantes con la lengua. El docente, el aula y el contenido, son parte del contexto formal del aprendizaje de lengua de los estudiantes. Sin embargo, depende mucho del docente el crear y acercar a los estudiantes a situaciones comunicativas más apegadas a la realidad, exponiéndolos a contenidos auténticos que les permitan comunicarse dentro del aula.

El docente y su guía no son los únicos responsables del aprendizaje de la lengua. El estudiante tiene un rol aún mayor en su proceso.

Las características individuales, así como la motivación social, influyen en el nivel de competencia alcanzado y en si se supera el conocimiento básico de L2. El individuo es participante activo en el proceso de aprendizaje y puede esforzarse por vencer las formas fosilizadas. Esto se da en la lengua materna por la misma exigencia de la comunicación. (Muntzel, 1995. pp. 35)

Aunque el docente cree entornos reales y significativos, si el estudiante no está interesado en aprender, el aprendizaje no ocurrirá. Al estar fuera del contexto de inmersión, el estudiante no ve la necesidad de aprender la lengua para comunicarse, por lo que su avance y progreso en el dominio de la lengua dependerá de la motivación que tenga para aprenderla.

Existen grandes ventajas en el aprendizaje, una de ellas es que es sistematizada, es decir, el contenido está ordenado por niveles y siguen una secuencia, enseñando de lo general a lo más específico. Los avances son más evidentes ya que los estudiantes aprenden primeramente cosas sencillas hasta que progresivamente alcanzan a comprender las cosas más complejas. Sin embargo, esto no sigue necesariamente el progreso natural de adquisición de una lengua, como se verá en el siguiente apartado.

1.2.2 Adquisición de una lengua

La adquisición de una lengua es un proceso distinto al aprendizaje. De hecho, Muntzel (1995, p. 29) argumenta que:

Ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural (Krashen 1982). Se enfoca sobre el significado y la forma se adquiere incidentalmente. La adquisición produce un habla fluida y consiste en la internalización de un conjunto de reglas.

Lo más característico de la adquisición es que se da en semi inmersión o en inmersión en el contexto. Es decir, el individuo vive inmerso en el lugar o contexto en donde se habla la lengua meta de forma permanente o semi permanente. Esta podría ser la mayor diferencia entre aprendizaje y adquisición, ya que el individuo no está limitado a un horario escolar ni a un entorno académico formal en donde desarrolle su dominio de la lengua meta.

El proceso de adquisición está más cercano a las teorías propuestas por Chomsky (1965,1998), la de la gramática universal y de principios y parámetros, ya que la adquisición se da de forma natural y espontánea. Si bien el aprendizaje y la adquisición no son procesos opuestos, la adquisición de una segunda lengua es un proceso bastante más parecido al que se da al adquirir la lengua materna.

La adquisición, además, está enmarcada por ocurrir cuando el individuo se enfrenta a situaciones comunicativas reales, en estos encuentros no hay filtro de dificultad ni niveles, sino que el individuo se ve forzado a utilizar los recursos lingüísticos que tenga aún si estos son básicos.

Cuando se habla de adquisición se habla de aprender de la experiencia, tal como menciona Muntzel (1995) se da a partir del uso de la lengua en un contexto natural, en el lugar en donde se habla lengua, con la sociedad que la habla y con base en la exposición constante al *input* de la lengua meta. El individuo al estar en constante exposición y práctica, interioriza el sistema y da como resultado, el dominio fluido de la lengua.

Para el individuo inmerso, la adquisición de la lengua se da de forma inadvertida, de forma inconsciente; el individuo no está al tanto de las reglas gramaticales ni de los tiempos verbales que está usando, sino que está siendo interiorizado en su sistema como sucede cuando se adquiere la lengua materna.

Krashen (1985) en su hipótesis de adquisición y aprendizaje de lenguas, afirma lo anterior al postular que la adquisición de lengua es casi que un proceso automático, ya que el individuo puede llegar a utilizar estructuras muy complejas, tiempos verbales irregulares, saber cuando decir qué y con quién sin haber sido instruido explícitamente.

1.3 La inmersión en el contexto

Dado que en este proyecto la segunda lengua es la que atañe, es necesario hacer especial énfasis en que en este estudio el aprendizaje o la adquisición del español se da en un contexto de inmersión. Como se ha mencionado anteriormente, las segundas lenguas se adquieren o aprenden en el lugar en donde la lengua meta es hablada de forma oficial o cooficial.

Carroll (1986 en Mayor, 1994) menciona en su modelo de procesamiento cognitivo que existen diversos factores que afectan tanto al aprendizaje como a la adquisición de una segunda lengua, y entre los más relevantes está el contexto.

Mayor (1994) retoma de Carroll (1986) el contexto como factor en su trabajo en la adquisición de una segunda lengua, diciendo:

El papel que juega el contexto en el procesamiento del input; el contexto extralingüístico influye sobre todo en el aprendizaje del significado referencial (de sustantivos, verbos y adjetivos), de ciertas variantes morfológicas (plurales, posesivos) e incluso de determinados tipos de significado gramatical (enunciados declarativos, interrogativos, imperativos; contraste entre tópico y comentario, entre lo dado y lo nuevo; etc.); el contexto lingüístico influye en el aprendizaje de todos los tipos de significado y en una buena parte de las estructuras sintácticas y morfológicas (Carroll en Mayor, 1994. p.31,).

Conforme a lo anterior, el contexto permite que los individuos adquieran elementos extralingüísticos tales como aspectos culturales e idiosincráticos que son elementos valiosos en el proceso de la comunicación. Sin embargo, la adquisición no deja por fuera otros elementos del sistema como los elementos gramaticales, sintácticos y morfológicos.

Cuando el individuo aprende estos últimos elementos mediante un proceso de aprendizaje formal, pueden parecer difíciles de comprender; por otro lado, cuando se habla del proceso de

adquisición en inmersión, el individuo adquiere estos elementos como resultado a la exposición al *input* sin medida.

Carroll (1986 en Mayor 1994) con su modelo de procesamiento cognitivo, menciona que el individuo al estar inmerso en el contexto, internaliza el *input* en su memoria de trabajo. Es decir, la memoria logra reconocer y discernir las semejanzas y las irregularidades que se dan en el *input*, dada la repetición de la información detectada, la memoria asimila la lengua como un nuevo hábito y lo automatiza en nuestras mentes.

Por todo lo anterior, existe la creencia de que las personas aprenden con mayor facilidad la lengua cuando están inmersos en el contexto. Lo anterior no está del todo errado, no obstante, es necesario mencionar que las personas que adquieren una lengua segunda, desarrollan sobre todo la habilidad oral y auditiva ya que, al estar inmersos, se ve en la necesidad de comunicarse con las personas de su entorno, por lo que el dominio de la lengua se convierte en una herramienta para comunicarse y resolver su día a día en ese contexto.

1.4 Enseñanza del español a migrantes no hispanohablantes

La enseñanza del español como segunda lengua (L2) a migrantes se ha convertido en una preocupación creciente en muchas partes del mundo, especialmente en países con una alta tasa de migración. La migración internacional ha llevado a una diversidad de culturas y lenguas, por lo que Llorente (2015) afirma que:

La presencia de esta realidad en el aula y la urgencia por responder a las necesidades del alumnado han provocado el interés por la reflexión y la preocupación pedagógica. A pesar de que aún queda camino por recorrer, en los últimos años se han dado pasos de gigante en la profesionalización y la dignificación del trabajo docente de las personas que nos dedicamos a la enseñanza del Español como Segunda Lengua para inmigrantes. (p. 560)

Los profesores que se dedican a la enseñanza del español como L2 para migrantes se enfrentan a una serie de desafíos únicos que requieren enfoques adaptativos. Estos desafíos incluyen: diversidad de perfiles de los estudiantes, alfabetización variada, barreras socioeconómicas, contextos de aprendizaje diversos, entre otros.

Los migrantes que buscan aprender español como L2 pueden tener una amplia variedad de niveles de competencia lingüística, antecedentes educativos y razones para aprender el idioma. Los profesores deben adaptar sus enfoques para satisfacer las necesidades de estudiantes con diferentes perfiles.

Llorente (2015) menciona que se ha creado una creencia equivocada en la que la enseñanza de lenguas a migrantes es una práctica improvisada realizada por personas entusiastas o altruistas que tienen poca o nula experiencia docente o formación pedagógica.

Villalva y Hernández (2010) ahondan en este punto al señalar que:

Mientras que el inglés o el francés se imparten con profesores especialistas, aplicando metodologías y recursos didácticos avanzados, el español está a cargo de profesores no expertos en la materia, con recursos de elaboración propia o pensados para otras finalidades, sin orientaciones metodológicas claras. En resumen, la enseñanza del español para migrantes (EI) es una actividad de poco prestigio profesional, en la que todo vale y en la que existe el convencimiento de que todo está por hacer. (p. 164.)

Villalva y Hernández (2010) argumentan que lo anterior es solamente una creencia generalizada que tuvo su origen desde un punto de vista equivocado. Cuando se habla de enseñanza del español a migrantes, la atención deja de estar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se centra solo en los migrantes. Esto último ha dado pie a cosas tanto positivas como negativas; muchos encasillan a este grupo de personas con “no tiene, no sabe, no es, no puede” (Villalva y

Hernández, 2010, p. 163) pero en muchos otros casos ha surgido un interés de investigación en la que se estudia el proceso de aprendizaje de los migrantes.

Al enfocarse en un punto de vista más positivo, se tiene que existe ya información y formación de profesorado especializado en la enseñanza de segundas lenguas a migrantes.

El Instituto Cervantes (en Llorente, 2015) propone algunas competencias que deben poseer los profesores que se dediquen a enseñar segundas lenguas, de las cuales considero necesario destacar las siguientes competencias para la enseñanza del español a migrantes:

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
3. Facilitar la comunicación intercultural.
4. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.

Cada una de estas competencias, sin duda, conlleva destrezas particulares que el docente debe procurar formar en sí mismo para poder cumplir su propósito: que es que los estudiantes aprendan.

Aunque el hecho de ser inmigrante no constituye un factor decisivo en el proceso de aprendizaje de una L2, sí consideramos que los niveles socioeconómicos y formativos de partida del alumnado y la situación política y social en los países de origen determina las condiciones de inserción social en el país de acogida, el proceso de acercamiento a la lengua y la actitud hacia el aprendizaje (Llorente, 2015, p. 561).

Según Llorente (2015), es necesario tener en cuenta ciertos aspectos que afectan al estudiante migrante, los cuales tienen que ver con su motivación; sin embargo, es importante no generalizar en cuanto qué puede o no afectar el aprendizaje de los migrantes, más importante es observar el contexto de cada grupo y con base en eso organizar situaciones de aprendizaje.

Para Llorente (2015) la organización de situaciones de aprendizaje significa que hay que “diagnosticar y atender las necesidades de los estudiantes, promover el uso y reflexión de la lengua, planificar las secuencias didácticas y gestionar el aula” (p.561). Es desde estos puntos que se hace evidente la diferencia entre español para extranjeros y español para migrantes.

Además, es importante mencionar que la planificación de actividades en la clase se va dando casi día con día. Dada la naturaleza del grupo, es de esperarse que haya una gran rotación de alumnado; sin embargo, los docentes dedicados a la enseñanza del español a migrantes tienen como principal estrategia de enseñanza el desarrollo de estrategias afectivas.

Llorente (2015) habla de su experiencia enseñando español a migrantes en la ONG Accem en Madrid, España y relata lo necesario que es ser empático para poder generar un ambiente de confianza propicio para el aprendizaje.

Dentro de las estrategias afectivas, se intenta reforzar la idea de que el dominio de la nueva lengua le permitirá transmitir experiencias, sentimientos y emociones a las personas del nuevo entorno en el que viven durante una temporada más o menos prolongada. Para ello resulta eficaz no forzar en ningún momento al estudiante para que hable y, sobre todo, fomentar la autoconfianza. Aquí, lo que de verdad funciona es la empatía. El docente ha de motivar continuamente una actitud amable, sonriente, facilitadora, sin presión. Siempre respondiendo a las preguntas de los/las estudiantes con una actitud amable y reforzando continuamente los progresos. En este sentido, en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes, la autoestima cobra un valor esencial al tratarse de alumnado que, en ocasiones, carece de apoyo de alguno de sus referentes culturales y familiares. En este punto, es fundamental incidir en los sentidos de identidades y de pertenencia. (Llorente, 2015, p. 566. párr. 6)

Llorente (2015) menciona además, que la memorización es una habilidad que se explota en este tipo de enseñanza, se usan videos e imágenes y se les solicita a los estudiantes repetir el nombre de los elementos que se ven en los materiales, así como también predecir o crear historias con base en lo que observan.

Como se mencionaba anteriormente, existe rotación del alumnado que aprende la L2 y que derivado de su corta estancia en el aula, se procura enseñarle la lengua a un nivel muy práctico, que le permita desenvolverse en ámbitos de inmediatez y urgencia. Esto es apropiado para aquellos migrantes que tienen planes de transitar o que no están seguros de quedarse en el país. Sin embargo, si uno se centra en grupos de refugiados o de personas en proceso de recibir su refugio, quienes han decidido quedarse en el país de forma permanente o al menos durante un periodo prolongado, será necesario formar grupos en donde la enseñanza sea más formal y se enseñen temas que permitan a los estudiantes hacer amigos, aspirar a mejores trabajos, acceder a servicios más allá de los básicos.

Villalva y Hernández (2010) mencionan que la motivación y la autoestima son elementos destacables en el aprendizaje de lenguas, y que para efectos de enseñanza de lenguas a migrantes es necesario que tanto los estudiantes como los profesores crean que son capaces de adquirir una competencia comunicativa alta si se lo proponen.

Los programas de enseñanza de lenguas a inmigrantes no pueden sustentarse sobre planteamientos simplistas del hecho comunicativo. Sería equívoco fijarse como objetivo único el proporcionar un nivel mínimo de competencia comunicativa en la L2, pues con dicho nivel sólo se tiene acceso a un tipo de interacciones también mínimas o simplificadas. (Villalva y Hernández, 2010. p. 167)

Aunado a lo anterior, también es necesario tener en cuenta que pueden existir estudiantes analfabetos; sin embargo, Villalva y Hernández (2010) mencionan que esto en ningún momento supone un obstáculo, sino más bien hace evidente la dependencia que tenemos los docentes del libro y materiales escritos. No obstante, se puede enseñar la lengua a estudiantes analfabetos por medio de la producción y recepción oral; tanto alfabetos como analfabetos esquematizan el nuevo conocimiento cuando lo socializan, por lo que es necesario repetir las veces que sean necesarias, apoyándose de visuales y fomentando en todo momento la conversación.

Los autores además mencionan que la alfabetización es una decisión personal de los estudiantes y que no se les debe obligar o imponer. Una vez que ellos decidan que quieren alfabetizarse en la L2 entonces se pueden aplicar las estrategias que tendrán que ser distintas a las que se usan con hablantes nativos.

En este sentido, habría que tener en cuenta que la dificultad de alfabetizarse en una L2 estriba, fundamentalmente, en las limitaciones léxicas que acompañan al aprendiz no nativo. Sin olvidar que, como todo analfabeto, carecerá de conciencia fonológica. (Defior, en Villalva y Hernández, 2010, p. 170).

Para resumir todo lo anterior, García (2008) afirma que:

El profesor no pone los contenidos ni los objetivos, sino que estos los expone el alumnado, ya que su principal motivación es la supervivencia con una lengua que desconocen. Y así mismo el evaluador tampoco es el profesor, sino que el éxito de los progresos se van a reflejar en lo efectivo o no de su relación con los otros (García, 2008. pp.4).

1.4.1 Enseñanza del español a migrantes en España

España tiene una larga trayectoria como país de destino de inmigrantes no hispanohablantes, por lo que ha enfrentado grandes desafíos para acoger a individuos de diferentes

latitudes, lenguas y culturas. Por lo anterior, España ha convertido la enseñanza del español como lengua segunda en una herramienta esencial para facilitar la comunicación, la adaptación y la participación activa de los migrantes no hispanohablantes en la sociedad española. Así, los programas de enseñanza de español a migrantes se centran en el desarrollo de habilidades lingüísticas sin dejar de lado el apoyo emocional y social necesario para la adaptación de las personas a su nuevo entorno

Lo anterior, porque los migrantes no hispanohablantes al llegar a España enfrentan grandes retos, uno de ellos es la comunicación. Se encuentran con barreras lingüísticas desde lo más cotidiano en la interacción con la sociedad local hasta en lo más complejo como es el proceso burocrático de regularización migratoria.

En este contexto, al ver la problemática, diversas organizaciones e instituciones educativas y centros de acogida en España han asumido la responsabilidad y han tomado cartas en el asunto para disminuir las barreras lingüísticas de los migrantes no hispanohablantes. Entre estas organizaciones encontramos la Comisión Española de Ayuda a Refugiados (CEAR), los Centros de Ayudar a Refugiados (CAR), la Asociación Comisión Católica Española de Migración (ACCEM), y la Asociación para la integración lingüística del inmigrante en Madrid (ASILIM). En la tabla 4 se describen brevemente cada una de estas organizaciones y centros, algunos del Estado y otros de la iniciativa civil, que cumplen con la gran labor de la enseñanza del español como L2 a inmigrantes no hispanohablantes.

A continuación se mencionan algunas de las organizaciones y centros:

Tabla 6

Organizaciones del Estado Español y de iniciativa civil que ofrecen enseñanza de español a migrantes no hispanohablantes.

Comisión Española de Ayuda a Refugiados (CEAR)	Fundada en 1979 por el Estado español, se enfoca en la asistencia a personas refugiadas y solicitantes de asilo en España. La CEAR reconoce la relevancia de la enseñanza del español ya que la considera un medio de autonomía e independencia de las personas inmigrantes. Para mayor información consultar la página oficial de la CEAR https://www.cear.es/
Centros de Acogida a Refugiados (CAR)	Fundados en 1989 por el Ministerio de Trabajo y Economía Social de España, los centros brindan atención integral a las personas inmigrantes, incluido clases de lengua y cultura española, como elemento de integración. Para mayor información consultar la página oficial de los CAR https://www.inclusion.gob.es/web/migraciones/como-funciona
Asociación Comisión Católica Española de Migración (ACCEM)	Es una organización sin fines de lucro fundada en 1990, dedicada a atender a personas en situación de vulnerabilidad, entre ellas a personas inmigrantes. Accem al igual que los CEAR Y CAR priorizan la enseñanza del español como parte de una atención humanitaria integral. Las clases son de carácter formal, es decir, se dan en un entorno áulico y son impartidas por profesores profesionales en la enseñanza de lenguas. Para mayor información consultar la página oficial de Accem https://www.accem.es/
Asociación para la integración lingüística del inmigrante en Madrid (ASILIM)	Fundada en 2001 como organización sin fines de lucro por un grupo de profesores de español como lengua extranjera. Asilim reconoce la imperante necesidad de abordar la problemática de la barrera lingüística de las personas migrantes no hispanohablantes que llegan a España a residir de manera permanente. Esta organización, a diferencia de las demás, no solo ofrece cursos de español sino que también oferta cursos de formación para profesores que, al igual que ellos, quieren dedicarse a esta gran labor de

	enseñar español como segunda lengua a migrantes no hispanohablantes. https://asilim.org/
--	---

Nota. Elaboración propia.

La enseñanza del español como segunda lengua a migrantes no hispanohablantes en España se da de manera formal. Los centros mencionados anteriormente, a excepción de ASILIM, tienen acuerdos con el Estado español, por lo que las clases normalmente son de carácter obligatorio. Además, los cursos de lengua y cultura están organizados por nivel, es decir, los contenidos son secuenciados y estructurados dentro de un plan de estudios hasta el nivel B1. Como se mencionó anteriormente, España ve el dominio de la lengua como una herramienta que permite a los inmigrantes no hispanohablantes ser autónomos e independientes.

1.4.2 Enseñanza del español a migrantes en México

Discutir cómo se lleva a cabo la enseñanza de español a migrantes en España es interesante e ilustrativo, no sólo por su larga tradición y como antecedente, sino porque puede brindar ideas de cómo implementar esa enseñanza en este proyecto. Sin embargo, es indispensable conocer cómo se ha llevado a cabo dicha enseñanza en México en años recientes.

Dado el perfil migratorio de México, sobre todo en las dimensiones como país de tránsito, destino y de retorno (ver 2.1) las barreras lingüísticas y la necesidad de comunicarse con personas extrarregionales y extracontinentales, no han pasado desapercibidas. De acuerdo con la OIM (2023) ha habido un incremento significativo de encuentros con personas migrantes extracontinentales desde el 2022 a la fecha, siendo que el incremento fue del 227% con personas provenientes de países de África y del 70% con personas provenientes de países de Asia.

Derivado de lo anterior, existen algunas iniciativas de enseñanza del español a este grupo de estudiantes en particular. Una de las más recientes tiene lugar en la ciudad de México en las

alcaldías Gustavo A. Madero, Tláhuac e Iztapalapa, en Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (Pilares). En estos Pilares se dan clases de español y de algunos oficios.

En las instalaciones del Pilares García Lorca, en la colonia Zapotitla, Tláhuac, una docena de hombres y mujeres isleños –de 15 a 33 años– asisten a las clases mientras permanecen en la capital. En 2023 los Pilares atendieron a 657 migrantes de 24 países, entre los que se encuentran Venezuela, Colombia, Perú, Argentina, Guatemala, Ecuador, Honduras, Bolivia, Chile, Brasil, Cuba, Nicaragua y El Salvador, entre otros (Bravo, 2024, párr. 2-3).

El coordinador de proyectos de Pilares resalta que estos talleres son importantes para la integración social y para evitar abusos hacia las personas migrantes que desconocen el funcionamiento de la ciudad.

Gárate indicó que los talleres contribuyen a la integración del tejido social, además se busca evitar abusos en contra de la población migrante, como ocurrió hace unos meses, cuando mototaxistas de la zona les cobraban hasta 30 pesos por viaje en lugar de los 10 pesos de la tarifa (Bravo, 2024. párr. 8).

Bravo (2024) también menciona que pese a que el profesorado encargado de brindar estas clases, desconoce el idioma de los estudiantes, muchos se valen de los recursos que se tienen en la actualidad, como traductores y diccionarios en línea.

La tallerista Michel Cortés se encarga de enseñarles las vocales, los números y algunas frases básicas que les serán útiles, por lo que se auxilia con el traductor de Google, señas y hasta dibujos, pero también con alguno de los haitianos que hable español (Bravo, 2024. párr. 10).

Lo anterior corresponde a uno de los Pilares, sin embargo, existen además otras iniciativas en la Ciudad de México. La organización Sin Fronteras I.A.P. (2017) en colaboración con otras

organizaciones como ACNUR y La Casa Espacio del Refugiado, han desarrollado un curso en línea y descargable sin costo alguno “Español para personas migrantes y refugiados”, de libre acceso que permite que las personas en movilidad puedan acceder a los materiales y a las lecciones desde cualquier parte y a cualquier horario.

Adicionalmente, ACNUR, también tiene otras iniciativas de enseñanza del español a personas migrantes extracontinentales en colaboración con otros institutos, tal es el caso de la iniciativa en colaboración con la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tapachula. Los estudiantes de la licenciatura en enseñanza del inglés, como parte de sus prácticas, imparten clases de español para las personas que residen temporal o permanentemente en la ciudad de Tapachula Chiapas, en el Instituto de la Juventud. Gómez (2021) menciona que:

Alrededor de 131 extracontinentales solicitantes de asilo terminaron la primer etapa del aprendizaje del español, para romper la barrera del idioma y poder integrarse a la sociedad, conseguir un empleo y así salir adelante, indicó René Pierre-Marc, asociado de Información Pública del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en Tapachula, Chiapas. (párr. 1)

Tapachula, que es parte de la frontera sur de México y la ciudad más importante en materia migratoria de Chiapas, alberga a muchas personas migrantes, tanto regionales como extrarregionales. La multiculturalidad que se vive día a día en la ciudad ha dado lugar a que existan las barreras lingüísticas entre personas migrantes no hispanohablantes y personas locales.

Ya se está preparando la segunda fase de esta prueba, para que las personas solicitantes de refugio o asilo puedan aprender el idioma español y así logren desarrollarse en esta ciudad a la que llegan cientos de extranjeros en busca de ayuda. "En esta primer etapa participaron alrededor de 131 personas en su mayoría de Haití, pero también hubo de Guinea, Camerún

y Sierra Leona, que su principal problema es poder comunicarse con los pobladores local", expresó (Gómez, 2021. párr. 2).

Adicional a lo anterior, en la ciudad de Tapachula, también se imparten clases de español que nacen de iniciativas civiles como organizaciones religiosas. Existen muchas más iniciativas que están surgiendo a raíz de la creciente demanda por parte de los nuevos habitantes del estado y el país, sin embargo, muchas de las anteriores, surgen entre minorías, sin gran difusión en los medios, por lo que es difícil nombrarlas en este trabajo, no obstante, es necesario mencionar que existen tales iniciativas y que se está cubriendo poco a poco esta nueva necesidad de comunicación en la sociedad.

1.5 Recapitulación – La enseñanza del español de emergencia a migrantes

En este capítulo se expusieron las diferencias entre la enseñanza del español para extranjeros, del español como segunda lengua (L2) y el español de emergencia. Este último se enfocó en las necesidades sociopragmáticas específicas de las personas en situación de movilidad, ya que estas personas requieren desarrollar habilidades lingüísticas inmediatas para afrontar los desafíos de su entorno día a día.

Se analizó a profundidad el curso de "español de emergencia" propuesto por el Instituto Cervantes en 2005, cuyo objetivo principal es "dotar a los alumnos de los recursos comunicativos necesarios para que se desenvuelvan en situaciones sencillas de la vida cotidiana e integrarse al sistema laboral del país." (Instituto Cervantes, 2005, p.7). Adicionalmente, se destacaron sus componentes como funciones, gramática, léxico, sociocultura, tipos de textos, estrategias y habilidades interculturales.

En una segunda parte del capítulo, se explicitó la noción de competencia comunicativa como "la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla." (CVC, 2024. párr.1)

Se abordaron las diferencias entre el aprendizaje, un "conocimiento consciente de reglas" (Muntzel, 1995. p. 29) en un entorno formal, y el de la adquisición, un proceso "inconsciente y espontáneo a partir del uso de la lengua en un contexto natural" (Muntzel, 1995. p. 29).

En relación con la adquisición y aprendizaje de una lengua, se resaltó que "el contexto extralingüístico influye en el aprendizaje del significado referencial, mientras que el contexto lingüístico influye en todos los tipos de significado y estructuras." (Mayor, 1994. p. 31). Por ello, la inmersión facilita la adquisición.

En este capítulo además, se abordaron los retos de enseñar español a migrantes no hispanohablantes, como la diversidad de perfiles, por mencionar uno. Se enfatizan las estrategias como el desarrollo de la autoconfianza y empatía: "lo que de verdad funciona es la empatía. El docente ha de motivar continuamente una actitud amable, sonriente, facilitadora." (Llorente, 2015,p. 566)

Por último se realizó un pequeño paseo entre la enseñanza de español a migrantes en los contextos de España y México. Se mencionan las organizaciones en España que brindan esta enseñanza de forma estructurada, así como iniciativas recientes en México ante el arribo de migrantes extra continentales que requieren aprender español de emergencia.

En conclusión podemos decir que este capítulo expone un panorama detallado sobre los enfoques y desafíos particulares de enseñar español como lengua de emergencia a poblaciones migrantes no hispanohablantes.

CAPÍTULO 2

MIGRACIÓN

En el presente capítulo se aborda uno de los constructos, pilar de esta investigación, la migración. En esta sección se abordan algunos conceptos importantes como “migración” y “migrante”, además se explica el proceso migratorio y cómo México no es ajeno a dicho fenómeno ni a sus dimensiones.

Se describe adicionalmente el perfil migratorio de México y el panorama en la ciudad de Tapachula, Chiapas. Por último, se analiza la relación que tienen las políticas migratorias de Estados Unidos y México y cómo Estas afectan el flujo migratorio que ocurre en el territorio mexicano.

Para comenzar, la migración es un fenómeno humano que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad y que sigue siendo relevante en la actualidad. Existen diversos autores que definen la palabra migración, una de las más aceptadas es la propuesta por Sironi, Bauloz y Emmanuel (2019), quienes en su glosario mencionan que la migración es el “movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país” (p. 133).

Ahora para definir el concepto de migrante se tiene la propuesta por la organización internacional para las migraciones (OIM, 2023) quien lo define como “toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones” (párr. 1).

De igual manera la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2016) señala que:

Los Migrantes somos quienes, sin importar el motivo, salimos, transitamos o llegamos a un país distinto al nuestro, o a un territorio en donde antes no vivíamos o trabajábamos.

Incluye a quienes buscamos residir, trabajar, transitar o visitar México, sin importar si lo hacemos de forma regular o irregular, ni el tiempo que nos quedemos (párr. 1).

Todo lo anterior partiendo desde un enfoque inclusivo que engloba dentro de la palabra migrante a todas las personas que se desplazan sin hacer distinción entre las razones que motivan dicha movilidad ni el estatus migratorio que persiguen.

Ahora bien, existen diversos factores que pueden influir a la hora de tomar la decisión de migrar. De acuerdo a la OIM (2023), los factores que impulsan la migración pueden ser de *push* (empujar) o de *pull* (atraer). Los factores *push* son aquellos que expulsan a las personas de sus lugares de origen, como la falta de empleo, la pobreza, la inseguridad o los desastres naturales. Los factores *pull* son aquellos que atraen a las personas hacia un lugar, como mejores oportunidades laborales, calidad de vida o estabilidad política.

Los migrantes además enfrentan un proceso migratorio que según diferentes autores (Düvell, 2007; Kley, 2011) consta de varias etapas, por ejemplo, la preparación o formación de una opinión sobre la migración, tomar la decisión de migrar y asentarse. Otras propuestas llegan hasta la adaptación a la sociedad del nuevo lugar.

La migración tiene un impacto significativo en las sociedades de origen y destino. Puede contribuir al crecimiento económico, la diversidad cultural, la innovación y el enriquecimiento social, pero también puede plantear desafíos relacionados con la integración, la discriminación y la competencia por recursos.

Es necesario además, tomar en cuenta que hay algunos casos en los que las personas se ven obligadas a migrar debido a situaciones extremas como conflictos armados, persecución política o desastres naturales. Esto se conoce como migración forzada que se define según la OIM (2019, párr. 1) como “un movimiento migratorio que, aunque puede ser impulsado por diferentes factores,

aunque puede ser impulsado por diferentes factores” y plantea desafíos adicionales tanto para los migrantes como para las comunidades receptoras.

2.1 Perfil Migratorio de México

El fenómeno migratorio es un proceso complejo alrededor del mundo, que representa grandes retos de cooperación internacional. México, por su parte, también enfrenta grandes retos ya que tiene un panorama migratorio bastante complejo. El Gobierno de México (GOB, s.f.) afirma que México enfrenta las cuatro dimensiones del fenómeno migratorio que son: origen, tránsito, destino y retorno.

Dado el panorama que enfrenta el Estado mexicano, vinculado intrínsecamente con los procesos migratorios de los Estados Unidos, se ha impulsado un modelo de cambio para las políticas migratorias del país. Así pues, la política migratoria del Gobierno de México (2018- 2024) prioriza el respeto pleno de los derechos humanos, la perspectiva de género y la inclusión.

La política migratoria del Gobierno de México (2018-2024) se constituye sobre la base de un paradigma, cuyo centro es la persona migrante y el desarrollo social y económico como sustento de la movilidad humana de una manera segura, ordenada y regular (Gob, s.f., p.1).

Tal como lo menciona el Gobierno de México, esta nueva política migratoria pone en el centro a la persona migrante y su bienestar en todos los aspectos de su vida, desde su desarrollo en el ámbito social y económico, así como si su objetivo es transitar por el país, se facilite el tránsito para que éste sea seguro, ordenado y regular.

Pese a las buenas intenciones del Estado mexicano por atender el fenómeno migratorio que enfrenta el país, hay grandes retos que debe superar y que quedan fuera de lo que se plasma en el papel.

Primeramente, en la primera dimensión del fenómeno migratorio, en México, como país de origen, de acuerdo al perfil migratorio de OIM México (2023), se registraron en la frontera sur de Estados Unidos de enero a abril del 2023, 273,628 encuentros con personas migrantes de origen mexicano. Es decir, México encabeza en el puesto número uno entre una lista de siete países como país exportador de personas que intentan cruzar a Estados Unidos.

En la segunda dimensión, en México como país de tránsito, de acuerdo al mismo perfil migratorio, en el primer trimestre del 2023, hubo un incremento del 42% de eventos de personas en situación migratoria irregular registrados por la autoridad migratoria mexicana.

Figura 3
Eventos de personas en situación migratoria irregular registrados por la autoridad migratoria mexicana, por trimestre (T), 2021 – 2023 (marzo)



Nota. Figura extraída de Perfil Migratorio de México. Primer trimestre 2023. Organización Internacional para las Migraciones. [PERFIL MIGRATORIO DE MÉXICO](#)

En el 2022, el número de eventos de personas en situación migratoria irregular aumentó en promedio un 24% por trimestre, alcanzando su valor máximo en el T4 con un

récord histórico [...] Aunque el número de eventos registrados en el T1 de 2023 disminuyeron a 39.163 eventos (26%) en comparación con el T4 de 2022, el total de eventos en el T1 de 2023 todavía fue un 42% más alto que el T1 de 2022. (OIM, 2023. pp.1)

Adicional a lo anterior, el perfil migratorio de México, compara que durante el 2022 los eventos registrados por las autoridades migratorias fueron en su mayoría con personas de origen de América Latina y el Caribe, en contraste con el primer trimestre del 2023 en el que figuraron en las estadísticas personas de origen africano y países de Asia.

Este cambio se debió principalmente al aumento del número de eventos de nacionales provenientes de países en África registrados en el T1 de 2023. En el T4 de 2022, 3.089 eventos correspondieron a nacionales provenientes de países en África, cifra que aumentó a 10.105 en el T1 de 2023 (+227%); asimismo, el número de eventos de personas provenientes de países en Asia aumentó, pasando de 4.818 en el T4 de 2022 a 8.212 en el T1 de 2023 (+70%). (OIM, 2023. pp.2)

Sin embargo, existieron cambios interesantes en las dinámicas migratorias entre finales del 2022 y principios del 2023, ya que, en la lista de los ocho principales países de origen de los que la autoridad migratoria tiene registro de eventos con sus nacionales, hubo disminución entre los países de la región, es decir, América Latina, pero hubo un aumento del 260% de eventos registrados con personas originarias de Haití y un 37% de aumento con respecto a otros eventos con personas extracontinentales.

Figura 4

Eventos de personas en situación migratoria irregular registrados por la autoridad migratoria mexicana, por los 8 principales países de nacionalidad, T4 2022 y T1 2023

País de nacionalidad	Total T4 2022	Total T1 2022	% del total de eventos en T4 2022 y T1 2023	% de variación, T4 2022 vs. T1 2023
Venezuela	45.800	19.944	25%	-56%
Ecuador	16.039	14.883	12%	-7%
Honduras	15.749	12.771	11%	-19%
Guatemala	14.356	13.349	11%	-7%
Nicaragua	17.587	2.666	8%	-85%
Cuba	9.816	3.342	5%	-66%
Colombia	6.445	5.157	4%	-20%
Haití	2.418	8.714	4%	+260%
Otros	22.458	30.679	20%	+37%
Total	150.668	111.505	100%	-26%

Nota. Figura extraída de Perfil Migratorio de México. Primer trimestre 2023. Organización Internacional para las Migraciones. PERFIL MIGRATORIO DE MÉXICO

[...] El número de eventos de nacionales de Haití aumentó considerablemente entre el T4 de 2022 y el T1 de 2023. Entre los principales países de nacionalidad en África identificados en los últimos 6 meses se encuentran Angola (3.158 eventos entre octubre de 2022 y marzo de 2023), Mauritania (1.828 eventos en este periodo), y Senegal (1.620 eventos). Cada uno de estos países de nacionalidad experimentó aumentos notables entre el T4 de 2022 y el T1 de 2023, con un +228%, un +935% y un +207%, respectivamente. Entre los principales países de nacionalidad en Asia identificados en los últimos 6 meses se encuentran India (4.397 eventos entre octubre de 2022 y marzo de 2023), China (2.745 eventos en este periodo) y Afganistán (1.307 eventos). El número de eventos de nacionales de India y China aumentó notablemente entre el T4 de 2022 y el T1 de 2023, con un +102% y un +198%, respectivamente. (OIM, 2023. pp.2,)

En cuanto a la tercera dimensión, México como país de destino, Andrew Seele, del Colegio de México (2024) afirma lo siguiente:

Entre las personas migrantes, el primer grupo lo constituyen los extranjeros profesionales, que buscan oportunidades laborales en empresas multinacionales con el fin de, como pensionados, jubilarse con dignidad; o en su defecto, fungir como nómadas digitales que pueden trabajar remotamente y escoger dónde vivir. Para cierta clase media global, México es un país atractivo en este sentido, con niveles menores en cuanto al costo de vida en relación con sus países de origen y con grandes atractivos turísticos y naturales, como las ciudades coloniales y una cultura abierta y de buena acogida. (Seele, 2024. párr. 3)

Según en Seele (2004) en las conversaciones sobre México como país de destino de migrantes, existen varios grupos de personas que desean vivir en México. El primer grupo, como se mencionó anteriormente, corresponde a personas de clase media provenientes de otros países, sobre todo de Norteamérica y Europa, que contemplan a México como un lugar idóneo para vivir ya que les permite mejorar su calidad de vida con respecto a sus países de origen.

Es decir, este grupo de personas, en su mayoría profesionales calificados, escogen México como nuevo hogar ya que, con un costo menor, mejoran en gran manera su calidad de vida. Adicionalmente, la cultura y la actitud de buena acogida por parte de los mexicanos, hace que México se está posicionando cada vez más como opción número uno entre los extranjeros de clase media. Sin embargo, existe también otro tipo de migrantes. En ese sentido,

Hay un número cada vez mayor de centroamericanos, haitianos, cubanos, venezolanos y demás migrantes del hemisferio asentándose en México. Muchos han sido expulsados de sus países, pero han decidido quedarse en México, sobre todo como alternativa antes de llegar a Estados Unidos. Otros ya tenían la idea de vivir en México cuando huyeron de su

país. Tal es el caso de los venezolanos –quizás unos 100 000– que huyeron de su país durante la última década y decidieron, por conexiones familiares o laborales, quedarse en México. (Seele, 2024. párr. 6)

Si bien Seele (2004) continúa mencionando en su conversación México como país de destino de migrantes, muchos de los nacionales de Haití, Venezuela, Cuba, entre otros, inicialmente tienen como objetivo llegar a Estados Unidos como destino final. Sin embargo, ven a México como una alternativa bastante agradable para establecerse de manera indefinida, hasta que las condiciones les permitan seguir avanzando hacia el norte. Esto ha dado pie a que cada vez haya más comunidades multiculturales en las principales ciudades del país.

Por último, en la cuarta dimensión, México como país de retorno, se habla de dos grupos:

- Personas originarias de México que han sido asentadas en otros países y que han regresado a México porque consideran que las condiciones de vida han mejorado.
- Personas originarias de México, que bajo un estatus irregular han sido retornadas al país, sobre todo, desde Estados Unidos.

Sobre el primer grupo, Seele (2024) mexicanos que han permanecido en el extranjero y deciden volver, menciona lo siguiente:

Este tipo de migrantes regresan a México la mayoría de las veces con cónyuges o hijos nacidos fuera del país. En algunos casos, los mexicanos que regresan lo hacen por necesidad al perder el empleo o ser deportados. Sin embargo, también se da que cada vez más estos mexicanos asentados en el extranjero regresan por decisión propia, y las decisiones pueden ser variadas: porque sus ahorros les permiten vivir mejor aquí y también invertir en algún negocio; porque extrañan a sus familiares y su cultura; o porque la condición económica actual del país les permite vivir bien. (Seele, 2024. párr. 4)

Seele (2024) abona que adicional a los factores mencionados anteriormente, también existe la xenofobia y la discriminación que sufren los mexicanos en el extranjero. Como se mencionaba al inicio de este apartado, el fenómeno migratorio pinta un panorama complejo y lleno de retos en todo el mundo, por lo que el rechazo de la población de acogida en el extranjero ha aumentado su rechazo hacia las personas extranjeras, incluidas ahí las personas mexicanas.

Sobre el segundo grupo, las personas mexicanas con estatus migratorio irregular en el extranjero que son retornadas al país. De acuerdo con el perfil migratorio de la OIM (2024) las devoluciones de personas mexicanas en el primer trimestre del 2023 aumentó un 19% con respecto al último trimestre del 2022, siendo en total, 71,354 mexicanos devueltos.

El número de eventos de devoluciones de personas mexicanas desde Estados Unidos a México en el T1 de 2023 fue 20% mayor en comparación con el T1 de 2022 y un 19% mayor en comparación con el T4 de 2022. El 16% de las devoluciones ocurridas en el primer trimestre de 2023 fueron de mujeres. En los tres primeros meses del año se registraron un total de 7.636 eventos de retorno de niños, niñas y adolescentes, representando el 11% de todos los eventos de retornos en este periodo. (OIM, 2023. pp.4, párr. 1, 2)

Todo lo anterior permite tener un panorama general sobre el fenómeno migratorio en México, y sobre la importancia de desarrollar iniciativas que ofrezcan soluciones a los retos a los que se enfrenta el Estado Mexicano. Es importante tener en cuenta, que el fenómeno migratorio, si bien podría parecer desventajoso para las sociedades de acogida, en realidad, con las políticas e iniciativas correctas, puede tener impactos positivos significativos tanto en las sociedades de acogida como en las sociedades de origen.

2.1.1 Contexto migratorio en Tapachula

“Tapachula, en el estado de Chiapas, es una de las entradas principales a México, marcando el inicio de una trayectoria hacia el norte” (Fernández y Juárez, 2019. p.1). Su ubicación estratégica en la frontera sur de México, junto con la proximidad de la frontera con Guatemala, la convierte en un lugar de tránsito y destino para numerosos migrantes y refugiados que buscan estar en México o continuar hacia Estados Unidos.

Fernández y Juárez (2019) en su artículo *El punto más al sur y el punto más al norte: Tapachula y Tijuana como ciudades fronterizas escenarios de inmovilidades forzadas de migrantes, desplazados internos, solicitantes de refugio y deportados*, mencionan que el flujo migratorio en Tapachula es diverso y complejo. Incluye a personas que huyen de la violencia, la persecución, la pobreza y la falta de oportunidades en sus países de origen, así como a migrantes económicos en busca de mejores condiciones de vida. Se compone de nacionales de países centroamericanos, como Honduras, El Salvador, Guatemala y Nicaragua, así como de otras regiones, como África y Asia.

El panorama migratorio en Tapachula presenta una serie de desafíos y tensiones;

Ante condiciones estructurales cada vez más restrictivas para el libre desplazamiento y el cruce de fronteras internacionales, en ambos espacios se configuran escenarios de “inmovilidades forzadas”. Es decir, situaciones en las que una estadía temporal, o transitoria, se convierte para algunas personas en un asentamiento prolongado. (Fernández y Juárez, 2019. p.1, párr. 1)

Por un lado, la ciudad enfrenta una presión significativa en términos de recursos y servicios públicos para atender las necesidades básicas de los migrantes. La gestión de albergues y la atención médica son áreas que requieren atención constante. Además, existen preocupaciones en

torno a la seguridad y la protección de los derechos humanos de los migrantes, en particular de aquellos que enfrentan situaciones de vulnerabilidad.

El gobierno de México ha implementado diversas políticas migratorias, como la actual Ley de Migración emitida en el 2011, en colaboración con organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales para abordar el flujo migratorio en Tapachula y el país. Esto incluye esfuerzos para regular la entrada y salida de migrantes, así como proporcionar asistencia humanitaria y procesar solicitudes de refugio.

Sin embargo, como señalan Fernández y Juárez (2019) Tapachula es considerada en el imaginario general como un “lugar de paso” que ha tenido que contener los flujos migratorios.

La creación de políticas conjuntas entre países del norte global y países llamados “de tránsito”, encaminados a “parar los flujos”. De este modo, se concibe la migración como una amenaza que se deben contener y se puede observar la relación entre disparidades de poder y posibilidades de movilidad. (Fernández y Juárez, p.161, párr. 6)

Tapachula aún enfrenta y enfrentará un panorama migratorio complejo, sin embargo, con base en lo vivido y observado durante esta investigación, la población local y del estado cada vez se suma en la construcción de una sociedad amigable a las distintas culturas y las personas migrantes. Así mismo, las organizaciones sin fines de lucro en conjunto con el gobierno de México trabajan por cada vez brindar mejor atención e integración a las personas que por distintas razones permanecen en Tapachula y el país por tiempo indefinido.

2.2 Políticas migratorias en México

Canales y Rojas (2018) en su serie de Población y Desarrollo, mencionan acertadamente que, para empezar a hablar de políticas migratorias de México, es necesario irse a los fundamentos y leer la Constitución Mexicana, en el artículo 1. El primer artículo de la Constitución habla sobre

las garantías individuales y los derechos humanos individuales y colectivos que deben hacerse valer a todas las personas (CPEUM, 2023).

Las políticas migratorias en México han sido un tema crucial a lo largo de su historia, dado su papel como país de origen, tránsito y destino de flujos migratorios. A lo largo del tiempo, México ha desarrollado y ajustado sus políticas migratorias para abordar las cambiantes dinámicas regionales e internacionales.

En el 2011, durante el gobierno del presidente Felipe Calderón, se creó la Ley de Migración, que trajo grandes avances comparados con la Ley General de Población que regulaba la migración desde 1974. Canales y Rojas (2018) mencionan que hubieron varios aspectos que resaltaron como avances en la Ley de Migración, mencionando lo siguiente:

Entre otros aspectos, trata de simplificar y unificar la normatividad migratoria; busca normar el ingreso, la salida, estancia y tránsito; se propone facilitar la movilidad de personas. Según Bobes y Pardo, una innovación de la Ley es la propuesta que hace de “gobernanza migratoria”, “al incluir a la sociedad civil como actor coadyuvante tanto en la política migratoria como en los procesos de alojamiento, acompañamiento y protección, así como en la descriminalización de los defensores de los migrantes” (Bobes y Pardo, 2016: 50-55). (Canales y Rojas, 2018. pp. 67, Párr. 1)

Entre las principales disposiciones consideradas progresos de la Ley de Migración del 2011, estuvieron los derechos humanos. En este aspecto, la Ley de Migración (LM, 2011) establece que todas las personas, sin importar su condición migratoria, tienen derecho a ser tratados con dignidad e igualdad de derechos, a la no discriminación y acceso a servicios básicos de salud y educación.

Otro aspecto importante es que la ley reconoce el derecho a solicitar refugio en México y establece procedimientos para la asignación de la condición de refugiado en congruencia con los estándares internacionales. Esto constituyó un gran avance dado el panorama migratorio marcado por la huida de las personas de los conflictos violentos en sus países de origen.

Para hacer más completa la Ley Migratoria, se elaboró casi a la par el Reglamento de dicha ley en el 2012. Este reglamento también se destaca en algunos aspectos, tales como la aplicación de la ley y la protección de los derechos humanos.

El reglamento proporciona directrices y procedimientos para la aplicación de la ley, es decir, menciona los criterios que se deben seguir para otorgar visas, permisos y trámites migratorios. A su vez, refuerza que en todo momento en el ejercicio de la ley, se deben proteger los derechos humanos de las personas migrantes, asegurar las garantías individuales y la protección a los menores no acompañados. (RLM, 2012)

Sin embargo, la Ley de Migración y su Reglamento también tienen críticas. “Entre las principales críticas destaca el enfoque de seguridad que en un análisis estricto criminaliza a las personas migrantes. Por otra parte, se ha cuestionado la discrecionalidad, así como aspectos relacionados con la perspectiva de género, el interés superior de la niñez y la regularización migratoria” (Canales y Rojas, 2018. pp. 67, Párr. 2).

Lo anterior deja ver que la Ley de Migración se contradice al criminalizar a los migrantes, aunque, en realidad, ésta constituya una infracción administrativa. Otro aspecto de suma importancia y que es criticado es el interés superior de la niñez, dado que la ley debe garantizar la seguridad y protección de los menores no acompañados.

Por último, la Ley de Migración aún tiene grandes áreas de oportunidad concernientes a la regularización migratoria. Dado que en la actualidad, se otorgan visas y permisos que no están del todo delimitados, lo que vulnera a las personas migrantes que se desplazan por el país.

Existen además otras leyes que han surgido al margen de la Ley de Migración pero que también colaboran para la realización de los objetivos. Canales y Rojas (2018) en el documento de Panorama de migración de México y Centroamérica, clasifican dichas leyes en leyes de protección y leyes de inclusión.

Entre las leyes de protección se pueden mencionar: la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Ley para Prevenir y Sancionar los Delitos en Materia de Secuestro (2010), la Ley para la Protección de Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas (2012), la Ley General de Víctimas (2013), la Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia en Materia de estos Delitos (2012), y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014). Entre las leyes de inclusión, se pueden citar las siguientes: la Ley General de Desarrollo Social, la Ley Federal del Trabajo, la Ley General de Salud y la Ley General de Educación (Bobes y Pardo, 2016) (Canales y Rojas, 2018. pp. 67, Párr. 4).

Aunque la Ley de Migración (2011) y las Leyes de Inclusión y Protección (2011) han contribuido significativamente a la protección de los derechos de los migrantes, todavía existen desafíos en su implementación y en la gestión de la migración en el país. Estos instrumentos legales siguen siendo fundamentales para garantizar una migración segura y ordenada en México y para proteger los derechos de quienes transitan por el país.

Como resultado de un análisis realizado, Canales y Rojas (2018) mencionan que existen además numerosas iniciativas por parte del estado mexicano para garantizar que los migrantes reciban un trato digno y en igualdad de condiciones. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer.

Las instituciones priorizan la atención a migrantes mexicanos en los Estados Unidos y el control de la inmigración irregular, por lo cual las políticas públicas dirigidas a inmigrantes y migrantes de tránsito son muy escasas (Bobes y Pardo, 2016: 72) y deberán ser revisada y actualizadas (UPM, 2013). (Canales y Rojas, 2018. pp. 68, Párr. 3)

El estado mexicano tiene el reto en estos tiempos más que nunca, de garantizar lo que establecen las leyes y reglamentos que se han elaborado para asegurar el bienestar de las personas que se encuentren en México.

2.3 Vínculo entre las políticas migratorias de México y Estados Unidos

En el artículo “Nuevo Capítulo en la relación Estados Unidos- México”, publicado en septiembre de 2023, en la revista Foreign Affairs Latinoamérica en conjunto con el ITAM (2023), se abordan los puntos que voy a desarrollar a continuación: programa Quédate en México, Título 42 y Título 8. Estos hablan acerca de la relación que existe entre ambos países, haciendo especial énfasis en cómo las políticas y decisiones que toma Estados Unidos afectan nuestro país en el ámbito de la migración.

Actualmente, México experimenta una dinámica migratoria sin precedentes que ha transformado su papel en el escenario mundial. De ser históricamente un país principalmente emisor de migrantes, ha evolucionado para convertirse en un territorio de tránsito, destino y retorno. Este cambio ha generado desafíos significativos, ya que México enfrenta una presión migratoria considerable tanto en su frontera sur como en la norte.

La complejidad de la movilidad humana en México se ve agravada por las políticas migratorias de Estados Unidos, las cuales han tenido un impacto considerable en la dinámica migratoria regional. Durante el gobierno de Donald Trump, surgió el programa conocido como "Quédate en México" en 2019, una iniciativa que buscaba cambiar la forma en que se manejaban las solicitudes de asilo al requerir que los solicitantes esperaran en territorio mexicano mientras se procesaban sus casos en Estados Unidos. Esta política generó una serie de desafíos humanitarios y legales y marcó un hito en la relación migratoria entre ambos países (París, 2018).

Posteriormente, bajo la administración de Joe Biden, se han implementado nuevos programas y políticas que han continuado influyendo en la dinámica migratoria en la región. Entre ellos, se destacan los protocolos conocidos como Título 42 y Título 8. El Título 42 se refiere a las medidas adoptadas en respuesta a la pandemia de COVID-19, permitiendo la expulsión rápida de individuos que intentan ingresar a Estados Unidos, con el objetivo declarado de proteger la salud pública. Por otro lado, el Título 8 involucra las restricciones y regulaciones migratorias más amplias que afectan las posibilidades de entrada y permanencia en el país (Goodmand., Sullivan, 2023).

Estas políticas migratorias han generado debates intensos y controversias tanto en México como en Estados Unidos, así como críticas de organizaciones defensoras de derechos humanos. México se encuentra en un punto crucial, tratando de abordar los retos que conlleva la intensificación de la movilidad humana, al tiempo que gestiona las implicaciones de las políticas adoptadas por su vecino del norte. En este contexto, la colaboración internacional y la búsqueda de soluciones humanitarias se presentan como elementos esenciales para enfrentar los desafíos actuales y futuros asociados con la migración en la región (ITAM, 2023).

La intensificación de la movilidad humana en México ha concentrado su impacto de manera significativa en dos estados específicos: Chiapas y Tabasco, que conjuntamente reciben el 75.2% de todas las solicitudes de refugio en el país. Este fenómeno ha creado una presión adicional sobre las autoridades locales, las cuales enfrentan el reto de gestionar un volumen de migrantes que supera sus capacidades actuales. Lamentablemente, estas autoridades carecen tanto de la capacitación adecuada como de los recursos necesarios para afrontar eficazmente estos nuevos desafíos (ITAM, 2023).

La situación se ha agravado aún más con la eliminación del Título 42 y la implementación del programa CBP One (Customs and Border Protection One) que tiene como objetivo permitir a personas que no cuentan con los requisitos para ingresar a Estados Unidos ingresar información por adelantado que acredite su situación de vulnerabilidad. La eliminación del Título 42, que permitía la expulsión rápida de individuos debido a la pandemia de COVID-19, ha generado un aumento en la llegada de personas procedentes de América Latina, África y Asia que buscan llegar a Estados Unidos. Este incremento ha desbordado tanto las ciudades fronterizas del sur de México como las del norte, generando una crisis humanitaria compleja y de proporciones alarmantes (ITAM, 2023).

La desesperación de las personas migrantes se ve reflejada en la saturación de recursos y espacios disponibles. Las ciudades fronterizas, ya sean del sur o del norte del país, se enfrentan a la falta de recursos para brindar atención digna a quienes buscan refugio y mejores condiciones de vida. Las organizaciones civiles y ONGs encargadas de ofrecer alojamiento, alimentos y servicios básicos a las personas migrantes se encuentran desbordadas, sin recursos suficientes ni espacios adecuados para satisfacer las necesidades crecientes de esta población vulnerable.

Esta crisis humanitaria resalta la urgencia de una respuesta integral, tanto a nivel nacional como internacional, para abordar las complejas implicaciones de la migración en la región. La colaboración entre gobiernos, organizaciones internacionales y actores de la sociedad civil se presenta como fundamental para proporcionar soluciones efectivas y dignas para las personas que buscan una vida mejor (ITAM, 2023).

2.4 Iniciativas de recepción que propone el Estado mexicano

México, como país de origen, tránsito y destino de migrantes, enfrenta la responsabilidad de promover políticas y programas efectivos que fomenten la integración social de los migrantes en su sociedad. Durante el siglo XX y hasta las primeras décadas del siglo XXI, México no tenía como tal una política de integración, Canales y Rojas (2018) mencionan que a eso se le llamó “la política de no tener política” (p.22) ya que el estado mexicano se mantenía al margen del fenómeno de emigración de los mexicanos.

Sin embargo, más adelante en el siglo XXI, el estado tomó una nueva postura ante la problemática y empezó a crear políticas que velaran por el bienestar de los mexicanos en el extranjero. Gracias a esa postura de velar por los connacionales en el exterior, hizo que los migrantes centroamericanos y de otras latitudes que transitaban por México, estuvieran en el radar.

El ingreso y la permanencia de extranjeros en México ha estado normada, al menos en la legislación anterior a la Ley de Migración vigente, esto es, la Ley General de Población (LGP), pero las disposiciones se enfocaban básicamente al cumplimiento de requisitos, así como a las sanciones por su incumplimiento. Una de las principales reformas a dicha legislación, se produjo en 2008, cuando se despenalizó el ingreso y permanencia en México de extranjeros sin documentación migratoria. Esta reforma se produjo en una coyuntura en la que se demandaba el cambio de LGP.(Canales y Rojas, 2018. pp. 22, párr. 5)

La despenalización del ingreso y permanencia de las personas migrantes en México es un gran avance hacia una sociedad diversa e inclusiva. Posteriormente con la promulgación de la Ley de Migración del 2011, se tuvo por primera vez una política federal concerniente a la migración en México. Sin embargo, Canales y Rojas (2018) argumentan que “sin duda, esta Ley constituye un cambio importante en el diseño de una política migratoria federal en México, pero no hay consenso respecto a que sea una normativa integral e incluyente de las distintas dimensiones de la migración en México.”

Es decir, aunque se avanzó con la creación de una ley especializada para la migración en México, aún no tiene los alcances necesarios para abordar aspectos de la migración referentes a la integración social.

Después de la promulgación de la Ley de Migración en 2011, se formó la Unidad de Política Migratoria, que “es la instancia encargada de coordinar la planeación necesaria para configurar estrategias, proyectos y acciones de política migratoria, así como de analizar el fenómeno con base en estadísticas y estudios especializados que sustenten la toma de decisiones en esta materia (UPM, 2013, en Canales y Rojas, 2018).”

La Unidad de Política Migratoria, ha creado un Directorio de Programas Institucionales dirigidos a la atención de la Población Migrante, la cual cuenta con alrededor de 108 programas que pretenden dar solución a problemáticas desde el servicio de salud, educación, trabajo, y financieros.

Gran parte de esos programas están enfocados a repatriados y a migrantes que viven en el exterior, sobre todo los que viven en Estados Unidos. Entre los programas que existen en el Directorio de Programas Institucionales dirigidos a la atención de la Población Migrante (Unidad de Política Migratoria, s.f.) que transitan o residen en el país están los siguientes:

- **Atención a refugiados en el país:** Coordinar acciones y estrategias para brindar protección y asistencia institucional a solicitantes del reconocimiento de la condición de refugiado, refugiada y personas que reciben protección complementaria, en términos de la legislación vigente y con pleno respeto a los derechos humanos (Unidad de Política Migratoria, s.f., p.3).
- **Estrategia de prevención y atención a niñas, niños y adolescentes migrantes y repatriados no acompañados:** Conjuntar esfuerzos y acciones entre las instancias de los tres órdenes de gobierno, instituciones públicas, privadas y organismos de la sociedad civil nacionales e internacionales con el fin de prevenir y atender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes migrantes y repatriados(as) que viajan solos(as), además de atender las problemáticas colaterales a que están expuestos(as), así como promover acciones coordinadas de protección y contención familiar y comunitaria (Unidad de Política Migratoria, s.f., p.10).
- **Grupos beta de protección a migrantes:** Proteger y defender los derechos humanos de las personas migrantes durante su trayecto por territorio nacional, con independencia de su nacionalidad o situación migratoria, mediante ayuda humanitaria, primeros auxilios, asistencia migratoria, orientación e información sobre sus derechos (Unidad de Política Migratoria, s.f., p.13).
- **Portal mujer migrante:** Desarrollar un modelo de base tecnológica para la gestión de información y la comunicación en favor de las mujeres y las familias afectadas por el fenómeno migratorio, a fin de evitar su distanciamiento social por razones geográficas, educativas, económicas o culturales. El programa está dirigido a mujeres migrantes en tránsito por México, migrantes mexicanas en los Estados Unidos de América, y mujeres y

familias de migrantes en zonas de movilidad migratoria en México (Unidad de Política Migratoria, s.f., p.21).

- **Programa temporal de regularización migratoria:** Otorgar los documentos migratorios necesarios para que las personas extranjeras puedan acreditar su regular estancia en el país. En la aplicación de este programa no se impondrá ningún tipo de multa, ya que esas personas podrán exentar el pago de derechos si cuentan ingresos comprobables del salario mínimo. Asimismo, y en caso de obtener la regularización, se les otorgará la condición de estancia de residente temporal por cuatro años, podrán solicitar permiso para trabajar y tendrán la posibilidad de ejercer el derecho a la unidad familiar, de conformidad con lo previsto en la legislación migratoria. Este programa está dirigido a personas extranjeras en México (Unidad de Política Migratoria, s.f., p.39).

Existen muchos más programas, relacionados a cubrir las necesidades de las personas migrantes referente a la salud, la educación y el empleo; sin embargo, aún hacen falta acciones que fomenten la integración de las personas en términos culturales y lingüísticos, así como iniciativas que sensibilicen a la población local para integrar a los extranjeros que residen en el país.

De acuerdo con el Mipex (2020, por sus siglas en inglés Migrant integration policy index, en español Índice de políticas migratorias de integración) en el 2019 México tuvo un puntaje de 51 de 100, lo que significa que sus políticas de integración están calificadas en “Equidad en papel.” Lo último hace referencia a que el país tiene buenas propuestas y programas, sin embargo, éstas no trascienden más allá para volverse realidades en la vida de las personas.

A continuación se presenta un recurso gráfico que permite visualizar los puntajes de las políticas de integración de México en cuanto a educación, salud, movilidad en el mercado laboral,

reunificación familiar, participación política, residencia permanente, acceso a la nacionalidad y la antidiscriminación.

Figura 5

Puntajes de las políticas de integración de México



Nota: Figura 5. Tomada de Mipex 2020, México Key Findings.

Las políticas de integración de México tienden a ser favorables, sin embargo, como se puede apreciar en el gráfico, aspectos como la educación, el acceso a la nacionalidad y a la salud aún necesitan grandes mejoras.

El análisis que realiza Mipex (2020) sobre México y otros países ha demostrado que “la forma en que un país aborda la integración es importante porque las políticas influyen en si la integración funciona como un proceso bidireccional. La manera en que los gobiernos tratan a los

inmigrantes tiene un fuerte impacto en la interacción y percepción mutua entre los inmigrantes y la población local.” La equidad en papel en la que se encuentra México, que aunque favorable, necesita más acciones por parte del Estado. Sin embargo, hay que recordar que el país ha vivido un cambio en sus dinámicas migratorias de forma drástica ya que se ha convertido en los últimos años en no solo país de origen y tránsito sino también de destino y retorno (ver 2.1 y 3.1).

2.5 Agentes humanitarios en apoyo a los migrantes

La migración es un fenómeno global que ha llevado a la necesidad de una atención humanitaria para los migrantes en todo el mundo. México, en particular, se ha convertido en un punto clave en las rutas migratorias de América Central hacia los Estados Unidos. Esta situación ha llevado a la participación de diversos actores que desempeñan un papel fundamental en la atención humanitaria para los migrantes extranjeros en México. En esta sección, se analizarán los actores clave involucrados en la prestación de asistencia humanitaria a los migrantes en el país.

Canales y Rojas (2018) Analizan a los diferentes actores en la asistencia humanitaria, como el Gobierno Mexicano, la sociedad civil, las organizaciones internacionales, las comunidades locales, y las organizaciones religiosas son los actores principales en cuanto a la prestación de atención humanitaria. A continuación se hablará de ellas y cómo estas colaboran en la defensa de los derechos de los migrantes y en la atención humanitaria.

El gobierno de México, a través del Instituto Nacional de Migración (INM), desempeña un papel central en la atención humanitaria de migrantes extranjeros. Esto incluye la implementación de políticas de inmigración, la gestión de centros de detención y la expedición de visas y permisos de estancia temporal. (INM, s.f.)

La sociedad civil también tiene un gran papel, numerosas organizaciones no gubernamentales (ONG) y grupos comunitarios en México han establecido albergues y centros de

atención a lo largo de las rutas migratorias. Estas organizaciones proporcionan refugio, alimentos, atención médica, asesoramiento legal y apoyo emocional a los migrantes en tránsito y refugiados. Ejemplos de estas organizaciones son "Casa del Migrante" y "Sin Fronteras".

Adicionalmente, las organizaciones internacionales como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) colaboran con el gobierno mexicano y la sociedad civil para brindar asistencia humanitaria a los migrantes. Esto incluye la provisión de refugio, atención médica y servicios de asesoramiento.(ACNUR México., OIM, 2024)

Las comunidades locales a menudo juegan un papel vital al brindar apoyo a los migrantes en tránsito. Esto puede incluir la donación de alimentos, ropa y servicios de traducción, así como la promoción de la convivencia intercultural.

Por último, las organizaciones religiosas y las iglesias también desempeñan un papel en la atención humanitaria. Muchas de ellas operan en albergues y brindan apoyo espiritual y material a los migrantes.

La atención humanitaria para migrantes extranjeros en México involucra una amplia gama de actores, desde el gobierno hasta la sociedad civil, organizaciones internacionales, comunidades locales y organizaciones religiosas. Estos actores trabajan juntos para brindar asistencia a los migrantes en tránsito y refugiados, abordando sus necesidades fundamentales y promoviendo la protección de sus derechos humanos. La colaboración y el esfuerzo conjunto de estos actores son esenciales para garantizar que los migrantes reciban la atención y el apoyo necesarios en su camino hacia la integración en México o en su búsqueda de refugio y seguridad.

2.5.1 Agentes nacionales

México, en su posición geográfica entre América del Norte y América Central, se ha convertido en un punto de tránsito y refugio para miles de migrantes y solicitantes de refugio. La sociedad civil mexicana ha asumido un papel fundamental en la creación y promoción de iniciativas de integración social para estos grupos.

La sociedad civil desempeña un papel esencial en la promoción de la integración social de los migrantes en tránsito y refugiados en México. Estas iniciativas se han desarrollado en respuesta a la creciente afluencia de migrantes y refugiados y la necesidad de abordar sus necesidades particulares, como acceso a servicios básicos, protección y apoyo emocional.

Hay organizaciones de la sociedad civil (OSC) que se dedican a brindar atención humanitaria primaria, un ejemplo de ellas son las casas del migrante distribuidas por todo el país, las cuales funcionan con apoyos de la iglesia católica. Las casas del migrante y otros albergues y centros de atención brindan refugio, alimentos, atención médica, asesoramiento legal y apoyo psicológico a migrantes en tránsito y refugiados.

El trabajo activo de las organizaciones de la sociedad civil en México puede ubicarse más claramente desde la década de los ochenta y los noventa del siglo pasado. Varias organizaciones fueron creadas en la década de los noventa (por ejemplo, Sin Fronteras I.A.P.) y la primera red nacional en 2001 (Foro Migraciones), pero el mayor número son de las dos últimas décadas, período en el que la dinámica migratoria en el país se complejizó por varios de los factores ya señalados. (Canales y Rojas, 2018. pp. 24, párr. 2)

La organización Sin Fronteras IAP (S.f.) se enfoca en la defensa de los derechos de los migrantes y refugiados, brindando servicios legales, asistencia humanitaria y promoviendo políticas migratorias justas. Otra OSC es el Instituto para las Mujeres en Migración (IMUMI, s.f.)

que trabaja para promover los derechos de las mujeres migrantes, proporcionando servicios de asesoramiento legal, atención médica y apoyo psicosocial.

Lo anterior demuestra que, la sociedad mexicana está a favor de salvaguardar los derechos humanos de las personas migrantes que transitan por México, así como también para los solicitantes de refugio y refugiados. Sin embargo, al ser organizaciones de la sociedad civil, necesitan donaciones de recursos para poder funcionar y brindar las atenciones.

Canales y Rojas (2018) mencionan que:

Este trabajo de incidencia de las OSC se ve limitado por la escasez de recursos financieros y humanos, lo que tiene repercusiones en la realización de diagnósticos y estudios, en la documentación de la situación migratoria en el país y en el análisis de la coyuntura política para consensuar una agenda común de las OSC. (p.24, párr. 3)

Pese a la escasez de recursos, las OSC continúan brindando atención humanitaria a las personas migrantes. Aunque las organizaciones son muy útiles y tienen grandes programas y proyectos para dar una atención integral, aún queda recorrido por andar para la elaboración de programas que promuevan tanto la sensibilización de la sociedad mexicana como la integración cultural y lingüística de las personas migrantes.

2.6 Recapitulación - Migración

En este capítulo se abordaron temas referentes a la migración en el contexto de México. La migración, definida como el "movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país" (Sironi et al. 2019. párr. 68) ha experimentado un aumento significativo. Según la Secretaría de Gobernación, las entradas de personas extranjeras aumentaron en un 37.5% durante enero y febrero de 2023, consolidando a

México como un corredor migratorio clave entre Centroamérica y América del Norte (SEGOB, 2023).

Así pues, se explica cómo Tapachula se presenta como un punto crítico en este flujo diverso y complejo, enfrentando desafíos considerables en términos de recursos y servicios públicos para atender las necesidades de los migrantes. Desde aquellos que huyen de la violencia hasta migrantes económicos en busca de mejores oportunidades, la ciudad se ve presionada en diversos aspectos, incluyendo la gestión de albergues y la atención médica.

De igual forma se describe el entramado institucional en México, con organismos como el Instituto Nacional de Migración y la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados, juega un papel esencial en la regulación y protección de los derechos de los migrantes. Sin embargo, las políticas migratorias en el país, a pesar de contar con la Ley de Migración y otras regulaciones, enfrentan desafíos en su implementación. Adicionalmente, la complejidad de la movilidad humana en México se ve agravada por las políticas migratorias de Estados Unidos.

Desde el gobierno de Donald Trump y el programa "Quédate en México" en 2019 hasta los nuevos protocolos como Título 42 y Título 8, las políticas estadounidenses han dejado un impacto considerable. La eliminación del Título 42 y la introducción del programa CBP One han exacerbado la crisis humanitaria, resaltando la urgencia de una respuesta integral a nivel nacional e internacional. La colaboración entre gobiernos, organizaciones internacionales y la sociedad civil se presenta como fundamental para abordar las complejas implicaciones de la migración en la región.

CAPÍTULO 3

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

En este capítulo se aborda el tercer constructo que cimienta esta investigación: La comunicación intercultural. Toda vez que el objetivo final del curso de español emergencia es que las personas migrantes puedan comunicarse con las personas de la sociedad de acogida y satisfacer sus necesidades básicas, es menester analizar qué es la comunicación intercultural, sus elementos y los retos de su puesta en práctica.

3.1 La comunicación intercultural

Dada la naturaleza de esta investigación, es necesario abordar la comunicación intercultural, la cual es definida por el Diccionario de términos clave de ELE (CVC, 2024) como “aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes” (párr. 1).

Sin embargo, existen otros autores que consideran que la interacción entre personas de diferentes lenguas y culturas no es suficiente para decir que se produce ‘comunicación intercultural’. Uno de esos autores es Rodrigo (1999, en CVC, 2024) quien afirma que para que exista en verdad una comunicación intercultural deben existir cinco actitudes. En la tabla 7 se presentan estas actitudes:

Tabla 7

Cinco actitudes para que exista la comunicación intercultural según Rodrigo (1999)

1. Que los interlocutores estén motivados por conocer la otra cultura y muestren empatía con ella
2. Que tomen conciencia de la propia cultura y sus procesos de comunicación
3. Que presten atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal

4. Que asuman que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales
5. Que se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, por negociar no sólo el significado del mensaje sino también su fuerza ilocutiva

Nota. Tabla elaborada con datos extraídos del Diccionario de términos clave de ELE, del Centro virtual Cervantes (2024), en Comunicación intercultural. párr. 3. Comunicación intercultural

Como menciona Rodrigo (en CVC, 2024) cuando personas de diferentes culturas interactúan, no siempre se da un intercambio correcto. Si se retoman las cinco actitudes expuestas anteriormente y se colocan en el ámbito de enseñanza de lenguas o estudiantes en inmersión, tenemos que, en efecto, ambos participantes deben tener posturas abiertas y actitudes de curiosidad que les permita desarrollar empatía o afinidad hacia la otra cultura.

Sin esta curiosidad, difícilmente podrá haber un intercambio entre los interlocutores. Adicionalmente, es necesario que quienes interactúan se reconozcan a sí mismos e identifiquen los rasgos culturales y personales que los distingue de otras personas y del otro.

Las demás actitudes también son relevantes dado que es necesario conocer aspectos extraverbales para entender el significado de lo que el otro está queriendo comunicar, y estar abierto a los malentendidos, choques culturales y diferencias. Por último, Rodrigo (en CVC, 2024) afirma que es gran importancia que los interlocutores, más allá de la literalidad, busquen encontrar el sentido y la intención de lo que el otro expresa, para lograr una comunicación intercultural verdadera.

Otra definición interesante de comunicación cultural es la que propone González y Noreña (2010) aseverando que “la comunicación intercultural se refiere a los contactos entre personas de

diferentes culturas, las cuales se reúnen, interactúan e intentan resolver los problemas que se presentan en el marco las relaciones interpersonales”(p. 56).

En esta última definición, las autoras mencionan que la comunicación intercultural, además de interacción, resuelve problemas que surgen de la relación que existe entre individuos de diferentes lenguas y culturas.

3.1 Retos de la comunicación intercultural

En la comunicación intercultural existen una gran cantidad de retos. En este trabajo de investigación se usará el término reto y no problemática para hacer referencia a los obstáculos que se pueden presentar al momento de querer lograr la comunicación intercultural.

El reto principal, bastante obvio, es que la comunicación intercultural se da entre hablantes de lenguas distintas y que no comparten la misma cultura. Siever (2006) afirma que:

La diferencia decisiva reside en que los hablantes en situaciones comunicativas monoculturales no sólo pueden hacer uso de una lengua (materna) común, sino también de normas y valores compartidos que influyen, por ejemplo, en la percepción de roles (rol del hablante y del oyente, pero también roles específicos del sexo o de la edad), en el sistema de toma de turnos en la conversación o en la desescalada en caso de malentendidos. (Siever, 2006. párr. 8)

Siever además continúa mencionando que, en las situaciones comunicativas interculturales, uno de los interlocutores tiene que usar una lengua extranjera o en algunos casos ambos interlocutores. Lo anterior solamente ya implica un reto, dado que existe una familiaridad artificial con el sistema que se está usando para la interacción.

Adicional a lo anterior, dado que la lengua que se usa no es la materna y se tiene un conocimiento de alguna manera limitada de la lengua extranjera que se está utilizando, se

desconocen aspectos claves de la comunicación como son las normas y valores, es decir, lo que se está permitido o no expresar y cómo se debe expresar.

La falta de estas bases socioculturales, que van más allá de un conocimiento de la lengua extranjera, deriva en desencuentros entre los interlocutores. Por poner un ejemplo, en la cultura mexicana, es costumbre decir ‘por favor’ cuando se solicita a alguien algo, aunque sea su trabajo o deber del otro proporcionar lo solicitado. Sin embargo, para otras culturas, consideran demás o inclusive molesto el usar la cortesía de ‘por favor’ cuando saben que es el trabajo del otro proporcionar lo solicitado.

El ejemplo anterior permite ver que hace falta más que sólo conocer frases o palabras de una lengua, sino también cuando usarlas, con quién y en qué tono decirlas. Simplemente con el ejemplo anterior se puede observar que de no usar la frase ‘por favor’ al solicitar algo, causará malentendidos y posibles desencuentros entre los interlocutores.

Siever (2006) afirma que “cada malentendido es una señal de esta falta de comprensión, que se puede combatir mediante entrenamientos interculturales” (párr.15). En este capítulo se abordarán algunos retos de la comunicación intercultural como el etnocentrismo, el desconocimiento de la cultura del otro y los prejuicios, además, se hablará de cómo lograr la comunicación intercultural por medio del reconocimiento de la propia cultura, de la capacidad de adaptarse al nuevo entorno y el rol que tienen los mediadores culturales.

El no poder comunicarse ‘bien’ con otra persona detona distintas emociones, en su mayoría negativas. Belli (2015) menciona que:

La dificultad de hablar correctamente un idioma por parte de un nuevo hablante y el malestar producido en sus prácticas sociales, que se convierte en fuente de malentendidos

por parte de quien lo escucha, y que muchas veces da lugar a sentimientos de enfado, enojo, frustración o miedo. (Belli, 2015. pp. 61. párr. 2)

Estos sentimientos pueden dar origen a que las personas que están aprendiendo un idioma se cohiban y desarrollen un rechazo a la lengua y por consecuencia, a la cultura. Es por eso que, en lo que compete a este estudio, en la enseñanza de una lengua, el profesor o profesora fomente en la medida de lo posible y sin cesar, un ambiente en donde los estudiantes se sientan libres de cometer errores.

3.1.1 Etnocentrismo

En palabras de Silver (2006) el etnocentrismo “es la actitud según la cual los fenómenos de otras culturas se evalúan según las escalas de valores de la propia cultura, considerándose siempre superior la propia cultura” (párr. 18). En otras palabras, es una comparación de la cultura propia con una cultura ajena donde la propia siempre resulta mejor, más moderna, más abierta, de más respeto, más rica, etc.

El término “etnocentrismo” surgió en 1907 cuando el sociólogo William Graham Sumner lo acuñó por primera vez en su libro “Folkways” y define el concepto como:

Una visión de las cosas según la cual el propio grupo es el centro de todo, y todos los otros se miden por referencia a él... Cada grupo alimenta su propio orgullo y su vanidad, proclama su superioridad, exalta a sus propias divinidades y mira con desprecio a los profanos. (G. Sumner en Gómez, 1984. párr. 20)

Sumner agrega a la definición anterior que el etnocentrismo también conlleva juzgar una cultura con estándares de otra. “El concepto de etnocentrismo designa una actitud colectiva que consiste en repudiar las formas culturales, llámese morales, religiosas, sociales, estéticas, que están alejadas de las propias.” (Cerdeira y Vicente, s.f.)

Cerdeira y Vicente (s.f.) continúan mencionando que es frecuente, cuando se observa una escena de etnocentrismo, que se usen frases como “parecen salvajes” o “son incivilizados”, “bárbaros” para referirse a otras culturas que, según la visión de su sociedad, son de alguna manera inferiores. El etnocentrismo, por consecuencia, limita la curiosidad, la adaptación y la apertura que una persona puede llegar a tener hacia una lengua o cultura diferente.

Todo lo anterior se agrada en lo mencionado en el punto anterior (ver 3.1) donde, además de no compartir la lengua y la cultura, se suma una visión centralizada en la cultura propia. Esto último, en palabras de Gómez (1984) hace que exista una bipolaridad en donde la cultura propia es conocida y la otra ajena, normal/extraña, superior/ inferior, entre otras.

Retomando nuevamente a Gómez (1984) la cultura propia se vuelve el parámetro, el metro o cualquier otra forma de medida contra la que se compara a la otra cultura. Otra forma de decirlo es que la cultura propia es el prototipo, el modelo, la tendencia y las otras culturas se salen de la regla.

Hay en toda sociedad y en cada individuo un etnocentrismo en relación a otras culturas, sin embargo, es algo que se puede menguar o mitigar cuando se presentan las diferencias entre las culturas de manera positiva, no privilegiando una sobre la otra, sino dando igual prestigio a ambas. Una vez disminuido el etnocentrismo, es posible el nacimiento de la curiosidad, de la curiosidad a la afinidad y de la afinidad a la admiración de otra cultura.

3.1.2 Desconocimiento de la cultura del otro

Quien no conoce verdaderamente al otro, imposible que lo reconozca. Y quien no reconoce el derecho del otro a ser diferente, tampoco conoce de él más que los resortes para borrar la diferencia, para dominarlo, para destruir su identidad. (Gómez, 1984. párr. 29)

En otras palabras, el desconocimiento de la identidad y la cultura del otro se traduce, en la mayoría de los casos, en el derecho (no) legítimo para no respetarlo, menospreciarlo, dominarlo, entre otras cosas que se resumen en faltas de respeto hacia el otro.

Cuando hay desconocimiento de la cultura del otro, las diferencias entre culturas e individuos se exageran en el ojo de quien juzga, las diferencias sobresalen y se les da un valor más allá del real.

Entre otras cosas, el desconocimiento de la cultura del otro, puede causar temor y desconfianza para individuos externos. La solución a este reto es bastante obvia, para el desconocimiento, conocimiento. Sin embargo, aunque obvia, la solución requiere de un ingrediente clave que es la apertura de los individuos a conocer al otro con ojo curioso en lugar de ojo que juzga.

3.1.3 Síntoma de prejuicios y estereotipos

Cuando existen lenguas y culturas en contacto, en muchos casos existen manifestaciones de los prejuicios y de los estereotipos. Según los autores Ungaretti et al., (2016) los prejuicios y estereotipos no siempre fueron considerados como una problemática social. Sino que fue hasta aproximadamente el año 1920, que se empezó a ver como una “actitud de carácter irracional plausible” (p. 76).

Los autores Ungaretti et al., (2016) mencionan que los estereotipos y prejuicios estudiados desde la psicología permiten observar cómo estas actitudes, en su mayoría negativas hacia las minorías, conducen a un problema social. Sin embargo, por más dramático que lo anterior se lea, algunas de las teorías más aceptadas afirman que es un fenómeno inevitable inherente a los seres humanos.

“El prejuicio tiende a ser considerado como un fenómeno inevitable y como un producto adaptativo de la historia humana, ya que serían los procesos de categorización, percepción y enjuiciamiento social los que lo originarían” (Ungaretti et al., 2016, p.77) Lo anterior da razón del porqué existen los prejuicios en las mentes humanas.

Si bien, nuestro mundo se rige con base en normas y reglas sociales, cuando se pertenece a un grupo social, por lo regular gran parte de los valores sociales y las normas compartidas, figuran en la identidad del individuo, por lo que al verse interactuando con alguien que no tiene incorporadas en su identidad estas mismas normas y reglas, automáticamente, necesita, clasificarlo y categorizarlo, para tener, en la mente, un orden claro de quién es este ‘otro’.

Allport (en Ungaretti et al., 2016) afirma que el prejuicio es definido como “una antipatía basada en una generalización inflexible y errónea, que puede ser sentida o expresada, dirigida hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo por ser miembro de un grupo” (p.77). El prejuicio entonces es inevitable, se manifiesta en forma de generalidades, que puede dar paso a actitudes discriminatorias hacia un grupo o hacia un miembro de ese grupo.

En otras palabras, para tener una idea simplificada de lo que es el prejuicio, es nada más y nada menos que la reacción que tenemos las personas hacia lo que es desconocido o diferente. Naturalmente, la reacción a lo desconocido es de desconfianza y el temor, y esa desconfianza y temor necesitan ser justificadas en las mentes, y es ahí que se crean argumentos, aunque en su mayoría ficticios, para justificar la actitud hostil hacia el otro u otros.

Ahora bien, el estereotipo también es otra reacción. Lippmann (en Valdeiglesias, 2004) afirma que los estereotipos son “imágenes mentales que poseemos sobre las personas para entender la realidad social que nos rodea” (p.135). En otras palabras, es una idea mental, casi una fotografía de lo que imaginamos del otro, para entender nuestro lugar y el lugar del otro en nuestra sociedad.

Los prejuicios y estereotipos son conceptos que van muy de la mano, que de alguna manera permite a las personas identificarse e identificar al otro, aunque esto último, cuando no hay un acercamiento o conocimiento del grupo o del individuo, es una idea equivocada. La solución a esta situación social es bastante evidente. Para cancelar los prejuicios y estereotipos, basta con “desconfirmar rasgos pertenecientes al estereotipo y de la explicación de las diferencias intergrupales.” (Valdeiglesias, 2004, p.136))

3.2 Lograr la comunicación intercultural

Para comenzar, habrá que determinar cuál es la finalidad o el objetivo de la comunicación intercultural. Siever (2006) comenta que:

La comunicación intercultural tiene por objeto mejorar la comunicación entre miembros de diferentes culturas. Este objetivo parte de la base de que, en muchas situaciones de comunicación intercultural, se producen [en menor o mayor medida] momentos de incomprensión a lo que los implicados quieren poner remedio. (Siever, 2006. párr. 20)

Como se ha mencionado antes, existen soluciones para abordar los diferentes retos que obstaculizan la comunicación intercultural. Primeramente, tener cierta familiaridad con la lengua y cultura del otro interlocutor, segundo, presentar la lengua y cultura del otro en el mismo nivel de prestigio y reconocimiento, mostrando el mismo respeto para las diversas costumbres, sin privilegiar a una cultura o lengua sobre otra.

Otro aspecto es tener una actitud de apertura para conocer la lengua y cultura del otro. De ese modo, se aborda además la desconfianza y el temor a lo desconocido, y se eliminan prejuicios y estereotipos concebidos desde el desconocimiento del otro. Sin embargo, para lograr estos cambios es necesario primero cambiar uno mismo y eso implica un autoconocimiento, un desarrollo de la capacidad de adaptación y reconocer la importancia de la diversidad cultural.

3.2.1 Reconocer la identidad propia para reconocer al otro

Todas las personas tienen una identidad formada por una infinidad de rasgos tanto físicos como mentales y sociales. Mujer, mexicana, inteligente, hija, tía, etc. son algunos nombramientos que pueden delimitar como una persona se describe a sí misma frente a otros.

Erikson (en Mata et al. 2004, p.1) refiere que “la identidad individual es una definición de uno mismo que en parte está implícita, y que una persona elabora como el elemento constituyente de su personalidad, y esta definición se sigue reelaborando a lo largo de toda la vida”(p.1). En otras palabras, las personas construyen su propia identidad con base en lo que otros dicen de ellas, en su rol en la sociedad y en las diferencias que encuentran entre ellas y los otros. Esta definición individual no es absoluta, sino que va cambiando a lo largo de la vida de las personas.

La identidad, en lo que a esta investigación compete, es muy importante, porque la forma en la que un individuo se identifica y se concibe afecta proporcionalmente sus interacciones sociales, entre ellas las comunicativas y las comunicativas interculturales.

Malewska-Peyre et al. (2004) señalan que la identidad de las personas inmigrantes, en muchos casos, sufre una crisis, dado a que se enfrentan con situaciones como las mencionadas anteriormente (ver 3.1) esto deriva a otro fenómeno que suele verse con frecuencia, la segregación.

Cuando el sujeto comprueba que su identidad es rechazada por el grupo mayoritario, su única opción es la de reunirse en torno a aquellas personas que comparten dicha identidad (segregación), ya que el mantenimiento de relaciones interétnicas se ve imposibilitado. Tal rechazo producirá un deterioro del autoconcepto del sujeto. Según Muñoz Sedano (1997), las consecuencias de un autoconcepto minusvalorado sobre el rendimiento escolar y sobre la adaptación personal y social pueden ser muy graves, siendo uno de los aspectos más

importantes a tener en cuenta en la educación de inmigrantes y minorías étnicas marginadas. (Mata et al., 2004. p. 2, párr. 1)

Mata et al. (2004) además afirman que esa subvaloración de uno mismo puede desencadenar una serie de conductas negativas que se ven reflejadas en todas las áreas de la vida social. En el caso de los estudiantes migrantes, quienes tienden a ser propensos a tener una autoestima baja y una imagen de ellos mismos inferior a la imagen que tienen de las personas de la cultura de acogida, mengua su motivación integrativa y sus ganas de querer interactuar con personas de otras culturas.

Cuando se está hablando de relaciones interculturales, en parte, nos estamos refiriendo a la lucha por el reconocimiento de las distintas identidades que coexisten dentro de un mismo espacio. Obviamente esta pluralidad de identidades implica la existencia de elementos diferenciadores como la lengua, la religión, la historia, los valores, etc. (Mata et al. 2004. p. 4, párr. 2)

Lo anterior, se ve reflejado también en la comunicación entre distintas lenguas y culturas, donde tanto las culturas y las lenguas se imponen una sobre la otra. En el caso de las personas migrantes que se ven en la necesidad de tener interacciones con personas de otras culturas, muchas veces se encuentran con que su identidad no es aceptada, o no tiene el mismo prestigio que otras.

Esto es observable en lugares multiculturales en donde existen barrios enteros donde viven, en su mayoría, personas connacionales o de culturas familiares, por ejemplo, tienen a juntarse personas mexicanas en el extranjero, y también se juntan con personas latinoamericanas hispanohablantes.

No obstante, todo lo anterior puede tener un giro radical cuando la persona misma valoriza su identidad. La valoriza porque la conoce y se reconoce con las definiciones que otros tienen de

ella. Una identidad sana viene como resultado de un autoconocimiento del YO y del grupo al que pertenece, reconociendo las diferencias que los distinguen de los otros como riquezas y como estandartes, reconocen sus tradiciones y costumbres porque conocen el origen de su idiosincrasia y lo que los motiva a actuar de cierta manera, diferente a los demás.

En las aulas, con los estudiantes de múltiples orígenes étnicos y lingüísticos, es fundamental, mostrar interés por la cultura del otro y ver la diversidad lingüística cultural como elementos enriquecedores de la clase. Adicionalmente, es importante presentar la identidad y cultura de acogida con el mismo ánimo, sin considerarla superior o más prestigiosa que las demás con las que se pretende tener una comunicación intercultural.

3.2.3 La importancia de los mediadores interculturales

En el contexto actual del mundo y en particular, lo que atañe a este trabajo, la migración, que es un fenómeno que conlleva cambios en las sociedades de origen como en las de acogida, y más aún en las personas que migran y las personas que están alrededor de ellas, se necesitan mediadores interculturales.

Mora (2011) menciona que el concepto de mediador cultural o intercultural nace como consecuencia de la llegada de personas migrantes de distintos orígenes a Europa, provocando un sin número de situaciones complejas que requieren de la intervención de individuos dispuestos a mediar entre ambas culturas.

Mora (2011, p.73. párr. 3) define primeramente la mediación como “un proceso no adversarial de resolución de conflictos, de carácter voluntario, en el que un tercero imparcial ayuda a las partes a que, por sí mismas, lleguen a un resultado mutuamente aceptable.” Conforme a lo que dice Mora, un mediador es aquella persona imparcial que sirve como canal de comunicación que da lugar al diálogo y al acuerdo entre las otras dos partes.

Otra buena definición que explica la mediación es la que propone Jean-Marie Petitclerc (en Mora, 2011) quien afirma que “fruto del conflicto lo que se presenta es una dificultad para el diálogo y que la mediación vendrá a cumplir el papel de restablecimiento de la comunicación gracias a la presencia de un tercero que actúa como intermediario” (p.73. párr. 16). Esta definición se alinea aún más a lo antes discutido. El mediador, permite por sobre todas las cosas, restablecer la comunicación entre dos o más partes que, por sí solas, en medio de un conflicto, no pueden restablecer la comunicación.

Ahora bien, la mediación intercultural añade un ingrediente adicional, la interculturalidad. Mora (2011) rescata la definición que ofrece Giménez Romero sobre mediación intercultural, de la que dice lo siguiente:

Mediación intercultural o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales, es una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de los conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etno culturalmente diferenciados.(Giménez Romero en Mora, 2011, p. 76. párr. 3)

Estos mediadores interculturales, si bien pueden ser profesionales, también pueden ser personas de distintas culturas que tengan la capacidad de reconocer cuando exista un conflicto derivado del multiculturalismo y, decida ser un puente que facilite las interacciones.

Si bien es de suma importancia la participación de un mediador intercultural para la resolución de conflictos sociales multiculturales, el objetivo es, más bien, prevenir dichos

conflictos. Esto lo logran los mediadores interculturales mediante la promoción del reconocimiento del otro 'diferente' y procurando el acercamiento entre las partes involucradas.

En palabras de Mora (2011) los mediadores culturales tienen como objetivo:

La prevención de conflictos culturales, favoreciendo el reconocimiento del otro diferente, el acercamiento entre las partes, la comunicación y comprensión mutuas, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la búsqueda de estrategias alternativas para la resolución de conflictos culturales y la participación comunitaria. (p. 76. párr. 5)

Como se mencionó anteriormente, los mediadores más que tener una profesión determinada son aquellos que tienen ciertas aptitudes de conciliación, son pacificadores y amantes de las culturas en plural. Dicho lo anterior, los profesores de lenguas, sobre todo aquellos que se dedican a enseñar segundas lenguas a inmigrantes, deben tener estas aptitudes, para fungir como puente entre culturas.

3.3 Recapitulación - Comunicación intercultural

Este capítulo abordo la comunicación intercultural, destacando la importancia de la interacción entre personas de diferentes lenguas y culturas. Aunque algunos autores afirman que la simple interacción es suficiente para considerarla "intercultural", Rodrigo (1999) sugiere que se requieren cinco actitudes clave para que exista una verdadera comunicación intercultural. Estas incluyen la empatía hacia la otra cultura, el reconocimiento de la propia cultura, la atención a la comunicación no verbal, la aceptación de malentendidos y la búsqueda del significado e intención detrás de las palabras.

Además, el capítulo destaca que, en el contexto de la enseñanza de lenguas o de inmersión cultural, estas actitudes son fundamentales para generar empatía y evitar malentendidos. Se menciona que la falta de estas actitudes puede llevar a choques culturales, donde los interlocutores

no comprenden los valores y normas de la otra cultura. Ejemplos de malentendidos culturales, como el uso de la cortesía, demuestran que es crucial entender cuándo y cómo utilizar ciertas expresiones.

También se abordaron los retos de la comunicación intercultural, como la diferencia de lenguas, la falta de familiaridad con las normas socioculturales y los malentendidos que surgen en estas interacciones. Siever (2006) sugiere que el uso de una lengua extranjera ya implica un desafío y puede generar frustración en los hablantes. La falta de una comprensión profunda de la cultura del otro agrava la situación.

Se exploraron también conceptos clave como el etnocentrismo, que es la actitud de considerar la propia cultura superior a las demás, y cómo esto limita la apertura y la curiosidad hacia otras culturas. Asimismo, el desconocimiento de la cultura del otro se presenta como un obstáculo para el respeto mutuo y la verdadera comunicación intercultural. Finalmente, se discutieron los prejuicios y estereotipos, que son actitudes irracionales y negativas hacia otras culturas, a menudo inevitables debido a la naturaleza humana, pero que pueden superarse con apertura y conocimiento.

CAPÍTULO 4

RECORRIDO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se aborda la metodología empleada para la realización de este estudio. Primeramente se presenta el diseño de la investigación en donde se explica que este estudio es de carácter cualitativo y que se rige por la investigación acción. Posteriormente se presenta el contexto en donde se desarrolló la investigación tanto en el primer como en el segundo ciclo de la investigación y los participantes que colaboraron en la elaboración de este estudio. Por último, se abordan las estrategias metodológicas utilizadas, el procedimiento de recolección, la triangulación, codificación y condensación de la información y las situaciones éticas que se encontraron durante el proceso investigativo.

4.1 Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo. El paradigma cualitativo en investigación emerge como una perspectiva metodológica que va más allá de la cuantificación de datos, sumergiéndose en la riqueza y complejidad de las experiencias humanas.

Álvarez-Gayou (2007) afirma que el paradigma cualitativo nace de la realidad y que esa es, en esencia, la diferencia con otros tipos de paradigmas.

Las características generales de este paradigma son: El punto de partida del científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia. El científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de la realidad. Los fenómenos, los hechos y los sujetos, son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad y frecuencia. La realidad se considera estática. Se pretende objetividad en el investigador. Las situaciones “extrañas” que afectan la

observación y la objetividad del investigador se controlan y se evitan. (Álvarez-Gayou, 2007, párr. 4)

Este proyecto de investigación acción se encuentra dentro del paradigma cualitativo, ya que lo que se busca es un impacto social mediante la enseñanza del español de emergencia en el aula con estudiantes migrantes. Retomando a Álvarez-Gayou (2007) como docente investigadora, observo, descubro, explico y añadiré que aplico, desde la lengua, propuestas de acción que afectan una arista del fenómeno migratorio. Todo lo anterior para, por medio de la investigación científica, resolver algunas problemáticas sociales reales, tales como las barreras lingüísticas entre locales y migrantes en el contexto de Tapachula, México.

Otra definición de lo que es el paradigma cualitativo la ofrece Maanen (1983, en Álvarez-Gayou, 2007, párr. 6)

El método cualitativo puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, decodificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural. Posee un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucradas.

Como mencionan los autores anteriores, el paradigma cualitativo estudia una realidad que necesita ser analizada y traducida para posteriormente ser comprendida. Este es el caso del proyecto que ocupa este trabajo, las barreras lingüísticas que enfrentan los migrantes no hispanohablantes para comunicarse con los habitantes locales, necesitaban ser observadas, descritas, para posteriormente poner el marcha un proyecto de acción que se explicara en la siguiente sección.

Dentro del paradigma cualitativo surge un método para hacer ciencia desde el aula, aunque no exclusivo del profesorado, en este trabajo se fundamenta en el método investigación-acción y se ve al profesorado como investigador dentro de su ámbito laboral real.

Latorre (2005) explica que la expresión de *investigación-acción educativa* se refiere o utiliza para:

Describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (p. 23)

Con base en lo anterior, el proyecto de investigación “Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México”, utiliza como guía para el diseño y desarrollo del proyecto a la investigación-acción.

Dado el panorama migratorio que se observa en México en los años recientes, se detectó la limitante de las barreras lingüísticas y cómo esto representaba una problemática en la sociedad migrante y en la sociedad de acogida. Como se menciona en el capítulo uno sobre las diferencias entre la enseñanza de español como lengua extranjera, como segunda lengua y como lengua de emergencia para migrantes, era necesario desarrollar un proyecto de investigación-acción que diera como producto una propuesta para mejorar la comunicación intercultural y reducir las barreras lingüísticas.

Dicho proyecto tiene su esencia en que el profesorado sepa y tenga las estrategias de enseñanza adecuadas para abordar un grupo con las características de las aulas migrantes. Por tal motivo, el método de investigación-acción propone que sea el docente, dentro de su aula quien observe, descubra, describa y explique las dinámicas sociales de las que es partícipe.

El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación. (Latorre, 2005. p. 10)

Dada la novedad de las clases de español de emergencia en México, el profesorado tiene que renovar, adaptar y crear sus estrategias de enseñanza y sus acciones, al mismo tiempo que el mismo cambia, se transforma y transforma su realidad. Esto último es confirmado por Stenhouse (1998, en Latorre, 2005. p. 11) quien afirma que la práctica educativa debe verse “como tarea de indagación y del profesorado como un investigador que cuestiona, indaga y transforma su práctica profesional.”

Lo anterior, toda vez que como señalan Moreno y Cal y Mayor (2016) la investigación-acción permite que el docente reflexione a lo largo de la investigación. La reflexión consiste precisamente en “pensar detenidamente en algo, en ciertas experiencias con la finalidad de sacar conclusiones y de tomar decisiones informadas, considerando los diversos elementos que integran una representación de la realidad” (Moreno y Cal y Mayor, 2006, p. 53). Esta reflexión, como mencionan Moreno y Cal y Mayor (2016) ocurre a través “del estudio, el análisis y la escucha” (p. 54); de ahí que sea un proceso que no se da en solitario. Si bien la reflexión parte de que como profesor uno mismo analice el contexto en que se encuentra, es necesario escuchar a otros para que la reflexión permita el intercambio, confrontación y debate de ideas y posturas (Moreno y Cal

Mayor, 2016). De ahí la importancia de tomar en cuenta también a los estudiantes y a otros participantes (docentes, directivos, colaboradores,) en los procesos de investigación, para proponer mejoras no solo desde la perspectiva del docente-investigador, sino tomando en cuenta las voces de los otros agentes que participan en el proceso educativo.

A su vez, Latorre (2005) menciona que el método de investigación-acción permite al docente ser quien proponga soluciones y además sea él quien las aplique, que explore su aula y su entorno laboral cómo quien va a observación de campo y ve con ojos nuevos y curiosos el espacio en el que se ha desenvuelto de forma habitual.

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. (Latorre, 2005. p. 12)

Kemmis y McTaggart (1988, en Latorre, 2005. p. 25) enlistan una serie de características que distinguen a la investigación-acción de otros métodos de investigación, y sugieren que este tipo de metodología es el que más se acomoda a la investigación que hace el profesorado. Aunque hay muchas características y aspectos de la investigación acción, en esta sección se señalan solo las características propuestas por los autores, las cuales se muestran a continuación, en la Tabla 5.

Tabla 8

Rasgos más destacados de la investigación-acción según Kemmis y McTaggart (1988)

Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Es colaborativa , se realiza en grupo por las personas implicadas.
Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación
Es un proceso sistemático de aprendizaje , orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida)
Induce a teorizar sobre la práctica.
Somete a prueba las prácticas , las ideas y las suposiciones.
Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones
Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas
Realiza análisis críticos de las situaciones
Procede progresivamente a cambios más amplios
Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas

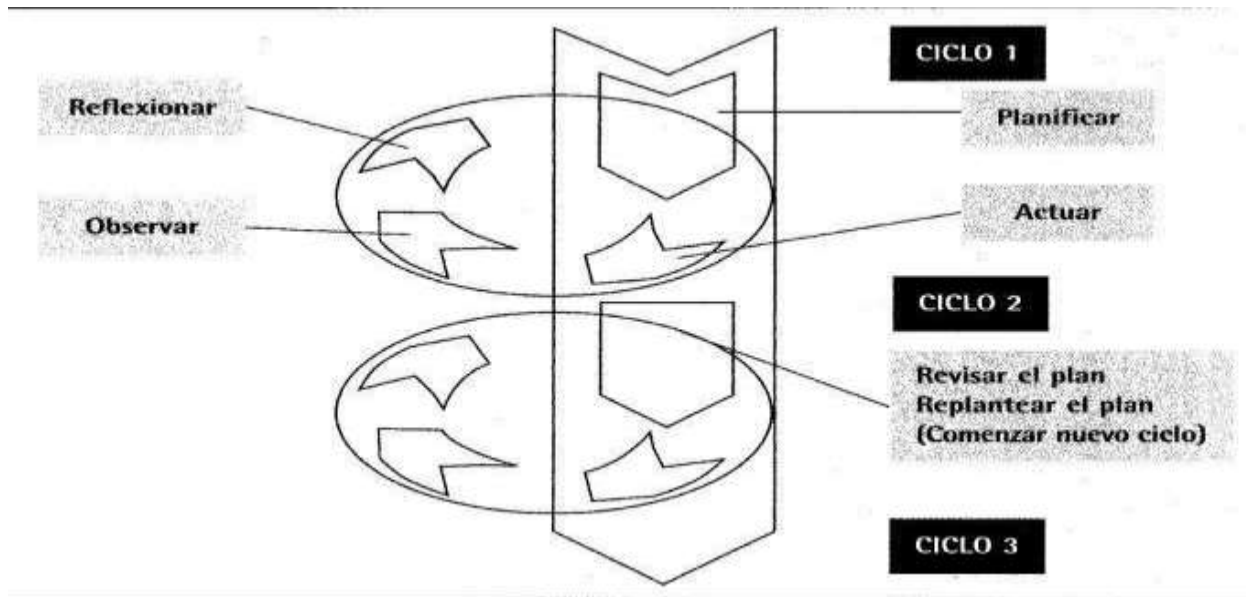
Nota. Tabla de elaboración propia con datos extraídos de Kemmis y McTaggart (1988 en Latorre, 2005. p. 25)

Sin embargo, para desarrollar un proyecto de investigación-acción se requiere de algunos pasos a seguir, de una organización y de una planificación de las acciones a tomar. Tomando en cuenta lo que menciona Latorre (2005. pp. 21-22) que “en el caso del profesorado, la finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación”, es necesario implementar las siguientes fases de la investigación-acción: plan de acción -> acción -> observación de la acción -> reflexión.

Varios autores han desarrollado modelos para exponer los momentos o fases del método investigación-acción, en este trabajo se retoma el modelo de Kemmis (1989) que organiza en 3 ciclos los pasos a seguir del método.

Figura 6

Los momentos de la investigación-acción de Kemmis 1989.



Nota. Figura extraída de Latorre, 2005. p. 35.

Como se observa en la Figura 4, el modelo de Kemmis (1989 en Latorre, 2005) tiene 4 momentos, planificar, actuar, observar y reflexionar. Dichos momentos se repiten en los ciclos de la investigación. Es importante mencionar que los ciclos de la investigación-acción de acuerdo al modelo de Kemmis, son infinitos, se puede repetir el ciclo las veces que sean necesarias hasta alcanzar el cambio, la mejoría o el impacto social que se busca.

En este proyecto de investigación se tiene como objeto de estudio el conocer las necesidades sociopragmáticas de los migrantes no hispanohablantes y en consecuencia implementar y/o crear una propuesta pedagógica de enseñanza del español de emergencia específica para personas migrantes.

Así pues, este proyecto consta de dos ciclos de investigación. El primer ciclo del proyecto se llevó a cabo de junio a noviembre de 2023, y se priorizó la fase exploratoria con acercamiento al campo. En dicha fase hubo un primer acercamiento a la enseñanza de español a inmigrantes a través de una estancia académica en la Universidad de Alcalá de Henares en España, en el mes de junio de 2023, y después una inmersión en el albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. (HyS) en el mes de julio de 2023. En el albergue HyS, en un primer momento se realizaron observaciones no estructuradas, y posteriormente en los meses de agosto y septiembre entrevista a colaboradores y sondeos a los voluntarios y personal del albergue. Lo anterior con la finalidad de que con base en la información obtenida, se pudiera empezar a diseñar las fichas pedagógicas y a planear las clases para el primer ciclo. Dichas clases se llevaron a cabo del seis de septiembre al cuatro de octubre de 2023 por un total de cuatro semanas. Las clases se impartían los días miércoles, jueves y viernes y tenían una duración de dos horas diarias, dando así un total de 24 horas de curso.

Posterior a la evaluación de las clases del primer ciclo, se hizo un análisis para así hacer un replanteamiento del plan de acción. El segundo ciclo se desarrolló de finales de noviembre de 2023 hasta mayo de 2024; durante este ciclo se impartieron las clases de español mejoradas con base en lo realizado en el primer ciclo. Además, se hizo un análisis a mayor profundidad de la información recabada en el primer ciclo, así como de la información recabada en el segundo ciclo y se procedió al diseño de la propuesta. Con la experiencia del primer ciclo, tanto por cuestiones pedagógicas, como por solicitud de los directivos del albergue y seguridad personal por cuestiones del traslado, en el segundo ciclo las clases se impartieron de manera continua del veintisiete de noviembre al veintidós de diciembre de 2023, por un total de cuatro semanas. Las clases se impartían de lunes a viernes, de cuatro a siete p.m. dando así un total de 60 horas de curso.

Durante los meses de noviembre y diciembre, periodo en el que también permanecí viviendo en el albergue como colaboradora, para así también tener oportunidad de interactuar con los estudiantes fuera del aula.

Para concluir, se hará un análisis y reflexión final del proyecto de investigación acción “Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México”, para generar la propuesta didáctica que pueda ser de utilidad para otros docentes que deseen enseñar español a migrantes.

4.2 Contexto: Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. en Tapachula, un Escenario de Complejidad y Relevancia

Este apartado y el siguiente se enfocan en dos elementos fundamentales que dan sustento a este estudio: el contexto singular del Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. en Tapachula, en el sur de México, y los protagonistas que, a través de sus vivencias, enriquecen la comprensión de la enseñanza del español de emergencia en el contexto de movilidad con el propósito primordial de mejorar la comunicación intercultural y procurar, cuando fuere el caso, la integración social.

El proyecto de investigación-acción se desarrolló en el Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. (HyS) el cual se define de la siguiente manera:

Somos una organización de la sociedad civil enfocada en la ayuda humanitaria con una perspectiva de atención integral que ofrece alojamiento temporal, acompañamiento en procesos de inserción, incidencia política-social buscando generar condiciones para que México se convierta en un espacio solidario y hospitalario con las personas refugiadas, solicitantes de asilo con protección complementaria y apátridas.(HyS, 2024. párr. 1)

Figura 7

Mapa de la frontera sur de México, señalando la ubicación del Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C.



Nota. Mapa adaptado de Albergue – Hospitalidad y Solidaridad A.C.

HyS se encuentra localizado en la ciudad de Tapachula de Córdova y Ordóñez, Chis, con dirección: carretera a Puerto Madero, Kilómetro 12+500, 30799. Casanueva y Juárez (2019, p.157) afirman que “Tapachula, en el estado de Chiapas, es una de las entradas principales a México, marcando el inicio de una trayectoria hacia el norte.” Si bien Tapachula es una ciudad fronteriza,

que aparentemente podría concebirse como un lugar de paso, o eso es lo que se cree, es una ciudad que en realidad, como afirman las autoras, es un escenario de inmovilidades forzadas.

El concepto de inmovilidad forzada es perfectamente definido por Casanueva y Juárez (2019) cuando se refiere a lo siguiente:

Situaciones en las que una estadía temporal, o transitoria, se convierte para algunas personas en un asentamiento prolongado. Quienes querían cruzar, seguir su camino, o volver a casa —en el caso de desplazados, solicitantes de asilo y deportados— se ven imposibilitados de hacerlo, enfrentándose a realidades adversas en estos destinos donde no planeaban quedarse, y que están escasamente preparados para la llegada y estadía de nuevas poblaciones. (p. 157)

Este destino adverso que está escasamente preparado para la llegada y estadía de nuevas poblaciones es un espejo o una descripción de Tapachula. Es por eso que es en esta ciudad que existen diversas oficinas de organizaciones humanitarias y albergues que están dedicados a atender las necesidades de grandes cantidades de personas.

Ese es el caso de HyS que surgió a raíz de ver la problemática que existía en la ciudad tras el comienzo de grandes desplazamientos desde el 2018 con la llegada de las caravanas.

Señal de esto son las caravanas que llegaron ingresaron por Tapachula, Chiapas a finales de 2018 y 2019, donde cerca de 5,000 personas buscaban atravesar la frontera. Se suman los solicitantes extra continentales, quienes en 2019 protagonizaron manifestaciones para visibilizar las violaciones a derechos humanos de las que fueron víctimas en su estancia en la Estación Migratoria o en su permanencia en el territorio mexicano. (HyS, 2024. párr. 2)

Figura 8

Fotografía de Hospitalidad y Solidaridad A.C.



Nota: Autoría propia

Dado que HyS alberga y ofrece atención integral a las personas migrantes solicitantes de refugio y de protección internacional decidí desarrollar el proyecto de enseñanza en este espacio. HyS es un albergue de seguridad que permite a las personas llevar sus trámites migratorios con seguridad, ya que no es un albergue de tránsito, las personas pueden residir ahí todo el tiempo que sea necesario hasta la conclusión de sus trámites.

Es importante mencionar que la situación que se observa y se vive en Tapachula, Chiapas, es tal cual una inmovilidad forzada, comúnmente llamada ‘Atrapachula’ por su carácter de ser un lugar que supuestamente era “de paso” pero que en realidad “atrapa” a quienes llegan ahí.

Massey (1921 en Casanueva y Juárez, 2019) afirma que la movilidad, o más bien, la capacidad de moverse es en realidad una relación de poder. En el caso de Tapachula, es el Estado Mexicano ejerciendo un poder sobre la capacidad de moverse de las personas migrantes.

La movilidad y el control de la movilidad reflejan y refuerzan poder. No es simplemente una cuestión de distribución [del capital] inequitativa, que algunas personas se muevan más

que otras, que unas personas tengan más control que otras. Es más bien que la movilidad y el control de algunos grupos puede debilitar activamente a las personas. Movilidad diferenciada puede debilitar a lo ya debilitado (Massey en Casanueva y Juárez, 2019. p. 161)

En este sentido, el estancamiento forzado de las personas migrantes representa ponerlas en una situación de vulnerabilidad. Ahora, si se enfoca la atención hacia aquellas personas migrantes extrarregionales y extracontinentales, que además de verse atrapadas en una ciudad que no es su destino, se enfrentan a tener que cubrir sus necesidades más básicas sin contar con el idioma.

Esta problemática, ha sido evidente y resaltante para mi, y es la razón por la que el proyecto se desarrolla en el contexto de una ciudad que alberga a personas que sin querer, son residentes temporales de Tapachula y México, y todo lo que eso conlleva. Al estar por un tiempo indefinido en la ciudad, necesitan comunicarse con las personas locales, aquellos que los acompañan en sus procesos y trámites migratorios, con los médicos, el chofer de la cobi y la cajera del supermercado. Al verse en tal dificultad para comunicarse, el proyecto de enseñanza de español de emergencia, junto con otras iniciativas (ver 1.4.2) que pretenden ayudar a las personas migrantes no hispanohablantes a comunicarse y de esta manera, menguar la vulnerabilidad a la que están expuestos por no conocer la lengua.

4.3 Los Participantes: Agentes Clave en el Relato Investigativo

En esta investigación conté con la colaboración de distintos tipos de participantes, en primer lugar quienes me acompañaron a lo largo de la investigación y me hicieron sugerencias de mejora, siendo así que la investigación-acción fue de tipo colaborativa. En segundo lugar, quienes me ayudaron a tener un acercamiento general al campo de la enseñanza de español para inmigrantes, después quienes me brindaron información acerca del contexto específico en que se

desarrollaría la investigación. Finalmente, los protagonistas de la investigación, los migrantes no hispanohablantes que tomaron las clases de español de emergencia en el Albergue Hospitalidad y Solidaridad.

A lo largo de la toda la investigación conté con la colaboración de mi directora de tesis, mis lectoras y los docentes de las materias de Proyecto de Acción Docente, quienes hicieron aportaciones importantes para el desarrollo de este trabajo. En la fase exploratoria, durante mi estancia en España, conté con la participación de la docente-investigadora que me recibió en la Universidad de Alcalá y orientó durante mi estancia, la Dra. María del Carmen Fernández López, así como con la participación de otra docente investigadoras y siete profesores de español especialistas en enseñanza a migrantes no hispanohablantes. En la fase exploratoria en la ciudad de Tapachula, Chiapas, conté con la participación de la coordinadora general del albergue, con dos abogados especialistas en procesos migratorios, con siete miembros del staff y con cinco voluntarias, todos y todas colaboradores del albergue.

Ahora bien, en lo relativo a los estudiantes, durante el desarrollo de los dos ciclos de esta investigación se contó con dos grupos distintos de estudiantes, sin embargo, todos ellos comparten características que los hace similares: todos son personas migrantes extrarregionales y extracontinentales, no hispanohablantes, adultos y profesionistas.

En el primer ciclo se contó con la participación de seis personas, todos adultos de entre 22 a 57 años de edad, tres del sexo masculino y tres del sexo femenino, originarios de Angola (1), Afganistán (2) y Haití (3). En el segundo ciclo se contó con la participación de 10 personas, todos adultos de entre 24 a 40 años, cinco del sexo masculino y cinco del sexo femenino, originarios de Afganistán (5), Irán (2) y Haití (3).

Como se mencionó anteriormente, todos los participantes son profesionistas, hay médicos, abogados, ingenieros, economistas, chefs, cosmetólogas, entre otros. Un aspecto a resaltar, es que en su mayoría conocían, de manera muy básica, otra lengua además de su lengua materna. Las lenguas en contacto que había en el aula eran: persa, creole, portugués, francés e inglés.

Otra característica compartida por todos los participantes es que todos eran solicitantes de refugio, todos residentes del albergue HyS y todos permanecieron en el albergue al menos 6 meses. Si bien, ya al ser parte de su entorno, los participantes compartieron que veían el refugio como un salvoconducto para poder transitar por México con seguridad más no para permanecer definitivamente en el país, con excepción de un participante, cuyo objetivo era residir de manera permanente en la Ciudad de México.

Cabe mencionar, que los participantes son personas propensas a ser vulneradas, no sólo por ser extranjeros o no hablar la lengua, sino por su distintiva apariencia los distingue del resto de las personas locales, por ejemplo, en el caso de las mujeres afganas, el portar su indumentaria religiosa, las delataba como extranjeras. De igual manera, las personas provenientes de Haití y África, se distinguían de las demás personas por su color de piel. Todo lo último, hacía evidente su extranjería, y por ende son sujetos a ser vulnerados, por lo que son elegibles para la protección internacional y el refugio.

Todos los participantes, excepto uno, comparten, además, su destino final, que es Estados Unidos, ya que consideran que es en este país que podrán encontrar seguridad y las condiciones idóneas para forjar la vida que han soñado.

Es importante tener en cuenta que estos grupos son heterogéneos en cuanto a sus capacidades y dominio del español. Algunos tienen un nivel básico, mientras que otros pueden

tener un conocimiento más avanzado del idioma. Esto ha requerido de adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

Adicionalmente, existen factores afectivos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El factor afectivo desempeña un papel significativo en el proceso de aprendizaje, ya que estas personas están atravesando un proceso de cambio de vida, a menudo denominado "duelo migratorio". Esto implica lidiar con la pérdida de su país de origen, enfrentar desafíos culturales y emocionales, y adaptarse a un nuevo entorno.

Gonzáles (2005) menciona que normalmente se estudia el fenómeno migratorio apartado de la individualidad de las personas que la experimentan, pero pese a eso, la vivencia individual afecta a las personas en movilidad de forma profunda.

La inmigración conlleva una enorme cantidad de pérdidas. No siempre se analiza el fenómeno de la inmigración desde una perspectiva individual, centrándose especialmente en la persona, en los sufrimientos que comporta dejar el país de origen e intentar integrarse en un país de acogida en ocasiones poco hospitalario (González, 2005. p. 1).

La empatía y el apoyo emocional son esenciales para facilitar su integración y aprendizaje. También es importante reconocer que para muchos de estos estudiantes, aprender español no siempre es su prioridad principal, ya que a menudo tienen que lidiar con trámites, compras y otras responsabilidades cotidianas.

Por lo tanto, las clases deben ser flexibles y adaptarse a sus necesidades prácticas, a la vez que proporcionar oportunidades para mejorar sus habilidades lingüísticas de manera relevante y significativa. Este grupo diverso de estudiantes migrantes presenta desafíos grandes ya que están en constante movilidad por lo que las lecciones no pueden seguir una secuencia dado a que las personas que integran el grupo varían. Además de desafíos también hay oportunidades únicas en

el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, y requiere un enfoque inclusivo y sensible a sus necesidades emocionales y prácticas.

4.4 Estrategia metodológica

En este apartado se abordará la estrategia metodológica que se empleó para llevar a cabo la investigación, tanto en el primero como en el segundo ciclo. Para este efecto, se describirán a detalle las técnicas de recolección y el procedimiento de recolección empleado en cada uno de los ciclos, a fin de que el lector pueda identificar como ambos ciclos se complementan entre sí.

4.4.1 Técnicas de recolección de datos del primer ciclo de la investigación

En la presente sección, se hace el análisis detallado de las técnicas de recolección de datos empleadas en los dos ciclos de la investigación “Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México”. Chanona (2020) sostiene que estas técnicas permiten recolectar información desde una perspectiva apropiada del paradigma de investigación cualitativa, a continuación se hará un recorrido a detalle en la comprensión profunda de las herramientas que sustentaron el acopio de datos en este estudio.

Para esta investigación, se adoptó la perspectiva de Chanona (2020) respecto al dispositivo como una herramienta diseñada y utilizada de manera no rigurosa para respaldar el acopio de información. En consonancia con este enfoque, se seleccionaron diversas técnicas con el objetivo de capturar la riqueza y complejidad de la enseñanza del español de emergencia en el contexto específico del Albergue Hospitalidad y Solidaridad en Tapachula.

4.4.1 Observación

Durante la primera fase de la investigación de este proyecto de enseñanza, fue necesario

explorar y conocer a los participantes y su contexto. Es por eso que la técnica de observación fue clave para obtener información que me permitiera tener una perspectiva más clara y real acerca de los siguientes pasos a dar en el proyecto de investigación. La observación fue empleada en el primer ciclo de la investigación.

“Casi todos los ojos miran, pero son pocos los que observan, y menos aún los que ven” (Guasch, 1996, p.9) La observación, como bien menciona el autor Óscar Guasch, es algo para lo que hay que entrenarse. La mayoría podemos mirar; sin embargo, es necesario entrenar el ojo para captar aquello que es objeto de nuestro estudio.

Marshall y Rossman en Kawulich (2005, párr. 2) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado". Es esta observación sistemática de los eventos y comportamientos de los residentes no hispanohablantes del albergue HyS, que permitió tener un primer acercamiento al campo y contestar la primera pregunta de investigación la cual es: *¿Cuáles son las necesidades socio pragmáticas de las personas que están recibiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?*

La respuesta a la pregunta anterior permitió alcanzar el primer objetivo específico de investigación, el cual es: *Identificar las necesidades socio pragmáticas de las personas en procesos de integración migratoria en la ciudad de Tapachula.* Dado a que se desconocían las necesidades socio pragmáticas de mi grupo de estudio fue necesario hacer más preguntas que sirvan de guía para observar y conocer primeramente de forma general a los participantes y su entorno.

Dicho lo anterior, antes de ser profesora e investigadora fui participante-colaboradora en el albergue HyS. Este papel de participante-colaboradora permitió hacer observaciones libres. Al

tener un panorama más claro, surgieron dudas e interrogantes, que me acercaron más a aspectos específicos y centralizados del proyecto de investigación.

Se trata de que el investigador se convierta él mismo en un nativo a través de la inmersión en la realidad social que analiza. De este modo el investigador pretende aprehender y vivir una vida cotidiana que le resulta ajena. Para ello se ocupa de observar, acompañar, compartir (y en menor medida participar) con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana (Guasch, 1996. p. 35).

Las siguientes preguntas tuvieron la finalidad de ser puntos direccionales para dirigir mi mirada y tener un ojo observador y objetivo. Además, las preguntas enseñan a dar respuestas descriptivas y a prevenir la tendencia a interpretar el fenómeno de estudio, la cual de ocurrir, arrojaría resultados sesgados.

Preguntas guía de observación para el primer acercamiento:

1. *¿Cuántas personas no hispanohablantes hay en el albergue?*
2. *¿De qué nacionalidades son?*
3. *¿Qué idiomas hablan?*
4. *¿Cuántos años tienen?*
5. *¿De las personas no hispanohablantes, cuántas son familia?*
6. *¿Interactúan con personas que hablen otro idioma? sí sí ¿en qué idioma interactúan?*
7. *¿Cómo es la comunicación con los colaboradores del albergue?*
8. *¿Existen choques culturales visibles?*
9. *¿Procuran integrarse al grupo o se mantienen apartados?*

Además de las preguntas guía, el dispositivo de observación tuvo un apartado para las observaciones adicionales que se hicieron y que no estaban contempladas en las preguntas; como

se mencionó anteriormente, este dispositivo sirvió para recolectar información en el primer acercamiento al campo, fue de esperarse que al momento de la observación, saltarán a la vista aspectos que no habían sido previstos.

La parte del dispositivo destinada para observaciones adicionales fue guiada precisamente por el principio de la observación descriptiva, en la cual asumí que ignoraba todo en cuanto a los participantes y el campo. Como bien menciona Kawulich (2005), este tipo de observación puede recolectar información irrelevante que puede inclusive desenfocar la atención a otros aspectos. Sin embargo considero muy necesaria esta sección dado que como dice Merriam (1988, en Kawulich 2005),

Esto implica observar los alrededores del escenario y proveer una descripción escrita sobre el contexto. Después, ella describe a los participantes en detalle. Entonces registra las actividades e interacciones que ocurren en el escenario. También repara en la frecuencia y duración de esas actividades/interacciones y otros factores sutiles, tales como actividades informales, no planeadas, significados simbólicos, comunicación no verbal, claves físicas, y lo que debería ocurrir que no ha ocurrido (párr. 62).

Por tanto para la creación de mi dispositivo de observación tomé en consideración que, dado a que no soy una experta observadora era menester tener preguntas guía que evitaran la interpretación subjetiva y el sesgo. Así mismo, la sección de observaciones adicionales dieron libertad para anotar cualquier cosa que pareciera interesante, aunque no todas las anotaciones fueron como tal datos para la investigación, sí que facilitaron el entendimiento del grupo de estudio y permitieron conocer actividades y comportamientos que acortaron la distancia social con los participantes.

A continuación se presenta un fragmento del dispositivo de observación utilizado en esta investigación.

Figura 9

Dispositivo de observación

Observación- Dispositivo

26 de agosto de 2023

Fernanda Mendoza

Lugar: Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C.

Preguntas guía - primer acercamiento

¿Cuántas personas no hispanohablantes hay?	18 personas
¿De qué nacionalidades son?	Afganistán, Brasil, Angola, El Congo
¿Qué idiomas hablan?	Farsi, portugués y francés
¿Cuántos años tienen?	de 0 a 60 años. la mayoría en un rango de 30-50.
¿De las personas no hispanohablantes, cuántas son familia?	11 afganos son familia. 5 brasileños son familia.
¿Interactúan con personas que hablen otro idioma? sí sí ¿en qué idioma interactúan?	He observado que la señora brasileña plática con una señora hondureña hablando cada una en su idioma materno y se entienden. Observé que tienen mayor dificultad las personas provenientes de Afganistán, dado que solo dos miembros de la familia hablan algo de inglés y el resto hablan solo persa. No obstante, he observado que los hombres de la familia afgana se comunican con señas con personas de otros orígenes, sobre todo con los dos hombres afganos.

¿Cómo es la comunicación con los colaboradores del albergue?	Con las personas provenientes del Congo, Brasil y Angola, se comunican en español, portugués y francés. Las personas de Afganistán se comunican con poco inglés y se valen de google traductor para comunicarles cosas más complejas.
¿Existen choques culturales visibles?	Se observan diferencias culturales sobre todo con la población afgana dado a que se hicieron adaptaciones en la dieta para ellos, de manera que no comen cerdo. Además se les han comunicado algunas reglas de higiene para el uso de los sanitarios y regaderas.
¿Procuran integrarse al grupo o se mantienen apartados?	Los no hispanohablantes procuran integrarse con el resto de las personas del albergue. Los hombres juegan fútbol con el resto de los hombres. La señora brasileña plática con el resto de las señoras. Las señoras afganas conviven entre ellas solamente dado a que no hablan ningún otro idioma además del farsi; sin embargo, son muy amables.
Observaciones adicionales: Los voluntarios y colaboradores del albergue me han comentado que no existe una normalidad a la hora de hablar de los flujos migratorios. Dijeron que han habido ocasiones donde han recibido a 30 personas de Afganistán a la vez o 20 personas de Nigeria, o de Angola y otras partes de África y Medio Oriente. Sin embargo, sí que dijeron que ellos tienen una red de conexiones mucho más sólida por lo que no tienen que estar mucho tiempo en el albergue. La generalidad de los migrantes que están en el albergue si quieren migrar a USA, sin embargo, las personas originarias de Afganistán si han mencionado que se piensan quedar en Ciudad de México.	

Nota. Figura de elaboración propia.

4.4.2 Entrevista

También, dentro del primer ciclo de la investigación y para conocer mejor el contexto y las necesidades lingüísticas de los inmigrantes no hispanohablantes, utilicé la técnica de la entrevista.

La entrevista podría parecer una técnica sencilla, utilizada en todos los contextos y que se enseña en todos los niveles de la educación. Sin embargo, entrevistar a profundidad es una técnica de investigación para la cual se necesita entrenamiento. Diaz- Barriga (1991, p. 162) menciona que la entrevista a profundidad es “un elemento básico para posibilitar la expresión de una serie de ideas, sentimientos, y valoraciones que tiene cada sujeto que vive una situación particular.”

La información más valiosa no se obtiene mediante preguntas cerradas o semiabiertas que limitan la expresión del entrevistado, como bien dice Diaz-Barriga, la entrevista a profundidad busca que la persona exprese ideas, sentimientos y valoraciones de una situación particular, por lo que es necesario un entrevistador talentoso y hábil para fomentar un ambiente de confianza con la persona fuente de información.

“Una entrevista es una conversación que persigue un propósito.” (Ibertic, s.f. p.1) la afirmación de Ibertic (s.f.) respalda lo que dice Diaz-Barriga (1991) puesto que en una conversación las personas se expresan libremente, ahí surgen sus verdaderas percepciones sobre algún tema, afloran su sentir y expresan sus pensamientos y opiniones verdaderas.

Dicho lo anterior, la entrevista debe ser una conversación con un propósito determinado, obtener información sobre el tema de investigación. Para hacer una entrevista a profundidad entonces no son necesarias las preguntas cerradas y premeditadas, sino que más bien se hacen pautas que sirven de guía para guiar la conversación con el informante o entrevistado. Ibertic (s.f., p.2) afirma que estas pautas son “recordatorio a mano, durante la charla, sin necesidad de seguirla exhaustivamente”, es decir, el informante o entrevistado puede decir libremente lo que quiera sobre el tema y si durante la charla se obtiene la información sin necesidad de sacar a la conversación alguna pauta, se puede prescindir de ella.

La entrevista en profundidad es una entrevista personal, directa y no estructurada en la que

un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un encuestado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema. (Ortez, 2009. p. 76)

Toda vez que no soy experta ni tengo entrenamiento como entrevistadora, usé las pautas guía que sugieren diversos autores para el diseño de una buena entrevista. Ortez (2009) menciona que “una buena parte del «éxito» de una entrevista recae en la generación de una adecuada situación para ejecutarla. Quiero referirme especialmente a lo que comúnmente se denomina rapport, en términos más contundentes que la mera empatía personal.” (p. 85)

Para efectos de recoger información base para mi investigación, elaboré un dispositivo que me permitió aplicar la técnica de la entrevista a profundidad. Mi dispositivo consta de siete pautas o temáticas que son de gran interés para mi, ya que considero que me arrojaron la información que necesitaba para dar los siguientes pasos hacia el avance de mi proyecto.

El siguiente dispositivo se aplicó a los abogados encargados de brindar acompañamiento integral y asesorías jurídicas en cuanto a regularización del estatus migratorio en México, los cuales se encuentran dentro del albergue Hospitalidad y Solidaridad. A continuación se presentan las 7 pautas utilizadas.

Tabla 9

Pautas para entrevista a abogados de HyS.

1.- Información sobre lo que origina la migración masiva
2.- Datos como ¿Cuáles son los orígenes de los migrantes que más migran a México?¿Qué edades tienen en promedio?¿Qué tipo de migrantes son? etc.
3.- Información sobre lo que ocurre en el primer momento que llegan migrantes indocumentados a México.

4.- Información acerca de los documentos que las personas necesitan llenar y contestar como formularios, aplicaciones, entrevistas, etc.
5.- Saber cómo enfrentan las personas que no hablan español el proceso migratorio legal y la integración social.
6.- Conocer cuales son las garantías que ofrece México para las personas migrantes que están en algún proceso migratorio.
8.- Información acerca de los programas gubernamentales para fomentar la integración de las personas migrantes

El dispositivo fue utilizado a lo largo del primer ciclo de la investigación- Acción. Lo anterior fue con el objetivo de complementar la información de la observación y de esa forma, reunir más información para contestar la primera pregunta de investigación. *¿Cuáles son las necesidades socio pragmáticas de las personas que están recibiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?*

Los resultados de esta pregunta, a su vez, contribuyeron a dar cumplimiento al primer objetivo de la investigación, el cual es *Identificar las necesidades socio pragmáticas de las personas en procesos de integración migratoria en la ciudad de Tapachula*. A continuación se presenta un extracto de una entrevista de los abogados.

Abogados:

...pues es responsabilidad del Estado garantizar todo, pero esto no quiere decir de que siempre sea rápido, eso lleva tiempo cuando no hay una traducción en en dar y por ejemplo. Pues toca buscar a alguien que hable de que sea de Afganistán y que hable dari, por ejemplo, pero no pueden hacer la entrevista. Si no hay no hay traductor, pero tienen que ir buscando y buscando hasta que la logren hacer. Ahora no siempre se ha hecho un proceso presencial como lo que pasa en Tuxtla.

Fragmento 1 de la entrevista con los abogados.

Las pautas anteriores me permitieron tener una idea clara y presente al momento de aplicar el dispositivo. La idea es, como bien menciona Ibertic (s.f.) “realizar una serie de preguntas a la

persona entrevistada con el fin de obtener información sobre aspectos específicos, en torno a un tema planteado con anterioridad.”

El objetivo fue conocer desde lo general hasta lo específico del fenómeno migratorio y cómo la parte legal y burocrática representa un reto para aquellas personas que no hablan el español o quienes tienen un dominio del idioma limitado. Y a su vez convertir esos retos en materiales didácticos para enseñarles español y de esa forma, reducir la barrera lingüística que les impide desenvolverse con facilidad en la sociedad mexicana.

4.4.3 Diario del investigador

El diario del investigador fue un dispositivo de mucha utilidad a lo largo de la investigación, puesto que en la fase exploratoria me permitió tener un acercamiento al campo y al contexto donde se llevaría a cabo la investigación, mientras que ya al implementar las clases tanto en el primero como en el segundo ciclo, me permitió sistematizar los incidentes más relevantes que se presentaban durante las sesiones, con relación a las clases, los materiales, las actividades y la interacción en el aula.

Así pues, empezaré por explicar qué es el diario de campo, también conocido como diario del investigador, explicaré el diseño de mi dispositivo y por último hablaré sobre su importancia en mi proyecto de investigación - acción.

El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que

se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior.” (Valverde Obando, s.f. P. 309)

Como menciona Valverde Obando (2004), el diario de campo se asemeja a las notas de campo sin embargo, es un dispositivo de registro mucho más profundo que tiene la capacidad de dar secuencia a los procesos de investigación de forma organizada sin dejar de proveer información basta y suficiente sobre el tema que se desea conocer.

“El Diario de Campo también permite medir el pulso situacional de un programa o proyecto de bienestar o desarrollo social de principio a fin, evaluar la evolución y desarrollo de situaciones individuales, grupales, institucionales, organizacionales o comunales.” (Valverde Obando, 2004, p. 309) El diario de campo permite a los investigadores observar el progreso de la investigación desde el mero inicio y a su vez evaluar el proyecto, corregir el camino del proyecto en caso de ser necesario e incluso hacer cambios con base en la información documentada en el diario.

En él se escriben acontecimientos que ocurren día con día, eventualidades que nos permitirán situarnos en un momento exacto del proyecto y conocer el contexto de lo que ocurrió ese día. En el diario de campo solo se escribe a modo de descripción o de memoria, lo que aconteció, en él no escribimos sobre nuestras emociones o nuestras interpretaciones de los hechos, inclusive se podría decir que es un texto con una narrativa objetiva.

A continuación se mostrará una entrada del dispositivo de diario de campo; dicho dispositivo se usará a lo largo de toda la investigación.

Dispositivo en uso en el albergue Hospitalidad y Solidaridad, Tapachula, Chiapas.

Fecha	Diario de campo
06 de septiembre de 2023	El día de hoy doy por comenzado mi proyecto de enseñanza de español como L2. Planifiqué junto con la coordinadora del albergue cómo se desarrollará el proyecto de aquí en adelante. Tuve la oportunidad de entrevistar a los abogados de acompañamiento quienes me explicaron a grandes rasgos todo lo del proceso migratorio en México. Con la coordinadora se acordó que las clases serán por las tardes ya que por las mañanas las personas tienen actividades o citas con la COMAR o con el INM. Además se acordó que voy a colaborar como voluntaria en el turno de la mañana que es de 8am a 12 pm. A las 5pm di mi primera clase de español como L2 a un señor Haitiano que acaba de recibir su estatus de refugiado y que quiere vivir en México. La clase duró una hora.

Fragmento 2 del diario de la investigadora

Diseñé este dispositivo con la intención de registrar en la columna de diario de campo los acontecimientos que ocurren en mi contexto de investigación, como clases, participantes que se van o llegan así como los acontecimientos cotidianos en el albergue.

Considero que este es uno de los dispositivos más importantes dentro de la investigación cualitativa ya que permite recuperar información directamente del investigador, desde su trinchera. Aunque la información de los diarios busque ser objetiva, siempre tiene tintes de subjetividad pero no deja de ser relevante e importante para la investigación.

Este dispositivo de investigación es de gran utilidad para mi proyecto de investigación, ya que contribuyó a responder a las tres preguntas de investigación, la primera en la fase exploratoria y la segunda ya al momento de implementar las clases y reflexionar sobre los contenidos, actividades y materiales.

El diario de campo fue de gran ayuda para mí, ya que estar inmersa en el albergue todo el día durante los días en los que llevó a cabo el proyecto supuso para mí una carga de información inmensa, por lo que asentar la información de manera sistemática en el diario de campo me permite regresar a analizar dicha información registrada y no recurrir simplemente a tratar de recordar los eventos ocurridos en mi estancia.

4.4.4 Sondeo

El sondeo, también conocido como ‘encuesta cualitativa’, emerge como una herramienta valiosa para determinar la diversidad de temas de interés dentro de una población dada (Jansen, 2012). En este estudio se aplicó un sondeo tanto a los colaboradores del albergue, miembros del staff y voluntarios, cómo a las personas migrantes que participaron en los dos ciclos de la investigación, para recolectar información valiosa sobre las necesidades socio pragmáticas de las personas temporalmente alojadas en la ciudad de Tapachula, México, específicamente, los migrantes no hispanohablantes que habitan en el albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C.

El sondeo, según Jansen (2012), no persigue establecer frecuencias, promedios u otros parámetros cuantitativos, sino más bien, se centra en determinar la diversidad de un tema de interés. En este estudio, se adopta esta perspectiva para explorar las barreras de comunicación, situaciones críticas, habilidades lingüísticas y aspectos culturales relevantes para los migrantes no hispanohablantes en el albergue.

Las preguntas formuladas a los colaboradores del albergue HyS se diseñaron con el objetivo de abordar aspectos cruciales relacionados a la comunicación de y con los migrantes. Estas preguntas, que se presentan a continuación, se seleccionaron cuidadosamente para obtener una comprensión holística de las necesidades socio pragmáticas de esta población específica:

- Desde tu experiencia, ¿cuáles son las barreras de comunicación más comunes que enfrentan los migrantes no hispanohablantes que llegan al albergue?
- ¿Qué situaciones de comunicación consideras más críticas para los migrantes en su vida cotidiana? (por ejemplo, búsqueda de empleo, acceso a servicios de salud, interacción con autoridades, etc.)
- ¿Qué temas o habilidades lingüísticas específicas crees que son importantes enseñar a los migrantes para que puedan comunicarse mejor en español y adaptarse más fácilmente a su nueva vida en el país de acogida?
- ¿Cuáles son algunos aspectos culturales que consideras esenciales para que los migrantes comprendan y se integren mejor en la sociedad de acogida?
- ¿Hay algún otro consejo, observación o comentario que quieras compartir en relación con la comunicación de los migrantes en el albergue?

Estas preguntas fueron diseñadas estratégicamente para abordar la primera pregunta de investigación: *¿Cuáles son las necesidades sociopragmáticas de las personas que están recibiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?* Estos datos cualitativos recopilados mediante el sondeo proporcionaron una visión integral de las experiencias de los colaboradores con los migrantes no hispanohablantes, permitiendo así identificar áreas específicas que requieren atención en el desarrollo de programas de enseñanza de español de emergencia.

El sondeo en la investigación cualitativa, como se ha ilustrado en este estudio, se presenta como una herramienta valiosa para explorar la diversidad de temas de interés dentro de una población específica. Al aplicar este enfoque al contexto de migrantes no hispanohablantes en Tapachula, México, se logra una comprensión más profunda de las necesidades socio pragmáticas, contribuyendo así al diseño de intervenciones educativas más efectivas y a la mejora de la

comunicación intercultural y, en algunos casos, a la integración social exitosa de esta población vulnerable.

4.4.5 Fichas pedagógicas

Las fichas pedagógicas emergen como una herramienta de suma importancia para la ejecución de una investigación-acción efectiva y, a su vez, para el fortalecimiento de la enseñanza de español de emergencia en dicho contexto.

“La ficha pedagógica es una herramienta que permite planear y desarrollar, ágilmente, actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada, dinámica y motivadora para los estudiantes.” (Morales, 2009, p.29) Las fichas pedagógicas, aunque parecidas a los planes de clase, son más bien instructivos o manuales para desarrollar una actividad y obtener resultados o reacciones muy similares a las que propone el autor de las fichas.

Las fichas pedagógicas son herramientas fundamentales en el campo de la educación, diseñadas específicamente para asistir a los docentes en la planificación, organización y ejecución de procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos. Estas fichas, que a menudo se elaboran con meticulosidad, contienen información detallada sobre las actividades, estrategias, recursos y evaluaciones necesarios para alcanzar los objetivos educativos predefinidos.

Estas fichas pueden abordar una variedad de aspectos, desde una única lección hasta una unidad completa de estudio, y son esenciales para garantizar una enseñanza coherente y bien estructurada. De acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (s.f.), generalmente, las fichas pedagógicas incluyen los siguientes elementos clave:

- Título del material
- A quién va dirigido
- Conocimientos previos

- Objetivo general
- Objetivos específicos
- Contenidos
- Duración de la actividad
- Procedimiento

Morales (2009, p.29) menciona que “este instrumento pedagógico permite preparar temas de interés colectivo, confrontar posibles dificultades y, al mismo tiempo, dar respuestas de una manera clara y original, al abordaje de un aspecto cultural específico.”

Las fichas pedagógicas ofrecen numerosos beneficios tanto para los docentes como para los estudiantes y el proceso educativo en su conjunto. Ayudan a los docentes a estructurar su enseñanza de manera lógica y coherente, lo que facilita la entrega de contenido de manera efectiva.

Los objetivos de aprendizaje y las actividades planificadas proporcionan una visión clara de lo que se espera de los estudiantes y cómo lograrlo. Facilitan la evaluación del progreso de los estudiantes al proporcionar criterios claros y herramientas de evaluación coherentes. Aunque se planifiquen con antelación, las fichas pedagógicas permiten a los docentes adaptarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación se presentará una ficha pedagógica de elaboración propia para el curso de español de emergencia.

Figura 9

Ficha pedagógica primer ciclo

Ficha pedagógica	
Título del material	Hola

A quién está dirigido	A docentes y voluntarios que impartan clases de español como L2 a adultos no hispanohablantes en movilidad migratoria.
Conocimientos previos	Conocimientos profundos de la lengua y cultura del español mexicano. Conocimiento básico del inglés y el francés. Conocer las particularidades de un grupo de estudiantes en movilidad migratoria. Tener formación o nociones en docencia y pedagogía.
Objetivo general	Que los estudiantes conozcan los saludos más comunes en México así como cuándo usarlos dependiendo de con quién están interactuando.
Objetivos específicos	Que los estudiantes sean capaces de saludar a partir de haber recibido la información y que a su vez conozcan los rituales del saludo (abrazo, beso en la mejilla o dando un apretón de manos). Contribuyendo así a su integración a la sociedad mexicana.
Contenidos	• Lectura para estudiantes de nivel A1 según el MCER sobre la importancia del saludo en México. • Socialización sobre los tres saludos más importantes y cuando usarlos dependiendo la hora del día. • Socializar las formas de cortesía para saludar dependiendo de con quien se interactúa. • Conocer las preguntas que acompañan los saludos dependiendo de con quien se interactúa. • Conocer los rituales del saludo y la importancia de no transgredir las formas de saludar para evitar malos entendidos.
Procedimiento	1.- Comenta a los estudiantes que el material que les estás entregando contiene información sobre las formas de saludar más comunes de México, y que es necesario que las conozcan para saber más acerca de los mexicanos y su cultura. (1 minuto) 2.- Pídele a tus estudiantes que lean el texto marcado como “1” en silencio. (5 minutos)

	3.- Aclara las dudas de vocabulario de tus estudiantes (5 minutos) 4.- Pídele a uno de tus estudiantes leer el texto en voz alta y corrige sus errores de pronunciación cuando termine de leer. (5 minutos) 5.- Aborda el punto número “2”, pide a tus estudiantes que observen las imágenes y que comenten lo que observan. (2 minutos) 6.-Pídele a un estudiante que lea la información dada para cada saludo en letras negritas. (5 minutos) 7.- Aclara las dudas de vocabulario y corrige la pronunciación. (3 minutos) 8.- Aborda el punto número “3” pídele a otro estudiante que lea la información. (2 minutos) 9.- Aclara vocabulario y corrige pronunciación. (2 minutos) 10.- Explica la información dada en el recurso gráfico, de ser necesario usa el pizarrón y pon ejemplos. (8 minutos) 11.- Explica la información de cortesía marcado por “ojo” y explica a mayor profundidad el respeto hacia los mayores que existe en México. (2 minutos) 12.-Aborda el punto número “4”, solicita a los estudiantes que observen las imágenes y que comenten qué es lo que está sucediendo en ellas, pídeles que hablen del contexto, y pregúntales si ellos han visto o experimentado ese tipo de saludo en México. (5 minutos) 13.- Solicita a otro estudiante que lea la información dada por el número “4”. (2 minutos) 14.- Aclara dudas de vocabulario y corrige pronunciación. (1 minuto) 15.- Por último aborda el punto número “5” y pregúntales cómo se saluda en su país. Permite que los estudiantes hablen o inclusive enseñen cómo saludar en sus países de origen. (10 minutos)
--	--

Nota. Elaboración propia

Considero que las fichas pedagógicas son una herramienta esencial que enriquece la enseñanza de emergencia a estudiantes migrantes en Tapachula. Facilitan la planificación, optimizan el tiempo de clase y garantizan una instrucción de calidad. Al ofrecer un enfoque estructurado y flexible.

4.4.6 Escalas de opinión tipo Likert

Para el segundo ciclo de investigación y para complementar la información recabada a través del diario del investigador, se decidió preguntar directamente a los estudiantes su opinión con respecto a las propuestas de contenido, actividades y materiales que se aplicaron en el curso durante el primer ciclo. En consecuencia, dado que lo que se busca es conocer su opinión o postura con respecto a lo mencionado anteriormente, se diseñaron escalas de opinión de tipo likert.

Matas (2016) menciona que las escalas Likert son instrumentos psicométricos donde el encuestado indica seleccionando entre una serie de escala ordenada y unidimensional, que tanto está en acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o descriptor. Es importante mencionar que las escalas de Likert tienen un diseño ya dispuesto, en las que se tiene una serie de ítems para medir una actitud u opinión, la escala es mitad a favor y mitad en contra, incluido un punto neutral.

Las escalas que están relacionadas a reflejar una actitud de acuerdo o desacuerdo según Mata (2016) no son propiamente escalas de Likert sino de “tipo Likert” ya que no siguen un formato estricto, más bien, cada investigador la diseña conforme a las respuestas que desea encontrar. Estas escalas de tipo Likert son frecuentemente usadas en investigaciones cualitativas, como es el caso de esta investigación-acción.

Dicho lo anterior, a continuación se presentará un primer dispositivo, que es una escala de opinión de tipo Likert la cual pretende recuperar la opinión de los estudiantes con respecto de las actividades y los materiales que se presentaron en el curso. De tal manera que, con base en su opinión se pueda reconocer tanto la afinidad como la efectividad de las actividades y materiales y así, hacer una discriminación de las anteriores para mejorar la implementación de las clases y formular la propuesta pedagógica.

Tabla 10

Dispositivo 1 – Escala de opinión tipo Likert para recoger opinión de los estudiantes con respecto a actividades que se realizan en el curso de español de emergencia para inmigrantes adultos.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Contestar ejercicios en hojas de papel me ayuda a practicar el tema de la clase					
Jugar en la clase hace que me aprenda la información de forma divertida					
Las sopas de letras me sirven para aprender palabras					
Relacionar imágenes con palabras me ayuda a entender el significado de palabras y frases					
Leer en voz alta me ayuda a mejorar mi pronunciación					

Entrevistar a otras personas fuera de la clase me ayuda a comprender mejor el español hablado					
Practicar conversaciones con mis compañeros me ayuda a hablar mejor español					
Conversar con la profesora sobre temas culturales de México me ayuda a tener menos choques culturales					

Nota. Tabla de elaboración propia.

Las actividades, también llamadas, según Barca y Almeida (2014) “estrategias de aprendizaje” son “aquellos mecanismos de control de los que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitar, así, la adquisición de información, el almacenamiento y recuperación de la información.” Con base en lo anterior, es de suma importancia conocer las opiniones de los estudiantes sobre las actividades que se proponen en el curso de emergencia.

Durante las clases del curso de español de emergencia para inmigrantes adultos, se realizan diferentes actividades para fomentar el aprendizaje significativo de los estudiantes. En el diseño

del dispositivo escala de opinión tipo Likert se cuestiona la opinión de los estudiantes acerca de ocho actividades específicas: contestar ejercicios impresos, jugar en clase, hacer sopas de letras, relacionar imágenes con palabras y frases, leer en voz alta, entrevistar a personas hispanohablantes fuera de la clase, practicar conversaciones entre compañeros y conversar sobre temas culturales.

Las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje, también denominadas estrategias de procesamiento de aprendizaje, son conductas que desarrolla el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para el logro de su posterior aplicabilidad y transferencia. Implican secuencias integradas de procedimientos o tareas y habilidades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. (Barca, Almeida. 2014. Pp. 288, 289)

Para contribuir a dichos procesamiento de aprendizaje, las actividades que implementé durante las clases del curso de español de emergencia toman en consideración las inteligencias múltiples de manera que hay actividades que propician el aprendizaje mediante la inteligencia audiovisual, actividades que requieren de movimiento físico como algunos juegos lúdicos, actividades que fomentan la inteligencia auditiva mediante escuchar y participar en conversaciones.

Sin embargo, lo anterior requiere de ser corroborado por los mismos estudiantes. Es necesario conocer el grado de afinidad y efectividad que tienen las actividades según los propios estudiantes, para lograr dar como producto de la investigación una propuesta que beneficie el aprendizaje de los estudiantes.

Adicionalmente, es de igual forma necesario conocer la afinidad y eficacia de los materiales que se utilizan en la clase y, así, hacer una propuesta en la que se utilicen únicamente los materiales que realmente son útiles para los participantes.

Durante el proyecto se utilizaron diversos materiales para facilitar la información a los estudiantes. En la siguiente escala de opinión de tipo Likert se cuestiona a los estudiantes acerca de 5 materiales distintos: materiales auténticos como infografías, ejercicios impresos y señalamientos reales, también se utilizan libros de texto y videos.

Como mencionado anteriormente, es necesario saber si estos materiales efectivamente cumplen la función de facilitar la información presentándola de una manera por decirlo de alguna manera “digerida”. Se aplicará este dispositivo a los estudiantes al finalizar el curso de emergencia para que, con base en los resultados, se pueda hacer una discriminación y así elaborar una mejor propuesta.

Tabla 11

Escala de opinión tipo Likert para recoger opinión de los estudiantes con respecto a los materiales que se utilizan para presentar la información en el curso de español de emergencia para inmigrantes adultos.

Descriptor	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los carteles con imágenes me ayudan a comprender mejor la clase					
Los ejercicios impresos me resultan prácticos					

Ver videos cortos me sirve para comprender mejor el tema de la clase					
Leer fragmentos de libros de texto en español me ayuda a mejorar mi comprensión					
Leer señalamientos en clase me permite comprenderlos en lugares fuera de la clase					

Nota. Tabla de elaboración propia.

Como se puede observar en el diseño del dispositivo; se utilizan cinco descriptores, uno por cada material propuesto, así como cinco puntos bipolares que representan la escala a valorar. Cada descriptor puede ser valorado por uno de los puntos, teniendo al lado izquierdo dos puntos positivos, de aprobación, un punto central que es neutral, es decir, la opinión es indiferente y por último, del lado derecho, dos puntos negativos, de desaprobación.

En este curso de español de emergencia se priorizan los materiales auténticos dada la heterogeneidad del grupo de estudiantes. Ruiz (2008, en Yáñez, 2020, p. 24) afirma que “la lista de materiales publicados dirigidos a ‘inmigrantes’ o ‘refugiados’ no es pequeña. Pero también indica que en su mayoría se trata de materiales que dejan mucho que desear”.

Además, es importante mencionar que la planificación de actividades en la clase se va dando casi día con día. Llorente (2015) menciona además, que la memorización es una habilidad

que se explota en este tipo de enseñanza, se usan videos e imágenes y se les solicita a los estudiantes repetir el nombre de los elementos que se ven en los materiales, así como también predecir o crear historias con base en lo que observan.

Lo anterior tiene que ver con la gran diversidad que existe en el aula, las diferentes competencias que tienen los estudiantes como su cultura y lengua de origen, su formación académica, su nivel socioeconómico, entre otros factores que salen a relucir en el aula.

Aunque el hecho de ser inmigrante no constituye un factor decisivo en el proceso de aprendizaje de una L2, si consideramos que los niveles socioeconómicos y formativos de partida del alumnado y la situación política y social en los países de origen determina las condiciones de inserción social en el país de acogida, el proceso de acercamiento a la lengua y la actitud hacia el aprendizaje. (Llorente, 2015, p. 561)

Una de las características de este grupo de estudiantes es que existe rotación del alumnado y que derivado de su corta estancia en el aula, se procura enseñarle la lengua a un nivel muy práctico, que le permita desenvolverse en ámbitos de inmediatez y urgencia. Esto es apropiado para aquellos migrantes que tienen planes de transitar o que no están seguros de quedarse en el país. Este último, es el caso de los estudiantes migrantes participantes en este proyecto.

Se ha diseñado también como dispositivo de recolección de información, una autoevaluación de tipo Likert para determinar si, de acuerdo a la opinión del propio estudiante, ha logrado adquirir aprendizaje acerca de los contenidos abordados en clase.

El dispositivo que se mostrará más adelante es específico de un ámbito del contenido del curso, el cual es presentarse y dar datos personales. Se cuestiona a los estudiantes mediante diez descriptores que tienen que ver con actividades, materiales y utilidad del ámbito. Se cuestiona sobre el desempeño de la docente, preguntando si el estudiante comprendió la explicación.

El resto de los descriptores cuestionan acerca de la utilidad de algunas estrategias propuestas en clase como juego de roles, lecturas, entrevistas, contestar ejercicios escritos, lecturas, entre otras. Por último, se cuestiona al estudiante si brindó retroalimentación a la profesora; este descriptor es importante ya que es necesario que los estudiantes opinen sobre los aspectos que se pueden mejorar y con base en eso, proponer un curso con menos errores.

El profesor no pone los contenidos ni los objetivos, sino que estos los expone el alumnado, ya que su principal motivación es la supervivencia con una lengua que desconocen. Y así mismo el evaluador tampoco es el profesor, sino que el éxito de los progresos se van a reflejar en lo efectivo o no de su relación con los otros (García 2008, p.4).

Tomando en cuenta lo que menciona García (2008) como profesora del curso, busqué conocer las opiniones de los estudiantes, para proponer un curso apegado a los objetivos de los estudiantes.

A continuación se presenta el prototipo que se utilizará para cuestionar a los estudiantes cuando se termine el tema “Información personal” curso de español de emergencia.

Tabla 12

Dispositivo 3 - Autoevaluación de los avances del estudiante

Descriptor	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Comprendo la explicación de la profesora por medio del cartel?					
¿Practicar presentarme con otro compañero me ayuda a familiarizarme con los temas abordados en clase?					

¿Puedo comprender preguntas escritas sobre aspectos abordados en clase?					
¿Puedo responder preguntas escritas sobre los temas abordados en clase?					
¿Comprendo las lecturas dónde otras personas hablan sobre los temas abordados en clase?					
¿Puedo contestar preguntas sobre los temas abordados en clase cuando me preguntan?					
¿Puedo usar lo que aprendo en la clase para conocer a personas fuera del curso de español?					
¿Puedo hablar sobre mi mismo?					
¿Puedo identificar claramente lo que he aprendido durante la clase y lo que aún necesito fortalecer?					
¿He proporcionado retroalimentación constructiva sobre las estrategias de enseñanza para contribuir a la mejora del curso?					

Nota. Tabla de elaboración propia.

Los resultados de este último dispositivo son de gran relevancia ya que marcarán la pauta para la elaboración de una propuesta significativa, buscando en todo momento equipar a los estudiantes con herramientas de comunicación más allá de las que se conocen como simplistas.

Los programas de enseñanza de lenguas a inmigrantes no pueden sustentarse sobre planteamientos simplistas del hecho comunicativo. Sería equívoco fijarse como objetivo único el proporcionar un nivel mínimo de competencia comunicativa en la L2, pues con dicho nivel sólo se tiene acceso a un tipo de interacciones también mínimas o simplificadas.” (Villalva y Hernández, 2010. p. 167)

Como docente de español de emergencia, también debo tomar en consideración el contexto, si bien lo ideal y lo que se busca es, como dicen Villalva y Hernández (2010) es que los estudiantes logran objetivos mayores que hechos comunicativos simplistas, es necesario considerar la premura de los estudiantes para poder profundizar en su dominio de la lengua.

El Instituto Cervantes (2005) menciona que para el curso de español de emergencia para inmigrantes adultos es necesario considerar que:

Para el alumno inmigrante es prioritario aprender la lengua para fines sociales y laborales, por lo que se ha dado preferencia al ámbito público (la vivienda, las compras, la tramitación de permisos) y al profesional (la búsqueda de empleo y el entorno laboral) (IC 2005, p.8).

Con base en lo anterior se busca facilitar el aprendizaje de manera óptima para que los estudiantes del curso puedan comunicarse en los ámbitos más cotidianos de la vida al completar el curso de emergencia con duración de 30 horas.

Para concluir, los tres dispositivos diseñados para el segundo ciclo de la investigación, la escala de opinión tipo Likert enfocada en las actividades, la segunda escala de opinión centrada en los materiales, y la autoevaluación mediante una escala de frecuencia para medir la comprensión y habilidades de presentación, emergen como herramientas fundamentales para el análisis detallado y la comprensión profunda de las necesidades y percepciones de los estudiantes migrantes no hispanohablantes.

La implementación de estas escalas de tipo Likert permitió una evaluación cuantitativa de las opiniones de los estudiantes respecto a las actividades propuestas y los materiales empleados en el proceso de aprendizaje del español de emergencia. Estas dimensiones son esenciales para identificar áreas de mejora y adaptar el enfoque pedagógico de manera precisa.

Por otro lado, la autoevaluación a través de una escala de frecuencia constituye una valiosa herramienta que permite a los estudiantes expresar su nivel de competencia en aspectos específicos, como la comprensión, la expresión oral y escrita al presentarse y proporcionar información personal. Estos datos auto reportados ofrecen una perspectiva única sobre la percepción y la autopercepción de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por último, estos dispositivos brindaron datos sólidos y detallados que fueron de gran utilidad en la formulación y diseño de la propuesta pedagógica final del curso de español de emergencia. La información recopilada permitió ajustar y personalizar la propuesta de manera precisa, abordando las necesidades específicas de los estudiantes migrantes no hispanohablantes, con el objetivo de mejorar significativamente la comunicación intercultural en el contexto de Tapachula, en el sur de México.

4.5 Procedimiento de recolección del primer ciclo

En esta sección se describirá brevemente cómo se aplicaron las técnicas y dispositivos, y como se procedió a la recolección de información a lo largo de toda la investigación.

4.5.1 Observación

La fase exploratoria de este proyecto de investigación se llevó a cabo mediante un dispositivo de observación cuidadosamente diseñado. En esta etapa inicial, se realizaron nueve observaciones no participantes en España y una observación participante continua en Tapachula, con el propósito de adquirir un acercamiento significativo al campo de estudio. Este texto detalla el proceso de recolección de datos mediante el dispositivo de observación, destacando las ubicaciones y los objetivos específicos de cada observación.

Observación no participante en España

La fase exploratoria comenzó en el mes de junio de 2023. En el periodo junio-julio 2023 llevé a cabo nueve observaciones no participante en España, un país con una extensa historia como destino para personas no hispanohablantes. La elección de España se fundamentó en su compromiso con la autonomía de estos individuos, con un énfasis particular en el dominio del español como L2. Se realizaron dos observaciones de clases de español como L2 en el centro de acogida para refugiados (CAR) en Vallecas, Madrid, cinco observaciones en Accem Guadalajara, y dos observaciones en Asilim en Madrid.

El propósito principal de estas observaciones en España fue identificar las estrategias empleadas por docentes expertos en la enseñanza de español como L2. Se buscó analizar los métodos didácticos, los materiales utilizados y la dinámica de los grupos. Estas observaciones proporcionaron una valiosa visión sobre las prácticas pedagógicas exitosas y permitieron la identificación de enfoques efectivos en el proceso de enseñanza del español como L2 a migrantes.

Observación participante en el Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. en Tapachula, Chiapas.

La última observación tuvo lugar de manera continua en julio de 2023, en el Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. en Tapachula, México; en donde residí como participante-colaboradora durante cuatro semanas. Esta observación fue de particular importancia, ya que permitió la exploración de las dinámicas de convivencia entre personas hispanohablantes y no hispanohablantes, y de no hispanohablantes entre sí, y cómo éstas últimas enfrentaban las barreras lingüísticas en un contexto real. Esta experiencia proporcionó una comprensión profunda del entorno en el que se llevó a cabo el proyecto, ofreciendo un panorama auténtico de las expectativas para el curso de español como L2 en el contexto específico de Tapachula.

El proceso de recolección de datos mediante el dispositivo de observación en la fase exploratoria proporcionó una base sólida para el proyecto de enseñanza del español como L2. Las observaciones en España brindaron *insights* valiosos sobre las mejores prácticas docentes, mientras que la observación en Tapachula permitió una comprensión contextualizada de las dinámicas lingüísticas y sociales que influyeron en el diseño y desarrollo del curso. Este enfoque metodológico integral sienta las bases para un análisis más profundo de las necesidades socio-pragmáticas de las personas en movilidad en la ciudad de Tapachula.

4.5.2 Entrevistas

Durante la fase exploratoria en junio de 2023, se empleó el dispositivo de entrevista para obtener perspectivas significativas de docentes expertas en enseñanza de español como L2 a migrantes en España. Se llevaron a cabo tres entrevistas con formadoras de docentes de la Universidad de Alcalá de Henares y una docente de español como L2 en CAR Vallecas, Madrid. Además, se realizó una cuarta entrevista a profundidad en septiembre de 2023 con abogados del albergue "Hospitalidad y Solidaridad," con el objetivo de comprender el proceso migratorio desde la llegada de los migrantes a México y las barreras lingüísticas que enfrentan durante su proceso de regulación.

Las entrevistas a dos formadoras de docentes de español como lengua extranjera en la Universidad de Alcalá de Henares y a una docente en CAR Vallecas, Madrid, exploraron diversos aspectos de la enseñanza del español como L2 a migrantes. Las preguntas versaron alrededor de los siguientes puntos clave:

- **Motivaciones y Formación Profesional:** Se exploraron las razones detrás de su elección de enseñar a migrantes y la importancia percibida de la formación profesional en este ámbito.

- Conocimientos, Habilidades y Actitudes: Se indagó sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que consideran esenciales en un docente de L2 para migrantes.
- Características Comunes y Factores del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Se discutió sobre las características comunes en grupos de migrantes, así como factores que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La entrevista a los abogados en septiembre de 2023 se centró en el proceso migratorio de los migrantes desde su llegada a México, los obstáculos lingüísticos y las dinámicas para regularizar su estatus migratorio.

Las respuestas de las docentes y los abogados complementaron las observaciones en las clases, resaltando desafíos como la heterogeneidad estudiantil y aspectos emocionales y afectivos en el aula. Las entrevistas proporcionaron un entendimiento más profundo de las habilidades y conocimientos requeridos por los docentes, así como de los desafíos que enfrentan los estudiantes fuera del aula en cuestiones críticas como el proceso migratorio y las barreras lingüísticas además aportó una visión más completa del contexto migratorio. La información sobre las barreras lingüísticas durante el proceso de regulación destacó la necesidad de abordar estas dificultades en la enseñanza de L2 a migrantes.

4.5.3 Diario del investigador

El dispositivo de diario del investigador emerge como una herramienta invaluable para documentar reflexiones, percepciones y experiencias durante el proceso de investigación. En este estudio, se llevaron a cabo ocho entradas en el diario del investigador durante el mes de septiembre, marcando el inicio de la fase exploratoria del proyecto de enseñanza del español como L2 a no hispanohablantes en movilidad con el propósito de integración social. Estas anotaciones, realizadas

durante las clases con los estudiantes en el albergue "Hospitalidad y Solidaridad A.C.", proporcionan una visión detallada de momentos específicos, aspectos notorios y carencias lingüísticas identificadas en el albergue.

En la fase inicial, se realizaron dos entradas por semana en el diario del investigador. Este ritmo coincidió con las clases programadas los miércoles, jueves y viernes de cada semana. La frecuencia semanal permitió una captura regular de las dinámicas y eventos en el aula, ofreciendo una perspectiva detallada del desarrollo del proyecto. En las clases impartidas en el segundo ciclo, se registraron cinco entradas por semana en el diario del investigador, correspondientes a las clases programadas de lunes a viernes de cada semana.

Las entradas en el diario del investigador registraron momentos específicos y destacados en el proyecto. Desde la fase exploratoria, estas anotaciones ofrecieron una ventana hacia la interacción en el aula, la respuesta de los estudiantes y las estrategias didácticas empleadas. El diario se convirtió en un registro detallado que no sólo documentó los aspectos planeados del proyecto, sino también aquellos inesperados que surgieron durante la práctica docente.

Una contribución significativa del diario del investigador en este periodo fue el reconocimiento directo de las carencias lingüísticas predominantes entre las personas no hispanohablantes en el albergue. Este conocimiento de primera mano se reveló esencial para ajustar las lecciones y seleccionar temas que abordaran específicamente estas necesidades lingüísticas. El diario no solo capturó los desafíos comunicativos, sino que también proporcionó una base para la adaptación continua de las estrategias pedagógicas.

El dispositivo de diario del investigador, se erige como una herramienta esencial para la reflexión continua y el ajuste metodológico. La información recopilada en el diario sirvió para tomar decisiones en el diseño del curso en el segundo ciclo de la investigación, permitiendo una

enseñanza más personalizada y eficaz para los estudiantes no hispanohablantes en el contexto específico de Tapachula, México.

4.5.4 Sondeo

En septiembre de 2023, se implementó un dispositivo de sondeo virtual utilizando la plataforma Google Forms con el objetivo de obtener la valiosa perspectiva de los colaboradores del Albergue Hospitalidad y Solidaridad. Este sondeo se dirigió a profesionales de diversas áreas, incluyendo vigilancia, atención humanitaria, staff, acompañamiento jurídico, coordinación y voluntarios. El sondeo se aplicó a un total de seis colaboradores. Las preguntas planteadas apuntaban a identificar las barreras de comunicación, situaciones críticas, habilidades lingüísticas necesarias, aspectos culturales esenciales y cualquier otro comentario relevante sobre la comunicación de los migrantes en el albergue.

Los datos recopilados a través del sondeo fueron especialmente relevantes para responder a la primera pregunta de investigación, permitiendo la identificación de necesidades sociopragmáticas específicas de los migrantes no hispanohablantes. Estas perspectivas directas de los colaboradores guiarán la elaboración de temas y enfoques para el curso de español como L2 en el segundo ciclo, asegurando una enseñanza adaptada a las realidades comunicativas y de convivencia de los migrantes en el albergue.

El dispositivo de sondeo se reveló como una herramienta eficaz para capturar las experiencias y percepciones de los colaboradores, aportando información valiosa para enriquecer el diseño del curso y fortalecer el enfoque pedagógico en la enseñanza de español como L2 a migrantes en el Albergue Hospitalidad y Solidaridad.

4.5.5 Fichas pedagógicas:

En las etapas iniciales del proyecto, se elaboraron fichas pedagógicas considerando un nivel básico de español. Sin embargo, al momento de su aplicación, la heterogeneidad en los conocimientos lingüísticos de los participantes reveló que las actividades y materiales, aunque básicos, resultaban a veces demasiado complejos. Este hallazgo indicó la necesidad imperante de ajustar las estrategias pedagógicas para el segundo ciclo del proyecto, reconociendo la diversidad en los niveles de conocimiento de español.

La diversidad de conocimientos en español entre los participantes del albergue Hospitalidad y Solidaridad planteó desafíos en la efectividad de las fichas pedagógicas inicialmente diseñadas. La complejidad de las actividades y materiales para un nivel básico evidenció la necesidad de reevaluar y adaptar las estrategias pedagógicas.

Los datos recabados indicaron que para el segundo ciclo sería esencial elaborar fichas pedagógicas, así como utilizar materiales y métodos que aborden la enseñanza desde niveles umbrales. Esto implica reconocer la diversidad de conocimientos y apoyarse en estrategias como la traducción y la memorización para establecer un nivel básico antes de introducir contenidos, métodos y materiales más avanzados.

La experiencia del primer ciclo subraya la importancia de apoyarse en enfoques como la traducción y la memorización en las etapas iniciales de enseñanza. Estas estrategias se presentan como fundamentales para establecer una base sólida antes de introducir contenidos más complejos.

En este sentido, para el segundo ciclo se elaboraron fichas pedagógicas tomando en cuenta todo lo anterior, desarrollando un total de 16 fichas, dos por cada uno de los ámbitos abarcados durante el curso.

4.5.6 Escalas de opinión tipo Likert

Al finalizar el segundo curso impartido en el albergue, a finales de diciembre de 2023. se aplicaron tres dispositivos diseñados para recolectar información referentes a las actividades, materiales y a la utilidad de las temáticas propuestas (ver 4.3.4).

Los tres dispositivos fueron aplicados a los diez estudiantes participantes del segundo ciclo de la investigación de manera presencial por medio de encuestas de google forms. Para la aplicación de los dispositivos, se invitó a los estudiantes a participar de manera voluntaria. Dado a que existían recursos limitados, se optó por aplicar la encuesta de manera electrónica usando un dispositivo Tablet, el cual se fue rotando por los participantes.

La aplicación de los dispositivos ocurrió fuera del horario de clase, siendo que la recolección de la información de todos los participantes se dió durante el transcurso del día.

4.6 Triangulación

La triangulación de dispositivos de investigación es crucial para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, así como para ofrecer una comprensión profunda de las necesidades de las personas migrantes.

Charres et al. (2018, p.18) definen a la triangulación como “una técnica y herramienta potente que facilita el uso de múltiples métodos para la articulación y validación de datos a través del cruce de dos o más fuentes”. Otra definición de la triangulación es “como elemento articulador de métodos hacia el mismo objeto de estudio, facilita la interpretación desde cualquiera de los estamentos que se pretenda utilizar, abordando de una mejor manera el fenómeno a investigar.” Cowman (1993, en Charres, Villalaz y Martínez, 2018, p.20).

Para el segundo ciclo se añadieron dos dispositivos nuevos, las escalas de opinión de tipo likert y una autoevaluación y se retomaron tanto el diario del investigador como la ficha

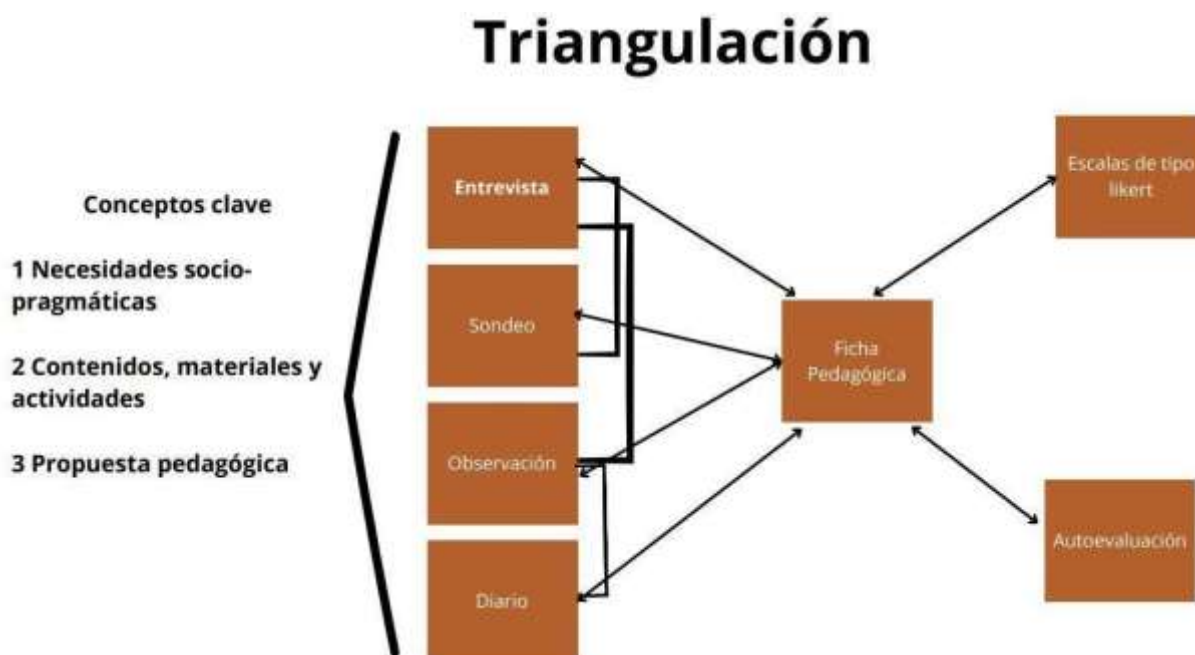
pedagógica, estos últimos fueron los dispositivos que se utilizaron en ambos ciclos. Cabe destacar que las fichas pedagógicas sufrieron cambios entre el primero y el segundo ciclo, ya que fueron mejoradas, y también han sufrido cambios para la propuesta final con vista a lo vivido durante el segundo ciclo y a las opiniones expresadas por los propios estudiantes.

Para el segundo ciclo se añadieron dos dispositivos nuevos, las escalas de opinión de tipo likert y una autoevaluación y se retomó la ficha pedagógica, la cual, se utilizó en el primer ciclo, en ese momento de la investigación, era de tipo exploratoria. Para el segundo ciclo, las fichas pedagógicas, si bien aún requieren de mucho perfeccionamiento, ya abordan la propuesta tomando en consideración, en la medida de lo posible, toda la información recogida del primer ciclo.

A continuación se presenta la triangulación final en la que se muestran tanto los conceptos clave como todos los dispositivos usados para este trabajo de investigación.

Figura 10

Triangulación final



Nota. Figura de elaboración propia

Como se puede observar en la triangulación, al lado izquierdo de la figura, se encuentran los cuatro dispositivos que se utilizaron en el primer ciclo, al lado derecho los nuevos dos dispositivos utilizados en el segundo ciclo y en el centro, las fichas pedagógicas.

Tal como se observa, tanto los dispositivos del primer ciclo, como los del segundo ciclo apuntan a las fichas pedagógicas que son la propuesta pedagógica, producto de esta investigación. En el primer ciclo, las entrevistas a docentes expertas y a abogados especialistas en temas migratorios, el sondeo al personal del albergue HyS que está en constante contacto con las personas migrantes, participantes de este proyecto, la observación que yo hice en la fase exploratoria y el diario de investigador que llevé durante las clases tanto en el primer como el segundo ciclo, se entrelazaron y dieron como resultado, mejores contenidos para llevar a la clase.

Además, en el primer ciclo, se dió respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las necesidades sociopragmáticas de las personas que están recibiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Era necesario, por lo tanto, buscar las respuestas a las preguntas 2 y 3 del proyecto, las cuales son: ¿Qué contenidos, materiales y actividades son necesarios abordar durante un curso de español de emergencia para mejorar la comunicación intercultural de los estudiantes? y ¿Cómo implementar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia, que favorezca la comunicación intercultural de los estudiantes que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Estas respuestas se encuentran, para la segunda pregunta, tanto en las fichas pedagógicas como en el diario del docente, y complementariamente en los dispositivos escalas de opinión de tipo likert en el que se cuestionó puntualmente sobre los contenidos, las actividades y materiales que resultan más afines a los estudiantes. Adicionalmente, la autoevaluación pone en perspectiva,

el desempeño propio de los estudiantes durante el curso y como esto está intrínsecamente relacionado con el desempeño del docente y las motivaciones propias de cada estudiante.

La respuesta a la tercera pregunta, engloba todo lo anterior, las fichas pedagógicas son la propuesta para este curso de español de emergencia. Tales fichas se nutren de las respuestas de las preguntas 1 y 2, obtenidas de 7 dispositivos que confirman la información entre ellos, dando así, una base sólida para fundamentar la propuesta de esta investigación.

Como se evidencia en la triangulación de datos, los dispositivos utilizados en ambos ciclos de esta investigación convergen hacia un punto central: las fichas pedagógicas. Estas fichas representan el resultado tangible de un proceso riguroso que combinó entrevistas a expertos, sondeos en el terreno, observaciones detalladas y autoevaluaciones de los propios participantes. Los dispositivos utilizados, se articularon para proporcionar respuestas claras a cada pregunta planteada en el proyecto. Como producto final de investigación, estas fichas pedagógicas representan un recurso valioso y sólidamente fundamentado para abordar las necesidades educativas de las personas migrantes no hispanohablantes en el contexto de Tapachula, México.

4.7 Codificación, condensación y categorización de la información

Rubin y Rubin (1995 en Fernández, 2006) afirman que “codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso.” (p. 4)

Con base en lo que mencionan Rubin y Rubin (en Fernández, 2006) codificar y condensar son elementos fundamentales para los estudios de investigación ya que permiten obtener una comprensión profunda de los temas analizados. En el contexto de mi investigación, la codificación y condensación se ha dado en dos ciclos, extrayendo códigos de la información obtenida por los

dispositivos antes mencionados en la triangulación (ver 4.6) permiten dar respuesta a las preguntas de investigación.

Fernández (2006) menciona lo siguiente sobre los códigos en la investigación:

Los códigos se utilizan para recuperar y organizar dichos trozos de texto. A nivel de organización, es necesario algún sistema para categorizar esos diferentes trozos de texto, de manera que el investigador pueda encontrar rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular. El agrupar y desplegar los trozos condensados, sienta las bases para elaborar conclusiones. (p. 4)

Durante el primer ciclo se respondió la primera pregunta de investigación ¿Cuáles son las necesidades socio pragmáticas de las personas que están recibiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula? A continuación se presenta la condensación del primer ciclo.

Tabla 13

Codificación / Condensación del primer ciclo de investigación.

Código	Descriptor
Barreras lingüísticas. B.L.	Indicadores que señalen las dificultades de las personas no hispanohablantes para comunicarse.
Choques culturales. C.C.	Indicadores de diferencias culturales que pueden provocar malentendidos.
Necesidades socio pragmáticas de los migrantes. NEC.SOCIOPRAG	Indicadores que señalen las necesidades socio pragmáticas de los migrantes.
Retos de la enseñanza de español. RETOS	Indicadores de retos para la enseñanza del español.

Nota. Elaboración propia

La tabla anterior representa la condensación de los datos más relevantes recopilados a través de los distintos dispositivos empleados durante el primer ciclo de investigación (ver 4.3.2) para dar respuesta a la primera pregunta de investigación. Los cuatro códigos más relevantes que emergieron de este proceso de codificación y condensación fueron los siguientes:

- **Barreras lingüísticas (B.L):** Las dificultades lingüísticas que las personas migrantes no hispanohablantes enfrentan al procurar la comunicación con personas hispanohablantes son representadas por este código. Las barreras lingüísticas constituyen un obstáculo significativo para la comunicación intercultural y su integración de manera efectiva en su nuevo entorno.
- **Choques culturales (C.C):** Este código condensa elementos culturales que son distintos entre los locales y las personas migrantes participantes en la investigación. Dichas diferencias pueden derivar en malentendidos y en dificultad para la comunicación intercultural.
- **Necesidades Socio Pragmáticas (NEC. SOCIOPRAG):** Dichas necesidades son identificadas a través de este código. Estas incluyen desde la comprensión cultural, las interacciones sociales adecuadas y la comunicación efectiva en situaciones cotidianas. Adicionalmente, este código proveyó en gran medida los contenidos de emergencia que fueron abordados durante el curso de español de emergencia.
- **Retos de la Enseñanza de Español a Migrantes (RETOS):** Este código refleja los obstáculos que los docentes y las personas migrantes enfrentan en el proceso de aprendizaje del español. Estos retos van desde la motivación hasta la adaptación al nuevo entorno.

Durante el segundo ciclo de investigación se dio respuesta a la segunda pregunta de investigación ¿Qué contenidos, materiales y actividades son necesarios abordar durante un curso

de español de emergencia para mejorar la comunicación intercultural de los estudiantes? y a la tercera pregunta de investigación ¿Cómo implementar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia, que favorezca la comunicación intercultural de los estudiantes que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula? A continuación se presenta la codificación/ condensación del segundo ciclo.

Tabla 14

Codificación / Condensación del segundo ciclo de investigación.

Código	Descriptor
Actividades (ACT.)	Indicadores que señalen las actividades abordadas en el curso como actividades lúdicas, de cultura, de lectura y expresión oral, entre otras.
Materiales (MAT)	Indicadores de los materiales utilizados para el curso como visuales, impresiones, audiovisuales, entre otros.
Utilidad (ÚTIL)	Indicadores que denoten la utilidad de aprender español, así como la utilidad y pertinencia de los temas, materiales y actividades propuestos en el curso.
Estrategias docentes. E.D	Indicadores de las estrategias de enseñanza para enfrentar los retos de la enseñanza del español.
Condicionantes de la enseñanza de español. (CONDICIONANTES)	Indicadores que reflejan aspectos que condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje.
Factores externos que afectan el aprendizaje (FACT. EXT)	Indicadores sobre elementos externos a la clase que afectan el aprendizaje

Nota. Elaboración propia

La tabla anterior condensa los códigos más relevantes del segundo ciclo de investigación que emergieron de los dispositivos de investigación empleados para el segundo ciclo (ver 4.5) dando como resultado 6 códigos que dan respuesta a las preguntas 2 y 3 de esta investigación.

- **Actividades (ACT.):** Este código recupera información sobre las actividades que se emplearon en el curso de español de emergencia durante el segundo ciclo de investigación. Tales actividades van desde actividades lúdicas, de expresión y producción oral y de comprensión y expresión escrita.
- **Materiales (MAT):** Los materiales que se propusieron para el curso como infografías, ejercicios originales, adaptados, auténticos impresos, así como lecturas, juegos de mesa, entre otros, son representados por este código.
- **Utilidad (ÚTIL):** El código hace referencia a la utilidad y eficacia de tanto los contenidos, como a las actividades y materiales que se utilizaron para el curso de español de emergencia.
- **Estrategias docentes. (E.D):** Las estrategias docentes que utilizan los docentes de enseñanza de español a personas migrantes son representados por este código. Dichas estrategias van desde el translenguaje hasta conocer aspectos de contención emocional.
- **Condicionantes para la enseñanza del español (CONDICIONANTES):** Este código resalta los desafíos y condicionantes que los docentes de español de emergencia a personas migrantes enfrentan a la hora de enseñar. Estas condicionantes incluyen recursos insuficientes, falta de capacidad o de estrategias de enseñanza, entre otros.
- **Factores externos que afectan el aprendizaje (FACT. EXT):** Existen gran número de factores que afectan el aprendizaje, como enfermedades, trámites, no tener un soporte

social que los apoye en el cuidado de sus hijos, enfermedades de salud mental, entre otros, son condensados en este código.

La condensación de códigos ha enriquecido mi comprensión sobre la comunicación intercultural y la dificultad que tienen las personas migrantes no hispanohablantes en Tapachula. De igual forma, me ha proporcionado una base sólida para mejorar mis estrategias y mi calidad de enseñanza del español en este contexto. Este proceso metodológico ha permitido que mi estudio sea no solo riguroso en su enfoque, sino también aplicable en la práctica, con el objetivo de brindar un impacto positivo en la vida de las personas migrantes y en la sociedad que las acoge.

La codificación de la información ha permitido una comprensión más profunda y estructurada de los elementos clave recopilados en el corpus. Los códigos, a su vez, se han organizado en categorías que reflejan los temas y dimensiones esenciales de la investigación.

Las siguientes tablas presentan una categorización de la información que se compone de "planos de significaciones" que corresponden directamente a las preguntas de investigación planteadas. Además, en estas tablas se recogen los códigos resultantes de la codificación del corpus y se organizan en una jerarquía de categorías. De esta manera, se logra una representación visual y estructurada de los datos que permite una mejor comprensión de los resultados.

En la siguiente tabla, se presentan los planos de significación de la primera pregunta de investigación, ¿Cuáles son las necesidades sociopragmáticas de las personas que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Tabla 15

Categorización del primer ciclo de investigación

Plano de significaciones	Códigos	Categorías
--------------------------	---------	------------

Necesidades socio pragmáticas	• Barreras lingüísticas. B.L. • Choques culturales. C.C. • Necesidades sociopragmáticas NEC.SOCIOPRAG	Situaciones en la comunicación intercultural.
-------------------------------	---	---

Nota: Elaboración propia.

En la siguiente tabla se presenta la categorización final, en donde se concentran los códigos resultantes tanto en el primer como en el segundo ciclo de investigación. Se da respuesta además a la segunda y tercera pregunta de investigación ¿Qué contenidos, materiales y actividades son necesarios abordar durante un curso de español de emergencia para mejorar la comunicación intercultural de los estudiantes? ¿Cómo implementar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia, que favorezca la comunicación intercultural de los estudiantes que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Tabla 16

Categorización final del primer y segundo ciclo de investigación

Plano de significaciones	Categorías	Códigos
Necesidades socio pragmáticas	Situaciones en la comunicación intercultural.	• Barreras lingüísticas. B.L. • Choques culturales. C.C. • Necesidades socio-pragmáticas de las personas migrantes. NEC.SOCIOPRAG
Materiales y actividades para la comunicación intercultural.	Actividades y materiales para la enseñanza del español de emergencia.	• Actividades (ACT) • Materiales (MATERIALES) • Utilidad (ÚTIL)

Propuesta pedagógica	Elementos que intervienen en la enseñanza	• Estrategias docentes. E.D. • Condicionantes de la enseñanza del español (CONDICIONANTES) • Factores externos que afectan el aprendizaje (FACT. EXTERN)
----------------------	---	--

Nota: Elaboración propia

“Lo que sucede durante la categorización es que se aglomera y se recurre a la reformulación discursiva y a la extensión metafórica de un significado a otro.” (Chanona, 2020, p.372) La codificación y categorización ha demostrado ser esencial para organizar y analizar la información de manera efectiva, lo que a su vez respalda la investigación en su conjunto.

Al proporcionar una estructura clara y lógica, se ha facilitado la identificación de respuestas a las preguntas de investigación, permitiendo una exploración más profunda de las complejidades del fenómeno migratorio y la enseñanza del español en el contexto de comunicación intercultural en Tapachula, México.

La tabla de categorización final proporciona una estructura organizada para comprender cómo las preguntas de investigación se relacionan con los planos de significación, códigos y categorías en el contexto de esta investigación. A continuación se explicará cómo se conectaron estos elementos.

Pregunta 1: ¿Cuáles son las necesidades socio pragmáticas de las personas que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Plano de Significaciones Necesidades socio pragmáticas: Este plano se relaciona directamente con la primera pregunta de investigación la cual busca encontrar las necesidades socio pragmáticas de las personas migrantes no hispanohablantes en Tapachula. Conocer dichas necesidades, implica

comprender las barreras lingüísticas (B.L.) y los choques culturales (C.C.) que afectan la comunicación intercultural y la integración social de las personas migrantes que no hablan español en esta ciudad.

Códigos "Barreras lingüísticas" (B.L.), "Choques culturales" (C.C.) y "Necesidades socio pragmáticas de las personas migrantes" (NEC.SOCIOPRAG): representan los elementos específicos que se identificaron en este plano de significaciones. Estos códigos se utilizan para etiquetar y clasificar la información relevante relacionada con las dificultades comunicativas, las tensiones interculturales y las necesidades socio-pragmáticas de las personas migrantes en Tapachula.

Categoría "Situaciones para la comunicación intercultural": representa un nivel más amplio de organización que engloba los aspectos identificados en los códigos. Esta categoría abarca las barreras lingüísticas, los choques culturales y las necesidades socio-pragmáticas en el contexto de la comunicación intercultural y la integración social de las personas migrantes en Tapachula.

Pregunta 2: ¿Qué contenidos, materiales y actividades son necesarios abordar durante un curso de español de emergencia para mejorar la comunicación intercultural de los estudiantes?

Plano de Significaciones: Materiales y actividades para la comunicación intercultural: Este plano se enfocó en identificar las temáticas, materiales y actividades esenciales que fueron abordadas en el curso de español de emergencia. Esto corresponde directamente a la segunda pregunta de investigación.

Códigos "Actividades (ACT)", "Materiales (MATERIALES)", "Utilidad (ÚTIL)": Representan a las actividades y materiales que fueron utilizados durante el curso de español de

emergencia, así como la utilidad y eficacia de estos para fomentar la comunicación intercultural y la integración social.

Categoría “Actividades y materiales para la enseñanza del español de emergencia”: Esta categoría supone un nivel de organización macro en el que entran los tres códigos antes mencionados.

Pregunta 3: ¿Cómo implementar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia, que favorezca la comunicación intercultural de los estudiantes que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Plano de significaciones “Propuesta pedagógica”: Este plano, relacionado directamente con la tercera pregunta de investigación, identifica elementos como estrategias de enseñanza, condicionamientos para la enseñanza a las personas migrantes en este contexto y factores externos al curso que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. El conocimiento y análisis de todo lo anterior permitió la elaboración de la propuesta pedagógica, producto de esta investigación.

Códigos “Estrategias docentes. E.D.”, “Condicionantes de la enseñanza del español (CONDICIONANTES)”, “Factores externos que afectan el aprendizaje (FACT. EXTERN)”:

Dichos códigos representan las estrategias utilizadas por docentes especialistas en enseñanza del español a personas migrantes no hispanohablantes. Además, los códigos etiquetan las condiciones que distinguen a los estudiantes migrantes de otros grupos y cómo existen factores que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua.

Categoría “Elementos que intervienen en la enseñanza”: La categoría pretendió organizar de manera conjunta todos los elementos que etiquetan los códigos, de manera que, utilizando esta categoría se pudieron identificar los elementos necesarios para la propuesta pedagógica.

Morse (2007, en Chanona, 2020) establecen lo siguiente sobre la importancia de la categorización en las investigaciones:

La categorización es el cómo pasamos desde la diversidad de la información a conformar datos y a ordenarlos según las cosas que representen lo cual se traduce en llevar esos conceptos a un nivel más general y más alto en donde se vuelven constructos abstractos.(p. 380)

La tabla de categorización final, proporciona una estructura organizativa que permite relacionar las preguntas de investigación con los planos de significación, códigos y categorías, que facilitó la comprensión y el análisis de la información recopilada en esta investigación. Cada elemento desempeñó un papel importante en la organización y el proceso de análisis de los datos, lo que contribuye a la calidad y relevancia de esta investigación.

4.8 Situaciones éticas consideradas.

Durante el desarrollo de la presente investigación, fue imprescindible tener en cuenta diversas situaciones éticas para garantizar el respeto tanto a las normas del albergue como a los derechos y la seguridad de los participantes. En primer lugar, se tuvo que solicitar el permiso para realizar la investigación dentro del albergue. Esto incluyó una entrevista inicial donde se describió detalladamente el proyecto a los responsables del mismo, así como el envío de un protocolo de investigación al área correspondiente.

Tras la revisión y aceptación del proyecto, se acordaron las horas destinadas tanto a la investigación como a la colaboración dentro del área humanitaria del albergue, lo cual fue fundamental para mantener un equilibrio entre el trabajo de campo y el apoyo comunitario.

Adicionalmente, fue necesario atenerse a los lineamientos internos del albergue. Para ello, firmé un acuerdo que recogía las normas de convivencia, entre las cuales se encontraban la

convivencia respetuosa y la obligación de contribuir al orden y la limpieza de los espacios comunitarios. Estas normas eran esenciales para asegurar el bienestar de los residentes y el personal del albergue. En particular, se me concedió el uso de la sala de cómputo como espacio para impartir las clases, por lo que asumí la responsabilidad de abrir y cerrar dicho espacio, además de asegurar la conservación en buen estado del mobiliario y los materiales. El albergue, por su parte, facilitó las impresiones y copias necesarias para el desarrollo de las clases, lo cual fue un apoyo fundamental para el éxito del proceso educativo.

Una de las principales consideraciones éticas fue el respeto a la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Dado que el albergue funciona como un espacio de seguridad para personas en situación de vulnerabilidad, la protección de su identidad fue una prioridad absoluta. Esto significó que no estaba permitido tomar fotografías ni realizar videollamadas dentro de las instalaciones, con el fin de resguardar la privacidad de los residentes y proteger su seguridad. En todos los informes y datos recopilados, los participantes fueron identificados con seudónimos, garantizando de esta manera el anonimato de cada persona involucrada en la investigación.

Cada parte del proceso de aceptación así como las normas y reglamentos se consideraron cuidadosamente, ya que estas, además de mantener el orden, garantizan el bienestar integral de las personas que viven y colaboran en el albergue. Todo lo anterior se respetó con la finalidad de que la investigación se llevara a cabo de manera ética, protegiendo tanto a la comunidad del albergue como a los participantes.

4.9 Recapitulación – Recorrido metodológico

Este capítulo se centró en detallar el enfoque metodológico empleado para desarrollar la investigación, comenzando con una descripción del diseño de la investigación, donde se explica el

tipo de estudio y las estrategias metodológicas utilizadas para recolectar y analizar los datos. Se profundizó en cómo se estructuró el trabajo y los enfoques que guiaron la investigación.

Luego, se presentó el contexto, situando la investigación en el Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. en Tapachula, un espacio caracterizado por su complejidad y relevancia debido a la situación migratoria y humanitaria que se vive en la región. Esta sección puso de relieve el ambiente en el que se realizó la investigación y su importancia para el estudio.

Los participantes se identificaron como actores clave en el relato investigativo, subrayando su rol esencial en el proceso de recolección de datos. Se explica quiénes son los participantes de la investigación y su importancia en el análisis del fenómeno migratorio y sus dinámicas.

La estrategia metodológica es un componente central del capítulo, dividiéndose en varias técnicas de recolección de datos, como la observación, las entrevistas, el uso de un diario del investigador, el sondeo y las fichas pedagógicas. Todas las estrategias mencionadas sirvieron para conocer a profundidad el contexto en el que se desarrolló el curso de español de emergencia, permitiendo que se tuviera conocimiento certero de los requerimientos y los retos que este proyecto supone.

El procedimiento de recolección de datos ambos ciclos siguió una estructura similar a la estrategia metodológica, por lo que se describió de manera específica cómo se llevaron a cabo las observaciones, entrevistas, el uso del diario, el sondeo y las fichas pedagógicas durante la investigación.

Finalmente, se abordó la triangulación, como técnica para asegurar la validez de los datos al contrastar diferentes fuentes de información, y el proceso de codificación, condensación y categorización de la información, que permitió organizar y analizar los datos obtenidos.

El capítulo concluye con una sección sobre las situaciones éticas consideradas, donde se discuten las medidas adoptadas para respetar los derechos y la confidencialidad de los participantes, así como las normativas del albergue durante la investigación. Lo anterior con la finalidad de desarrollar una investigación ética, profesional y consciente de la realidad y retos a los que se enfrentan las personas migrantes no hispanohablantes y las personas que colaboran para su bienestar integral.

CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, se profundiza en la discusión de los hallazgos que han surgido de las categorías y los códigos presentados esquemáticamente en la fase de categorización (ver 4.8) derivados del primer y segundo ciclo de investigación. A continuación se abordan los hallazgos en cada uno de los códigos identificados divididos en categorías, las cuales corresponden directamente a las preguntas de investigación.

5.1 Situaciones en la comunicación intercultural

Para empezar a abordar las situaciones que ocurren en la comunicación intercultural es necesario recordar el concepto, el Diccionario de términos clave de ELE (CVC, 2024, párr. 1) describe la comunicación intercultural como “aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes”.

Otros autores mencionan que se requiere más que hablantes de lenguas y culturas distintas para que exista la comunicación intercultural (ver 3). Rodrigo (en CVC, 2024) afirma que la comunicación intercultural requiere de ciertas actitudes entre los interlocutores de la comunicación, tales como curiosidad, empatía, motivación por conocer la cultura del otro. Además, debe existir un conocimiento profundo de la cultura propia y una conciencia capaz de discernir el sentido y la intencionalidad del mensaje del otro sin que esto suponga un malentendido.

Ahora que se tiene presente lo que es la comunicación intercultural desde su sentido más básico hasta sus características más profundas, será más fácil reconocer cuando esta comunicación no existe o se ve estorbada por la falta o suma de diversos factores.

A continuación, se abordarán los hallazgos que se encontraron correspondientes a las situaciones alrededor de una comunicación intercultural entre locales y personas migrantes no hispanohablantes, participantes en este estudio.

5.1.1 Barreras lingüísticas

La AcademiaLab (2024) menciona que las barreras lingüísticas o del idioma son “las dificultades de comunicación experimentadas por personas o grupos que hablan originalmente diferentes idiomas, o incluso dialectos en algunos casos” (párr. 1).

Menciona además algunas repercusiones que puede tener la vida de una persona que se enfrenta a una situación comunicativa desacertadamente con otra persona de diferente cultura o idioma.

La barrera del idioma impide la formación de relaciones interpersonales y puede causar malentendidos que conducen a conflictos, frustraciones, ofensas, violencia, sentimientos heridos y pérdida de tiempo, esfuerzo, dinero y vidas humanas. (AcademiaLab, 2024. párr. 2)

Dicho lo anterior, a lo largo de esta sección se discutirán los hallazgos dentro de los corpus del primer y segundo ciclo de investigación referentes a las barreras lingüísticas a las que se enfrentan tanto las personas migrantes como aquellas personas que colaboran con ellos.

Investigadora: Observé que tienen mayor dificultad las personas provenientes de Afganistán, dado que solo dos miembros de la familia hablan algo de inglés y **el resto hablan solo persa.**(B.L.) No obstante, he observado que los hombres de la familia afgana se comunican con señas con personas de otros orígenes, sobre todo con los dos hombres angolanos.(B.L.)

Fragmento 3 Observación en el Albergue Hospitalidad y solidaridad

El fragmento de información recuperada de la observación en julio de 2023 en el albergue Hospitalidad y Solidaridad proporciona la visión de una situación en donde existe la barrera lingüística que enfrentan las personas migrantes no hispanohablantes y que son monolingües, en este caso, personas provenientes de Afganistán.

El fragmento señala que la familia afgana enfrenta mayores dificultades lingüísticas en comparación con otros grupos de personas migrantes de habla hispana. Esta dificultad se atribuye a que la mayoría de los miembros de la familia solo hablan persa, y solo dos de ellos tienen un dominio limitado de inglés. Es necesario mencionar que en general las personas locales de la ciudad de Tapachula cuentan con un dominio básico o nulo del idioma inglés y que en el Albergue HyS, no todos los colaboradores cuentan con habilidades para comunicarse en inglés.

Esta situación resalta la complejidad de las barreras lingüísticas cuando se trata de migrantes con habilidades lingüísticas limitadas en los idiomas predominantes de la región, en este caso el español. Como menciona Siever (2006) es necesario que cuando ocurra la comunicación intercultural, al menos uno de los interlocutores hable una lengua en común (ver 3.1). En el caso de esta familia afgana, la comunicación intercultural es casi nula, dejándolos aislados del resto de las personas ya que, al ser la mayoría monolingües hablantes del persa, y al estar viviendo de manera indefinida en la ciudad de Tapachula en donde la lengua predominante es el español, no tienen esa lengua vínculo de la que habla (Siever 2006).

En la observación pudo notarse que dos miembros de la familia hablan, aunque poco, inglés. Esto último sin duda es un gran beneficio para la familia ya que es más probable que encuentren personas que dominen, aunque a nivel básico, el inglés a que encuentren personas que hablen persa. Sin embargo, el resto de la familia, la que es monolingüe, pierde gran parte de su independencia ya que dependen de su familiar para poder solicitar o comunicar cualquier situación.

A pesar de las barreras lingüísticas, se observó que los hombres de la familia afgana han desarrollado estrategias adaptativas, como la comunicación gestual. Este hallazgo sugiere la capacidad de las personas para encontrar formas alternativas de comunicación cuando enfrentan desafíos idiomáticos significativos. Además, la interacción gestual con hombres angolanos indica la posibilidad de que se estén estableciendo conexiones y relaciones a pesar de las diferencias lingüísticas.

El siguiente fragmento corresponde a una recurrencia del diario del investigador:

Investigadora

El señor afgano no fue a jugar, lo que me pareció muy raro porque él quería ir, incluso Cris me dijo que él se salió rápido de la clase porque quería ir al fútbol. Tanto Cris como yo concluimos que **no fue porque seguramente no entendió el horario o no supo que debía anotarse en una lista.**(B.L.)

Fragmento 4 Diario del investigador dentro del albergue Hospitalidad y Solidaridad.

El fragmento revela que el señor afgano no asistió a jugar fútbol a pesar de su deseo de hacerlo. La hipótesis planteada por la investigadora y su colega Cris sugiere que él pudo no haber comprendido el horario de la actividad o no haberse dado cuenta de que era necesario anotarse en una lista para participar. Esta situación resalta la dificultad que enfrentan las personas migrantes no hispanohablantes al intentar integrarse en actividades cotidianas debido a barreras lingüísticas que afectan su capacidad para recibir información y seguir instrucciones. Siever (2006, párr. 16) afirma que “cada malentendido es una señal de esta falta de comprensión, que se puede combatir mediante entrenamientos interculturales”, (ver 3.1) La desconexión entre el deseo del señor de jugar al fútbol y su ausencia en la actividad ilustra cómo las barreras lingüísticas pueden actuar como limitaciones invisibles que obstaculizan la participación plena en la vida comunitaria. Este fragmento resalta la importancia de abordar las barreras lingüísticas no sólo en situaciones

formales de enseñanza del idioma, sino también en contextos informales y recreativos.

Además, señala la necesidad de estrategias adicionales para garantizar que la información sobre actividades y eventos alcance a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su nivel de competencia en el idioma.

El siguiente fragmento extraído de la entrevista a profundidad con los abogados del albergue destaca la relevancia de superar las barreras lingüísticas, especialmente en el contexto de trámites legales y procesos de regularización de estatus en México.

Abogados: En una ONG en Ciudad de México. Y ya lo reconocían, pues porque le hablaban, aunque no era un traductor oficial de persa dari, a nosotros nos ayudó a dar indicaciones de cómo iba a estar la gente en el albergue, cómo iba a ser su proceso, pero que al menos ya tuvieran una información que pues le facilitará una toma de decisiones, entonces.(B.L.)

Fragmento 5 Entrevista a profundidad a abogados colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad.

La entrevista revela que los abogados del albergue tuvieron la necesidad de contactar con un traductor de persa dari para poder comunicar aspectos esenciales relacionados con la regularización del estatus de las personas migrantes. Este hallazgo pone de manifiesto cómo las barreras lingüísticas no solo afectan la comunicación cotidiana, sino que también se convierten en obstáculos sustanciales al momento de tomar decisiones en procesos legales cruciales.

Lo anterior manifiesta no solo las barreras lingüísticas sino también la importancia y necesidad de mediadores interculturales que, en caso de no tener una lengua puente para la comunicación, exista este tercer agente que logre establecer la comunicación (ver 3.2.3).

El Estado mexicano ha dado grandes pasos hacia tener una política migratoria humanista, que se enfoque en salvaguardar los derechos humanos, aún falta mucho por hacer. En el caso de reducir las barreras lingüísticas, hace falta proveer a todas las personas que no tengan conocimiento del español, un traductor oportuno para continuar sus procesos migratorios informadamente.

La mención de que el mediador intercultural, aunque no era un traductor oficial, ayudó a traducir entre el persa dari y el español, facilitó la comunicación y proporcionó información vital a las personas migrantes. Este testimonio subraya la realidad de contar con recursos informales para superar barreras lingüísticas en situaciones críticas, como el proceso de regularización de estatus.

La información traducida fue crucial para que las personas migrantes pudieran comprender y tomar decisiones informadas sobre su proceso en el albergue y su situación legal en México. Este fragmento resalta que superar las barreras lingüísticas no solo se trata de facilitar la comunicación, sino también de empoderar a los migrantes para participar activamente en decisiones que afectan sus vidas.

Los siguientes fragmentos recuperados del dispositivo de sondeo aplicado a colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad en Tapachula ofrecen percepciones valiosas sobre las barreras lingüísticas y sus impactos en la comunicación y la participación de las personas migrantes. A continuación se presentan 3 fragmentos:

Colaborador/a de HyS: Una de las primeras barreras es no poder expresar sus necesidades y no tener los medios para poder comunicarse.(B.L.)
--

Colaborador/a de HyS: El no tener acceso al reglamento en su idioma.(B.L.)

Colaborador/a de HyS: Una de las principales es la exclusión por el motivo que no puedan comunicarse por consecuencia esto no permite que ellos tengan la confianza o la apertura de acceder a servicios básicos e interactuar con las autoridades.(B.L.)
--

Fragmento 6, Fragmento 7, Fragmento 8 sondeo a colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad.

En el primer fragmento se destaca la barrera lingüística más evidente, que es el desconocimiento absoluto de la lengua local, en este caso el español. La incapacidad de las

personas migrantes de expresar sus necesidades en la lengua local y la falta de medios para comunicarse no sólo impactan la comunicación externa, sino también la capacidad de estas personas para articular y satisfacer sus propias necesidades básicas.

Esta barrera, aunque muy evidente, pone al descubierto la exclusión resultante de la incapacidad para comunicarse, la cual impide que las personas migrantes no hispanohablantes accedan a servicios básicos e interactúen con las autoridades. Esto último es grave ya que las personas migrantes no hispanohablantes se convierten en sujetos a una vulnerabilidad aún mayor.

El segundo fragmento destaca que las personas migrantes no hispanohablantes enfrentan la barrera adicional de no tener acceso al reglamento en su idioma. Esta limitación refuerza la necesidad de superar las barreras lingüísticas no solo en la comunicación diaria, sino también en el acceso a información esencial que rige su estancia en el albergue y su interacción con las normas del mismo.

El tercer fragmento resalta que la exclusión lingüística conlleva la pérdida de confianza y apertura por parte de las personas migrantes no hispanohablantes. La incapacidad para comunicarse se convierte en una barrera no solo lingüística sino socioemocional que dificulta la interacción con la comunidad y las autoridades.

En el apartado 3.1 sobre los retos de la comunicación intercultural, Belli (2015) afirma que al no producirse una ‘buena’ comunicación porque una de las partes no habla ‘bien’ la lengua, produce emociones negativas.

A continuación se presentan las opiniones de las personas migrantes participantes del curso de español de emergencia, con respecto a las barreras lingüísticas y culturales que enfrentan.

Pregunta del sondeo ¿En qué circunstancias diarias te enfrentas a más problemas de comunicación debido a barreras lingüísticas o culturales?
Participante 1:En situaciones donde necesito comunicarme con personas, entidades gubernamentales e incluso para hacer compras, me encuentro con dificultades.
Participante 2: Diariamente, al interactuar con personas en el lugar donde vivo, nos enfrentamos a problemas lingüísticos y no podemos hacerles entender nuestro punto de vista, lo cual es muy difícil.
Participante 3:No soy una persona solitaria, me veo obligado a relacionarme con otros, pero al establecer comunicación con personas que hablan español (porque no conocen inglés), me veo obligado a usar Google Translate, pero esta aplicación es muy agotadora y lleva mucho tiempo. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, me rindo en hablar con ellos, lo cual es muy decepcionante.
Participante 4:Soy una persona sociable y si necesito hablar sobre algo, utilizo la aplicación de traducción de Google.
Participante 5: Durante todo el día hay problemas y obstáculos, pero en algunos casos son más frecuentes.

Fragmento 9,Fragmento 10,Fragmento 11,Fragmento 12 sondeo sobre necesidades lingüísticas y sociales a personas migrantes no hispanohablantes residentes del albergue Hospitalidad y Solidaridad.

Como bien menciona Belli (2015) (ver 3.1)

La dificultad de hablar correctamente un idioma por parte de un nuevo hablante y el malestar producido en sus prácticas sociales, que se convierte en fuente de malentendidos por parte de quien lo escucha, y que muchas veces da lugar a sentimientos de enfado, enojo, frustración o miedo. (p. 61. párr. 2)

Las personas migrantes mencionan que diariamente se enfrentan con dificultades para comunicarse. Las barreras lingüísticas les impiden tener interacciones comunicativas

interculturales que van desde trámites gubernamentales hasta hacer la compra más básica. Se ven limitados o silenciados al no poder expresar su punto de vista y tienen que recurrir a usar aplicaciones de traducción en línea para poder comunicarse, causándoles agotamiento y decepción.

Retomando lo mencionado al inicio de este capítulo, la comunicación intercultural es la que se ve obstaculizada por las barreras lingüísticas entre otros elementos (ver 3.2).

La comunicación intercultural tiene por objeto mejorar la comunicación entre miembros de diferentes culturas. Este objetivo parte de la base de que, en muchas situaciones de comunicación intercultural, se producen [en menor o mayor medida] momentos de incompreensión a lo que los implicados quieren poner remedio. (Siever, 2006. párr. 20)

Al haber recogido información tanto de observaciones, del diario del investigador, de entrevistas, sondeos a colaboradores y a las personas migrantes no hispanohablantes, se obtuvo una idea clara de lo que significa una barrera lingüística y cómo esta se percibe como una incapacidad. La barrera lingüística silencia y ciega a las personas migrantes no hispanohablantes quienes se vuelven totalmente vulnerables y dependientes de otros, que, bien pueden apoyarlos o malamente tomar ventaja de esta barrera y vulnerarlos.

5.1.2 Choques culturales

El Instituto Cervantes (2024) define al choque cultural como:

Conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. (párr. 1)

En el caso de las personas migrantes no hispanohablantes, el choque cultural viene de manera abrupta, sin gradualidades, ya que se insertan en la sociedad de un momento a otro. Si

bien, las personas migrantes están conscientes de que no se encuentran en su lugar de origen, sí que tienen dificultades para comprender y hacer comprender las diferencias culturales.

Un ejemplo de ello es lo que se observa en el siguiente fragmento:

Investigadora: Cabe mencionar que en el albergue no se hace distinción de personas; no obstante, cuando es el caso de los afganos que no comen carne de cerdo por razón de su religión, si se tiene el cuidado de darles otra cosa de comer cuando el guisado del día sea cerdo.

También ha ocurrido el caso en el que se les ha tenido que enseñar, sobre todo a las mujeres, que para lavarse partes del cuerpo, tiene que ser en las regaderas y no en los lavabos para manos. Esto es por motivo de higiene tanto para ellas como para el resto de las usuarias que usan los lavabos.(C.C.)

Fragmento 13 Observación en el albergue Hospitalidad y Solidaridad.

Este fragmento pone en evidencia la importancia del conocimiento de las culturas diferentes y de la cooperación que necesita existir entre las personas de diferentes culturas para evitar malentendidos y conflictos.

Este fragmento permite ver que en el albergue Hospitalidad y Solidaridad han existido medidas conciliadoras de los choques culturales. En una mentalidad etnocentrista (ver 3.1.1) podrían haber considerado la decisión de no comer cerdo como un gesto de ingratitud, sin embargo, se reconoció la identidad y cultura en este caso de las personas afganas musulmanas.

Adicionalmente, existió la actitud de instruir en los usos locales a las mujeres afganas, reconociendo su cultura y evitando que otros usuarios y mismas personas del albergue adoptaran pensamientos etnocentristas como decir que eran poco civilizadas o extrañas.

A continuación se presenta otro fragmento que refleja choques culturales aún más profundos y que requieren de mayor comprensión:

Investigadora: Al parecer el estudiante adolescente estaba jugando pesado con otros dos adolescentes. Al estar jugando, los adolescentes empezaron a molestar al estudiante afgano con su hermana, lo que resultó en indignación e hizo que se quejara con su papá. El padre, quien es también mi estudiante, se alteró de tal manera que llegó a amenazar a los adolescentes. El personal del albergue se indignó por su reacción hacia los menores y se consideró su expulsión, sin embargo; solo se le llamó la atención.

Fragmento 14 Diario del investigador en el albergue Hospitalidad y Solidaridad.

Este fragmento es un claro ejemplo de los malentendidos escalados por desconocimiento de la cultura. Ambas partes involucradas carecían de un conocimiento de la cultura del otro, esto se ve evidente en que en la cultura, no solo mexicana sino latinoamericana, entre varones se cosifique a la mujer y se hagan comentarios sexualizados hacia ellas. Aunque no es un comportamiento plenamente aceptado socialmente, sí se tolera dentro de las bromas o conversaciones entre varones. Por otro lado, en la cultura afgana, la sexualización de la mujer es un tabú, motivo por el cual en Afganistán las mujeres se cubren completamente para evitar estos comportamientos en los varones. Al no tener conocimiento de aspecto cultural por parte de los involucrados, se produjo un conflicto que escaló a las amenazas y por poco a la agresión física que traería consecuencias graves.

Como se abordó en el capítulo 3 (ver 3.1.2) el desconocimiento de la cultura del otro produce grandes malentendidos y si estos escalan, se producen conflictos graves.

Quien no conoce verdaderamente al otro, es imposible que lo reconozca. Y quien no reconoce el derecho del otro a ser diferente, tampoco conoce de él más que los resortes para borrar la diferencia, para dominarlo, para destruir su identidad (Gómez, 1984. párr. 29).

En este sentido, este rasgo cultural se abordó en la clase de español, de manera que los estudiantes estuvieran enterados de las costumbres de esta sociedad y se evitaran en el futuro nuevos conflictos.

Otros registros sobre choques culturales, se perciben en los siguientes fragmentos extraídos del sondeo aplicado a los participantes no hispanohablantes:

Pregunta de sondeo: ¿Alguna vez has sentido que te han evitado o discriminado debido a tus habilidades lingüísticas o tu cultura?
Participante 1: Sí. He vivido en México durante cuatro meses y estoy muy molesto porque la gente mexicana está muy sesgada hacia los musulmanes y los hablantes de persa.
Participante 2: Tengo problemas con el velo
Participante 3: Sí, cuando la otra parte, a pesar de saber que no entiendo su idioma, habla en su propio idioma conmigo y espera que entienda lo que dice. También ha habido ocasiones en las que varias personas hablaban de mí y se reían mientras yo estaba presente, y sentí que no estaban diciendo cosas buenas.
Participante 4: He conocido a muchas personas donde vivo, pero los empleados del lugar donde residido hacen mucha diferencia entre mí y las personas que hablan español, lo cual es muy molesto.

Fragmento 15, Fragmento 16, Fragmento 17, Fragmento 18 Sondeo a participantes no hispanohablantes residentes del albergue Hospitalidad y Solidaridad.

Estas opiniones permiten ver que no solo es necesario enseñar sobre la cultura a las personas que llegan sino también a aquellas que reciben a las personas migrantes, sobre todo cuando son extrarregionales o extracontinentales.

Como ya se ha abordado en el capítulo 3 (ver 3.2.1) la clave para solucionar estos choques culturales está en el conocimiento. Diversos autores refieren que en el caso específico de las

personas que migran, su identidad se ve confrontada al enfrentarse de lleno a una sociedad de acogida que, en el caso de Tapachula, Chiapas, no está del todo preparada para admitir otras culturas y procurar una sociedad intercultural.

Cuando el sujeto comprueba que su identidad es rechazada por el grupo mayoritario, su única opción es la de reunirse en torno a aquellas personas que comparten dicha identidad (segregación), ya que el mantenimiento de relaciones interétnicas se ve imposibilitado. Tal rechazo producirá un deterioro del autoconcepto del sujeto. Según Muñoz Sedano (1997), las consecuencias de un autoconcepto minusvalorado sobre el rendimiento escolar y sobre la adaptación personal y social pueden ser muy graves, siendo uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en la educación de inmigrantes y minorías étnicas marginadas (Mata, Gómez, Román, 2004. p. 2).

El rechazo que experimentan las personas migrantes no hispanohablantes es evidente en los testimonios de los participantes, y eso impacta de manera negativa en su percepción de la sociedad y el país de acogida, en este caso México. A su vez, impacta en su motivación para querer integrarse o convivir con la sociedad local por el tiempo que permanecen en el país.

El rechazo que las personas migrantes no hispanohablantes enfrentan por su origen, religión, idioma y apariencia, son elementos xenófobos con los que está impregnada la sociedad local de Tapachula y que permea en la microsociedad del albergue. Si bien hay elementos que podrían no ser xenofobia, si sugieren que existe una invisibilización de estas personas por el simple hecho de no poder comunicarse con ellas, al grado de no procurar la interacción por medio de traductores en línea, sino simplemente hablarles en español.

Esto último pone en evidencia la importancia que tienen las clases de español de emergencia. Ya que la sociedad local es mayormente monolingüe así como los colaboradores

humanitarios, es necesario proveer a las personas migrantes con elementos clave del idioma español de manera que sea una herramienta para la comunicación intercultural tanto para cubrir sus necesidades como para exigir sus derechos y atravesar un proceso migratorio.

5.1.3 Necesidades socio pragmáticas

La categoría situaciones en la comunicación intercultural también incorpora el código "Necesidades Sociopragmáticas (NEC.SOCIOPRAG)". De acuerdo a Kasper (1997), este término engloba una serie de requerimientos prácticos y sociales que van más allá de la competencia lingüística y cultural.

El lenguaje sociopragmático son aquellas habilidades que usamos en nuestras interacciones diarias con los demás. Esto incluye habilidades para conversar, el uso de gestos no verbales, el entender pistas sociales o comunicación no verbal y el poder interpretar todo este “lenguaje social” para poder solucionar problemas e interpretar y expresar emociones. Estas habilidades se desarrollan a partir de muchas áreas y prácticas diarias (Kasper en Lizarraga, 2022, párr. 2).

En el caso de las personas migrantes no hispanohablantes, las necesidades socio pragmáticas van desde la búsqueda de empleo hasta la interacción con autoridades. Identificar estas necesidades ha proporcionado una base crucial para diseñar intervenciones pedagógicas y de apoyo que aborden específicamente las demandas que las personas migrantes no hispanohablantes enfrentan en su día a día.

El código "Necesidades Socio Pragmáticas" (NEC.SOCIOPRAG) se revela como un elemento fundamental en la comprensión de los desafíos y requisitos específicos que enfrentan los migrantes en su proceso de interacción social y comunicación intercultural.

Los siguientes fragmentos, extraídos del sondeo aplicado a estos colaboradores, ofrecen una visión profunda de las necesidades socio pragmáticas identificadas:

Pregunta de sondeo: Desde tu experiencia, ¿cuáles son las barreras de comunicación más comunes que enfrentan los migrantes no hispanohablantes que llegan al albergue?
Colaborador/a: Comprender las reglas de funcionamiento del albergue Expresar dudas, inquietudes, acerca de su proceso migratorio Interactuar con los demás en situaciones cotidianas (NEC.SOCIOPRAG)
Colaborador/a: Surge desde que ingresan al albergue y son canalizados, sino se tiene un documento como el pasaporte es muy difícil saber los datos para ingresarlos al sistema, se ha tenido que utilizar google translate para poder hacer el ingreso y tener su información en la base de datos, otra de las barreras es cuando les toca iniciar el trámite de refugiado, porque es difícil poder comprender la información, las opciones o alternativas para su proceso.(NEC.SOCIOPRAG)

Fragmento 19,Fragmento 20,Fragmento 21 Sondeo a los colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad.

La comprensión de las reglas y procedimientos del albergue se posiciona como una necesidad socio pragmática clave. El primer fragmento destaca la dificultad que enfrentan los migrantes al ingresar al albergue, ya que no comprenden el reglamento dado a que este está solo en español e inglés.

Adicionalmente, tanto las personas migrantes no hispanohablantes como los colaboradores son en su mayoría monolingües. Esto último dificulta en gran manera la comunicación intercultural, dificultando todos los procesos de recepción y atención, especialmente cuando no cuentan con documentos como el pasaporte. La utilización de herramientas como Google Translate para facilitar el ingreso destaca la adaptabilidad del personal, pero también señala la complejidad lingüística que los migrantes enfrentan al intentar comprender y seguir las normativas del albergue.

El segundo fragmento subraya además, las barreras lingüísticas y la necesidad de comunicación que surgen cuando los migrantes enfrentan trámites migratorios, como el proceso

de solicitud de refugio. La dificultad para comprender la información, opciones y alternativas resalta la importancia de habilidades pragmáticas específicas para expresar dudas e inquietudes en un contexto tan crucial como el proceso migratorio.

El siguiente fragmento extraído de la entrevista a profundidad con los abogados del albergue arroja luz sobre las necesidades socio pragmáticas específicas que enfrentan las personas migrantes durante la entrevista inicial con COMAR (Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados). Este contexto proporciona un entendimiento más profundo de los desafíos comunicativos y pragmáticos que las personas migrantes pueden experimentar:

Abogados: COMAR es una entrevista muy básica, muy sencilla, nada más con sus datos personales, nombre, nacionalidad, si vienen solos, vienen con familias y si dejaron una familia en el país de origen. Si en este momento están generando algún ingreso, a raíz de eso, ellos pasan a otra área que es una mesa central.(NEC.SOCIOPRAG)

Fragmento 22 Entrevista a profundidad a abogados colaboradores del albergue Hospitalidad y solidaridad.

El fragmento destaca la naturaleza básica y sencilla de la entrevista inicial en la COMAR, centrada en la recopilación de datos personales esenciales como nombre, nacionalidad y la situación familiar del migrante. Sin embargo, la simplicidad aparente de la entrevista puede resultar engañosa, ya que los abogados señalan que estas preguntas constituyen un desafío para aquellos que no dominan los conceptos que se les plantean en español.

La información revelada por los abogados subraya la importancia de las habilidades socio pragmáticas durante el proceso de entrevista en la COMAR. La capacidad para comprender y responder a preguntas específicas relacionadas con la vida personal y familiar de los migrantes es crucial para el éxito de este proceso y puede influir en la evaluación de su situación migratoria.

Otro fragmento extraído de la entrevista con los abogados del albergue revela una dimensión crucial de las necesidades socio pragmáticas que enfrentan las personas migrantes

después de obtener el estatus de refugiado. Este caso específico destaca la importancia de las habilidades comunicativas incluso en las etapas posteriores del proceso migratorio:

Abogados: Pues se va para otro estado ajá, entonces él dice que pues allá va a estar solo ajá, entonces él quiere que alguien lo apoye, o sea, más o menos que pueda ir con algo de español.
(NEC.SOCIOPRAG)

Fragmento 23 Entrevista a profundidad a abogados colaboradores del albergue Hospitalidad y solidaridad.

El fragmento destaca el caso de un usuario del albergue, originario de Haití, quien ha obtenido su estatus de refugiado y se prepara para ser trasladado a otro estado. La situación plantea un desafío significativo, ya que el individuo anticipa que estará solo en su nueva ubicación y reconoce la importancia de tener al menos un conocimiento básico de español para facilitar su integración.

Además, resalta el deseo del usuario de aprender español, aunque sea de manera mínima, para mitigar las dificultades que pueda enfrentar en su nueva vida. Este deseo refleja la conciencia del usuario sobre la importancia de las habilidades socio pragmáticas para establecer conexiones y desenvolverse en su entorno.

El caso subraya la importancia crítica de las habilidades comunicativas para una integración exitosa en un nuevo entorno. Aunque el migrante haitiano ya ha obtenido el estatus de refugiado, reconoce que la comunicación en español sigue siendo esencial para superar barreras y facilitar su participación en la sociedad de acogida.

Este hallazgo destaca la necesidad de programas de enseñanza del español que se adapten a las distintas necesidades de las personas migrantes y que aborden desde las etapas iniciales del proceso migratorio hasta las necesidades comunicativas en etapas posteriores, como la integración en un nuevo entorno.

Otros fragmentos extraídos del sondeo aplicado a los colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad revelan diversas necesidades socio pragmáticas que los migrantes enfrentan en su proceso de integración en la ciudad de Tapachula. Estas necesidades abarcan áreas cruciales que impactan directamente en la vida cotidiana de las personas migrantes.

colaboradores:

Asesoría en su proceso migratorio

Servicios de salud

Conseguir un empleo

comunicación,

interacción con autoridades.

Acceso a salud, trámites de regularización migratoria, transporte.

Consideró que en una situación de emergencia médica (NEC.SOCIOPRAG)

Colaboradores:

Saber presentarse, poder preguntar precios y direcciones.(NEC.SOCIOPRAG)

Referencias físicas, cómo hug (abrazo): imagen de personas abrazando, etc.(NEC.SOCIOPRAG)

Saludos, como pedir ayuda, como hacer preguntas que les ayude en su proceso legal de refugiado, quizás algún diccionario o vocabulario que integre todas estas palabras o frases más utilizadas en interacciones personales y en sus procesos legales (NEC.SOCIOPRAG)

Creo que es importante que conozcan las preguntas básicas que pueden cubrir alguna necesidad de ellos(NEC.SOCIOPRAG)

Fragmento 24, Fragmento 25 Sondeo a colaboradores del albergue Hospitalidad y Solidaridad

El primer fragmento destaca la importancia de la asesoría en el proceso migratorio. Los colaboradores reconocen la necesidad de proporcionar información detallada y apoyo a las personas migrantes durante las distintas fases de su proceso migratorio, desde trámites de regularización hasta aspectos relacionados con la salud y la búsqueda de empleo.

El mismo fragmento subraya la relevancia del acceso a servicios de salud. Los colaboradores identifican la importancia de que los migrantes comprendan cómo acceder a

servicios médicos, así como la necesidad de enseñarles habilidades básicas de comunicación para situaciones de emergencia médica.

De la misma manera resalta la necesidad de habilidades específicas para la búsqueda de empleo y la interacción con autoridades. Los colaboradores sugieren que es fundamental que los migrantes aprendan a presentarse, preguntar sobre precios y direcciones, y adquieran conocimientos que les permitan desenvolverse en situaciones laborales y legales.

Los siguientes fragmentos muestran la preocupación por el desarrollo de habilidades socio pragmáticas esenciales para la comunicación e integración exitosa. Estas habilidades incluyen aprender saludos, pedir ayuda, hacer preguntas relevantes para su proceso legal como refugiados, y adquirir vocabulario específico para situaciones cotidianas y trámites legales.

El último fragmento destaca la importancia de crear recursos específicos, como diccionarios o vocabularios que integren las palabras y frases más utilizadas en interacciones personales y procesos legales. Esta propuesta refleja la ausencia de herramientas que aborden las necesidades prácticas y comunicativas de las personas migrantes de manera integral.

Estos fragmentos evidencian la diversidad de necesidades socio pragmáticas que los migrantes enfrentan en Tapachula, destacando la importancia de una propuesta educativa que aborde estas áreas de manera integral para promover una comunicación intercultural exitosa.

La discusión de estos hallazgos en esta categoría destaca la complejidad de las situaciones comunicativas que las personas migrantes enfrentan en Tapachula. La comprensión profunda de las barreras lingüísticas, choques culturales y necesidades socio pragmáticas ha proporcionado una base sólida para el diseño de esta propuesta de enseñanza adaptada a las realidades específicas del contexto.

5.2 Actividades y materiales para la enseñanza del español de emergencia

La segunda categoría a discutir en este estudio son las actividades y materiales que se utilizaron para el curso de español de emergencia. Esta categoría está directamente relacionada con la segunda pregunta de investigación de este trabajo, la cual es ¿Qué contenidos, materiales y actividades son necesarios abordar durante un curso de español de emergencia para mejorar la comunicación intercultural de los estudiantes?

Se aplicaron escalas de opinión de tipo likert a los participantes del curso. Las respuestas que arrojaron dichas escalas se categorizaron en esta sección y dieron como resultado 3 códigos, “Actividades”, “Materiales” y “Utilidad”, los cuales se abordarán de manera individual en las siguientes secciones.

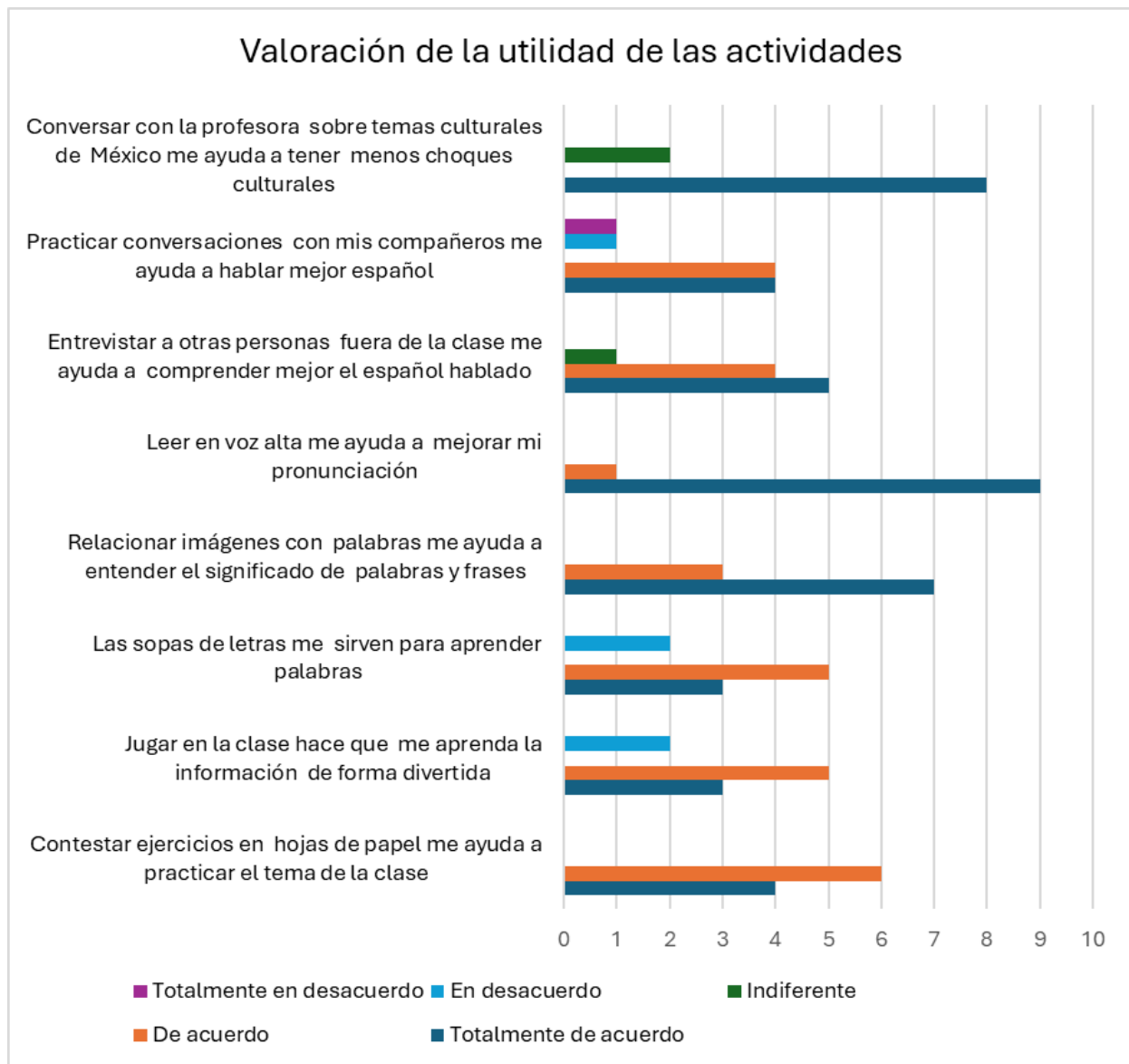
5.2.1 Actividades

Se aplicó una escala de opinión de tipo likert a los diez migrantes-participantes del segundo ciclo de esta investigación, los cuales evaluaron la utilidad y pertinencia de las actividades propuestas para su aprendizaje del español. Las actividades propuestas fueron las siguientes: contestar ejercicios impresos, jugar en la clase, hacer sopas de letras, relacionar palabras con imágenes, leer en voz alta, entrevistar a personas fuera de la clase, practicar conversaciones con otros compañeros y por último, conversar con la profesora acerca de temas culturales.

A continuación se presentan los hallazgos encontrados en una gráfica con las opiniones de los estudiantes con respecto a estas 10 actividades:

Figura 11

Escala de opinión tipo Likert para recoger opinión de los estudiantes con respecto a la utilidad de actividades que se realizaron en el curso de español de emergencia para inmigrantes adultos.



Nota: Gráfica de elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica, las actividades mejor valoradas por los estudiantes fueron leer en voz alta, conversar con la profesora acerca de temas culturales y relacionar palabras con imágenes. Lo anterior se traduce a que los estudiantes priorizan en primer lugar, mejorar sus habilidades de reproducción oral, es decir, hablar mejor. Además, priorizan conocer acerca de la

cultura mexicana, con la finalidad de entender la cultura en la que ahora viven y evitar los malentendidos. Por último, consideran importante el aprendizaje de vocabulario básico que les permita tener comunicación intercultural con la sociedad de acogida.

En ese sentido, el Instituto Cervantes (2005) propone que las actividades sean significativas (ver 1.1.4) teniendo en consideración tres principios claves:

1. Que respondan a las necesidades, intereses e inquietudes manifestadas por los alumnos.
2. Que estén conectadas con la realidad.
3. Que informen de la cultura de la lengua meta para que el estudiantado pueda contrastarla con la de su país.

En un segundo nivel de utilidad, los estudiantes también valoran entrevistar a personas fuera de la clase, practicar diálogos con otros compañeros y contestar ejercicios impresos. Esto significa que siguen priorizando la mejora de la producción oral al entrevistar a personas fuera de la clase y al practicar conversaciones entre compañeros. Algo que resulta interesante es que los estudiantes también consideraron útil el contestar ejercicios impresos; esto se traduce a que, además de la oralidad, el desarrollo de la habilidad escrita y de comprensión de instrucciones también figura como una prioridad.

Por último, ya en un tercer nivel de utilidad, los estudiantes valoraron jugar en clase y el hacer sopas de letras. Esto significa que los estudiantes consideran que si les sirve para aprender, sin embargo, en menor medida que las ocho actividades previas.

En el capítulo 1 (ver 1.1.4) el Instituto Cervantes (2005) menciona que las actividades deben reflejar el mundo real, y que deben acercar a los estudiantes a una situación cotidiana con

la que se enfrenten día a día. Esto último es para que los estudiantes puedan hacer uso de lo visto en clase de manera inmediata en su vida fuera del aula.

Como menciona el Instituto Cervantes (2005) cuando menciona los fines de un curso de español de emergencia (ver 1.1) la intención es dotar a los estudiantes con recursos comunicativos necesarios, esto no solo quiere decir que puedan comunicarse verbalmente, sino que además consideren los aspectos culturales para saber cómo, cuándo, dónde y con quién decir que. Lo anterior, permite confirmar que tanto en el contexto de la frontera sur de Chiapas, México como en España, cuando se trata de elaborar una propuesta de curso de emergencia, es prioridad abordar la enseñanza haciendo uso de actividades que precisamente promuevan estos recursos comunicativos.

Para concluir con este código, se observa que los estudiantes de este curso priorizan por sobre todas las actividades, aquellas que les permitan mejorar sus habilidades de producción oral, después priorizan conocer la cultura y por último desarrollar habilidades de comprensión escrita y de escritura. Las actividades lúdicas, si bien son aceptadas y bien valoradas, no figuran como primordiales para el curso.

5.2.2 Materiales

Para continuar dando respuesta a la segunda pregunta de investigación, se aplicó de igual forma una escala de opinión de tipo likert pero esta vez para valorar la utilidad de los materiales propuestos para el curso. Los materiales propuestos fueron los siguientes: Carteles o infografías, ejercicios impresos, videos y audios, lecturas breves y señalamientos.

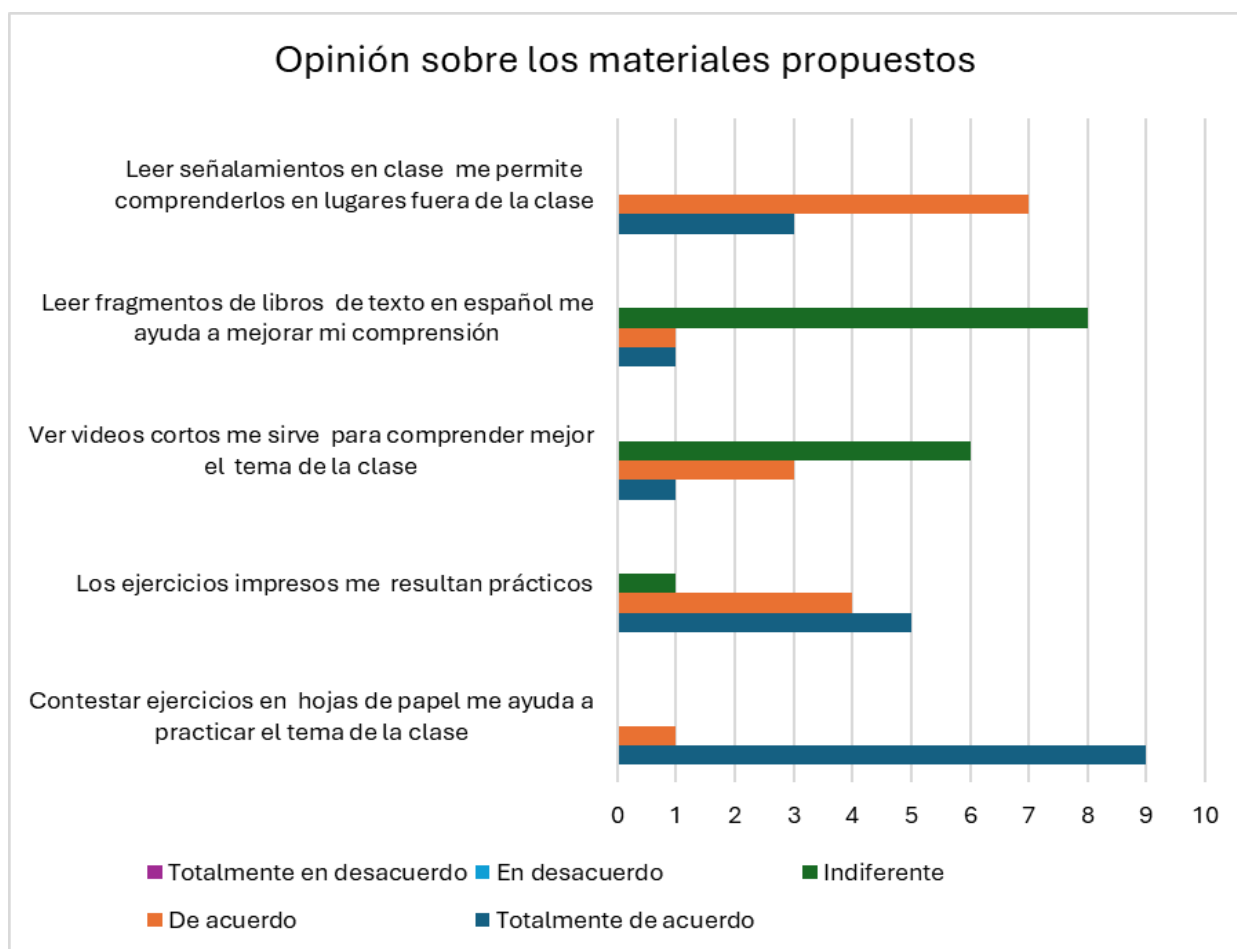
Los materiales son importantes para esta propuesta pedagógica ya que no se contó con un libro o manual para este curso. Los docentes que quieran incursionar en la enseñanza de lenguas, y más específicamente, del español a personas migrantes, deben saber que uno de los grandes retos

es la selección de materiales para presentar el contenido. El material necesita ser accesible para los estudiantes y para los docentes, ya que, para este tipo de estudiantes, y en contextos como es el de Tapachula, Chiapas, en gran medida, los materiales son provistos por los docentes.

Los hallazgos de esta encuesta forman parte del código materiales que a su vez, se encuentra dentro de la categoría “Actividades y Materiales para la enseñanza del español de emergencia” A continuación se presentan los hallazgos encontrados a través de dicha escala:

Figura 12

Escala de opinión tipo Likert para recoger opinión de los estudiantes con respecto a los materiales que se utilizan para presentar la información en el curso de español de emergencia para inmigrantes adultos.



Nota: Gráfica de elaboración propia.

Como se puede observar en la gráfica anterior, los carteles e infografías, los señalamientos y los ejercicios impresos son los materiales mejor valorados del curso. Esto indica que los estudiantes consideran de mayor utilidad aquellos materiales que contienen imágenes y que se encuentran en su día a día fuera del aula como es el caso de los señalamientos.

En un segundo nivel de pertinencia, se encuentran los videos, audios y los fragmentos de lecturas. Al igual que con el código anterior de actividades, se puede observar que los estudiantes, en cuanto al material, prefieren aquellos en los que pueden producir ya sea de manera oral o escrita y que mejoran sus habilidades orales e incrementan su acervo de vocabulario.

El Instituto Cervantes (2005) menciona que hay diversas maneras en las que el profesorado puede presentar el contenido (ver 1.1.2) como fotos, música, anuncios, textos, etc. Sin embargo, el profesorado debe procurar que dichos materiales sean amigables para todas las culturas que se encuentren en el aula, además, que fomenten y promuevan la afinidad con la lengua y con la cultura de acogida.

Para este curso se consideró como esencial el uso de materiales que promovieran el conocimiento de las culturas que se entrecruzaron en el aula. Al respecto el Instituto Cervantes (2005) menciona lo siguiente:

El objetivo fundamental de integrar la interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua es fomentar en los alumnos el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desenvolverse en situaciones de contacto con la nueva realidad social. (IC, 2005, p. 14, párr. 5)

A manera de conclusión, se puede decir que los materiales que fueron mejor valorados y considerados más útiles por los estudiantes fueron aquellos que promueven la producción oral o

escrita y que a su vez puedan relacionar con cosas que encuentran en su entorno real como señalamientos e imágenes.

5.2.3 Utilidad

La utilidad es el tercer código que se encuentra en la categoría de “Actividades y Materiales para la enseñanza del español de emergencia”. Este último código arrojó hallazgos sobre la utilidad que tuvo el curso en el aprendizaje y el mejoramiento del dominio del español de los participantes.

Para recuperar dichos hallazgos se aplicó una autoevaluación a través de una escala de opinión de tipo likert en la que los estudiantes valoraron sus avances. Se les solicitó valorar su opinión sobre diez preguntas acerca de sus avances en el idioma, las preguntas son las siguientes:

Tabla 17

Preguntas para la autoevaluación de los avances de los estudiantes

¿Comprendo la explicación de la profesora por medio del cartel?
¿Practicar presentarme con otro compañero me ayuda a familiarizarme con los temas abordados en clase?
¿Puedo comprender preguntas escritas sobre aspectos abordados en clase?
¿Puedo responder preguntas escritas sobre los temas abordados en clase?
¿Comprendo las lecturas dónde otras personas hablan sobre los temas abordados en clase?
¿Puedo contestar preguntas sobre los temas abordados en clase cuando me preguntan?
¿Puedo usar lo que aprendo en la clase para conocer a personas fuera del curso de español?
¿Puedo hablar sobre mí mismo?
¿Puedo identificar claramente lo que he aprendido durante la clase y lo que aún necesito fortalecer?

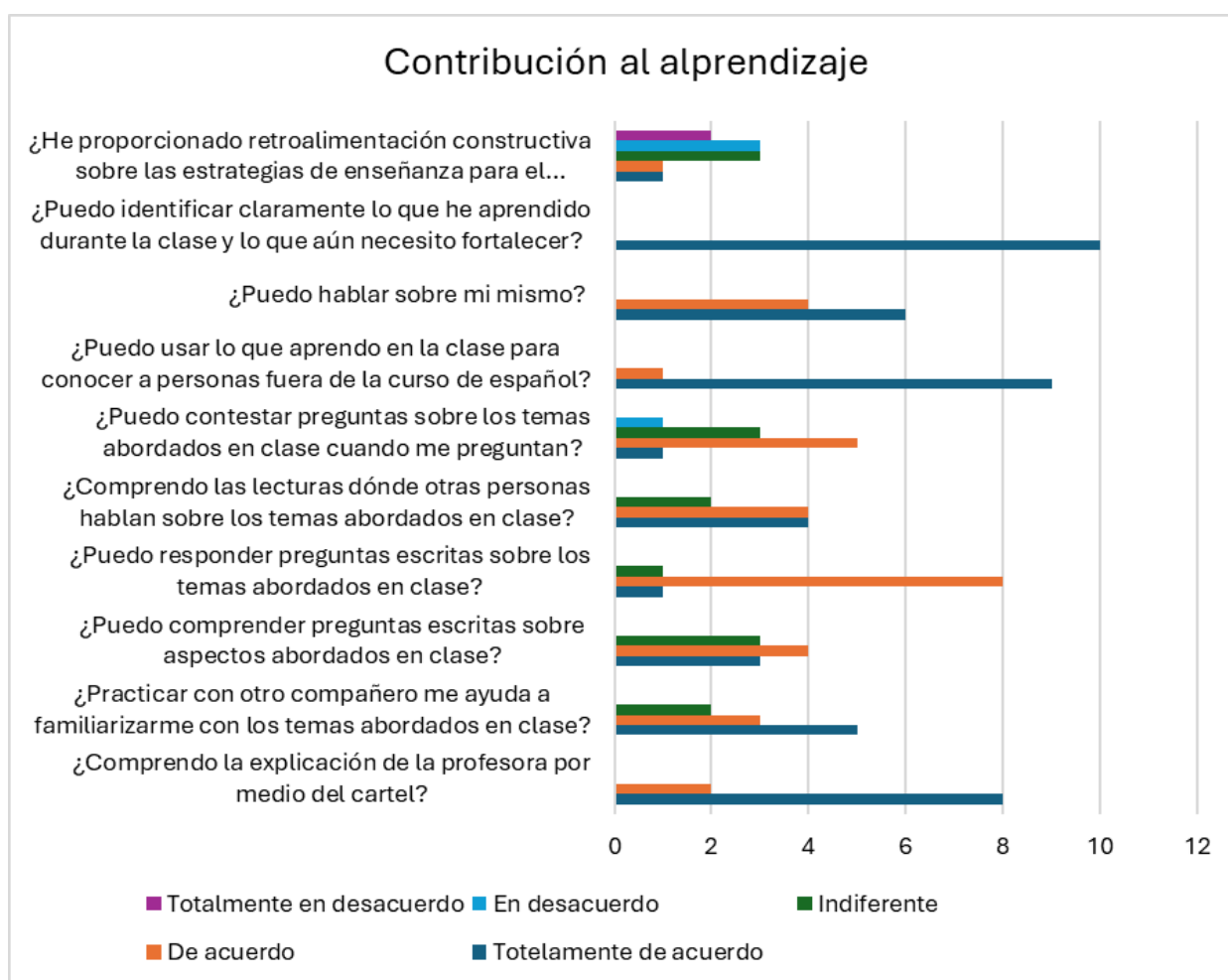
¿He proporcionado retroalimentación constructiva sobre las estrategias de enseñanza para contribuir a la mejora del curso?

Nota: Elaboración propia

A continuación se presentan en una gráfica, los hallazgos encontrados acerca de la utilidad del curso en contribuir al avance del aprendizaje del idioma español de los estudiantes.

Figura 13

Autoevaluación de los avances del estudiante



Nota: Elaboración propia

De acuerdo a los resultados, los estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo en que pueden identificar claramente lo que han aprendido en la clase y lo aún necesitan fortalecer. De

manera muy cercana los estudiantes afirmaron que lo que aprendieron en clase les ha servido para relacionarse y conocer a personas fuera de la clase.

Adicionalmente, los resultados muestran que los estudiantes comprendieron los temas abordados en clase cuando se usan carteles o infografías y que pueden contestar de manera escrita preguntas relacionadas a los temas que se abordaron en el curso.

En un tercer nivel de avance, los estudiantes afirmaron que son capaces de comprender preguntas, lecturas acerca de los temas que se abordaron en clase, así como de hablar de ellos mismos.

En menor medida, los estudiantes afirmaron que no dieron retroalimentación para la mejoría del curso.

Como se explica en el capítulo 1 (ver 1.2) la finalidad del curso es promover los avances del aprendizaje de los estudiantes en movilidad para que puedan tener una comunicación intercultural con la sociedad de acogida y ser capaces de solicitar sus necesidades básicas y exigir sus derechos. Por ende, el desarrollo de la competencia comunicativa es la médula de este curso.

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (CVC, 2024. párr. 1)

La intención del curso es precisamente que los estudiantes puedan adquirir competencias comunicativas de sentido inmediato, que les permita obtener en cada sesión de clase autonomía sobre el tema abordado. Por esta razón, los hallazgos encontrados a través de este dispositivo son sumamente importantes; los estudiantes afirman que pueden usar lo visto en el curso para

interactuar con las personas fuera del ámbito áulico y que son capaces de reconocer las áreas en las que han mejorado y las que aún necesitan fortalecer, además, pueden leer, responder de manera escrita y oral a preguntas que se relacionen a los temas que han aprendido.

Esto último proveyó a los estudiantes de un panorama claro en donde se vislumbra un camino, el cual necesitan recorrer hasta alcanzar una competencia comunicativa que les permita tener comunicación intercultural, mejorar su calidad de vida mientras están en México y adquirir autonomía e independencia, lo que su vez, los hace menos propensos a sufrir abusos.

Por último, este curso pretendió ser una herramienta de emergencia que les permitiera solucionar el problema de la comunicación en las áreas más básicas de la vida cotidiana, por lo que no se le debe considerar como un curso de lenguas profundo y sistematizado, sino solo como una herramienta de primeros auxilios en el ámbito de la comunicación.

5.3 Elementos que intervienen en la enseñanza de español de emergencia

Esta categoría está relacionada directamente con la tercera pregunta de investigación la cual es ¿Cómo implementar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia, que favorezca la comunicación intercultural de los estudiantes que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Para dar respuesta a esta pregunta se observaron elementos, tanto en el primer y segundo ciclo de la investigación, que son importantes como los temas, actividades y materiales. En esta sección se abordan las habilidades y las estrategias de las que se valen los docentes para enseñar el español en un contexto tan heterogéneo.

Adicionalmente, se consideran las condicionantes de la enseñanza en este contexto, algunos factores que se observaron y que intervienen en el proceso de enseñanza a este grupo de estudiantes.

5.3.1 Condicionantes de la enseñanza del español de emergencia

Existen ciertas condicionantes de la enseñanza del español de emergencia a personas migrantes no hispanohablantes en el contexto específico de Tapachula, Chiapas, una de las fronteras al sur de México.

Primeramente es necesario volver al capítulo 2 sobre migración (ver 2.1. y 2.1.1) en donde se aborda el contexto migratorio de México, sobre todo de Tapachula.

Hay un número cada vez mayor de centroamericanos, haitianos, cubanos, venezolanos y demás migrantes del hemisferio asentándose en México. Muchos han sido expulsados de sus países, pero han decidido quedarse en México, sobre todo como alternativa antes de llegar a Estados Unidos. Otros ya tenían la idea de vivir en México cuando huyeron de su país. Tal es el caso de los venezolanos –quizás unos 100 000– que huyeron de su país durante la última década y decidieron, por conexiones familiares o laborales, quedarse en México. (Seele, 2024. párr. 6)

Lo que menciona Seele (2024) está directamente relacionado con lo que se recuperó de distintos dispositivos aplicados tanto en el primer como en el segundo ciclo con respecto a esas las condicionantes que rodean al curso de español de emergencia. A continuación un fragmento de una entrevista a una docente de español a personas migrantes.

Docente experta: Entonces, si el alumno solamente está de paso, va a tener una actitud de hacia el aprendizaje de la lengua como esto yo no, no lo necesito para nada. Yo voy a estar aquí muy poco tiempo.

Fragmento 26 Entrevista a profundidad a docente experta.

La mayoría de las personas migrantes que llegan a México tienen como destino final el llegar a Estados Unidos (ver 2.1) esto también incluye a las personas migrantes que no hablan español. Si bien este último grupo se ve enfrentado a situaciones de vulnerabilidad con mucha más

frecuencia que aquellas personas migrantes provenientes de Centro y Suramérica que son hispanohablantes.

Como bien menciona la docente experta, en muchas ocasiones las personas migrantes no consideran como prioridad aprender español ya que su finalidad no es quedarse en el país sino avanzar hacia el norte. Sin embargo, aún sin quererlo, la mayoría de las personas que llegan a Tapachula se quedan al menos unos meses. Esto significa que se ven forzados a aprender la lengua al menos en los ámbitos más básicos de la vida para poder cubrir sus necesidades más fundamentales como comida, salud, alojamiento, seguridad y derechos.

Abogada: Las personas deciden más bien como salir y buscar cómo sobrevivir en el día a día. A gastar en pasajes

Abogada: La lengua al final es un idioma, este pues programen actividades con ellos, porque sí, luego. No, no, no pueden. O sea, realmente su situación claro no les permite, o sea, pagar Combi todos los días para aprender un idioma, más bien es como tener acercamiento hacia donde están las personas, porque ellos no pueden ni venir hacia ti, entonces hasta donde sé si estaba eso, o sea, sí estaba y cecati. Pero ahora fíjate este Cecati ya se está pasando más como en inglés.

Fragmento 27, Fragmento 28 Entrevista a profundidad con abogados del albergue Hospitalidad y Solidaridad.

Como se presenta en los fragmentos anteriores, las personas migrantes en un primer lugar consideran que no es tan importante aprender español ya que no permanecerán en el país. Aunado a lo anterior, dan prioridad a aspectos más urgentes de la vida, como el buscar generar ingresos y tener un sustento económico. Además, priorizan sus gastos, por lo que si las clases de español no les quedan accesibles, ellos no gastarán en pasajes para asistir a clases.

La abogada plantea que lo ideal es acercarse a las personas migrantes y brindarles estas herramientas de comunicación en donde ellos están. Sin embargo, a raíz de que las personas rara vez planean quedarse en México, prefieren, en todo caso, aprender inglés en lugar del español.

Adicional a las anteriores condicionantes, también están otras características del grupo de estudiantes migrantes que se necesitan tener en cuenta para la creación de la propuesta de enseñanza. A continuación fragmentos recuperados.

Docente experta: Si el estudiante tiene conocimiento de otras lenguas o no, si tiene formación, si tiene formación previa en otras lenguas o formación previa tiene estudios previos, va a contar con estrategias de aprendizaje que le van a hacer mucho más fácil la clase.

Docente experta: Y luego algo muy importante es la alfabetización, si viene alfabetizado o no viene alfabetizado, o sea, todos esos todas esas cuestiones son las que pueden dificultar o pueden favorecer su proceso de aprendizaje.

Docente experta: Yo creo que el mayor reto es enseñar español a personas que no saben nada de español, para mí ese es el reto principal.

Fragmento 29, Fragmento 30, Fragmento 31 Entrevista a profundidad a docente experta.

Como menciona la docente experta, es necesario considerar si los estudiantes son monolingües o si poseen conocimientos en alguna otra lengua. Esto último es medular ya que muchas veces las clases se ven afectadas por la falta de una lengua vínculo que les ayude tanto a los estudiantes como a los docentes a acercarlos a la lengua meta.

Otra condicionante importante que menciona la docente es la escolaridad. Si los estudiantes estudiaron hasta cierto nivel, poseen ya estrategias de aprendizaje, por lo que les será más fácil ponerlas en uso para aprender español. Sin embargo, si los estudiantes no son escolarizados y no

están alfabetizados se tienen que tomar medidas adicionales, como clases de alfabetización previas a la clase de lengua.

Lo anterior se relaciona con lo que menciona Llorente (2015) (ver 1.4) sobre que aunque ser inmigrante en sí mismo no constituye un factor decisivo en el proceso de enseñanza o de aprendizaje, sí que tiene alrededor aspectos que son importantes considerar.

Aunque el hecho de ser inmigrante no constituye un factor decisivo en el proceso de aprendizaje de una L2, sí consideramos que los niveles socioeconómicos y formativos de partida del alumnado y la situación política y social en los países de origen determina las condiciones de inserción social en el país de acogida, el proceso de acercamiento a la lengua y la actitud hacia el aprendizaje (Llorente, 2015, p. 561).

En la enseñanza del español de emergencia los docentes se encuentran con una serie de condicionantes desafiantes como las que se han mencionado anteriormente. Para concluir con este código, las condicionantes más frecuentes para la enseñanza del español de emergencia a personas migrantes no hispanohablantes son: en primer lugar, que el grupo sea heterogéneo en cuanto a lengua y cultura, además, que no consideren necesario aprender español porque están de forma temporal en el territorio, que se encuentren en situaciones de precariedad económica por lo que prioricen buscar el sustento a asistir a clases y por último, que tengan diferentes niveles de escolaridad.

5.3.2 Factores externos que intervienen en el proceso de enseñanza

Este segundo código dentro de la categoría de situaciones en la comunicación intercultural, engloba elementos que no tienen que ver con el idioma, la cultura ni con su escolaridad. Sin embargo, al igual que el código anterior, estos elementos intervienen en la enseñanza a este grupo de estudiantes en particular.

Uno de esos elementos se presenta a continuación, en fragmentos testimoniales:

Docente experta: Y luego otros retos, pues tener también estar psicológicamente preparado para poder enfrentarte a sus problemas, que también te los cuentan y que y que tú los ves también y bueno.

Fragmento 32 Entrevista a profundidad a docente experta.

La afectividad es uno de los factores que más interfieren en el aprendizaje del español en este contexto. El duelo migratorio es una situación afectiva real que afecta a todas las personas que migran en distintas medidas.

Supone un proceso de reorganización y un gran esfuerzo de adaptación a los cambios, se podría decir que es un duelo con riesgos de convertirse en un tipo de duelo complicado. El “síndrome del inmigrante” con estrés crónico, constituye una categoría autónoma entre los trastornos adaptativos y los trastornos por estrés postraumático (dada la grave situación de partida y los riesgos en la llegada del proceso migratorio). Es una combinación de factores estresantes: estrés crónico asociado a la soledad y sentimiento de fracaso, estrés límite por la lucha por la supervivencia incluso con serio riesgo para la vida, es un estrés múltiple que desencadena un cuadro depresivo crónico. A nivel clínico el tratamiento es multidisciplinar y bastante complejo. (González, 2005. pp. 83 y 84)

Como bien menciona la docente experta, al ser docente de español de este grupo de personas, se requiere tener conocimiento de lo que es el duelo migratorio y cómo este puede desencadenar situaciones de salud mental no solo fuera de la clase sino también durante el curso.

Es necesario tener en cuenta este tipo de situaciones si se quiere dar clases de español de emergencia. En la mayoría de los casos, las personas migrantes carecen de soportes sociales que les ayuden a cuidar a sus hijos para que ellos puedan desempeñar otras actividades. Al carecer de alguien que los ayude, los niños, si bien no son estudiantes, si son parte de la dinámica del aula,

por lo que hay que estar preparados para sobrellevar las distracciones y mantener el ritmo de la clase fluyendo.

Otro factor que puede presentarse es el del agotamiento o cansancio, por la realización de otras actividades o por alguna situación de salud.

Investigadora: En el primer grupo tuve un poco de dificultades porque la pareja tiene 3 hijos pequeños y los tienen que llevar a clase con ellos, entonces los niños estaban jugando y corriendo lo que desconcentraba a mis estudiantes. Sin embargo tanto ellos como yo fuimos tolerantes y entendemos la situación.

Fragmento 33 Entrada de diario de investigación.

Como se observa en el fragmento, es necesario tener en cuenta este tipo de situaciones si se quiere dar clases a este tipo de grupos. Las personas migrantes carecen en la mayoría de los casos de soportes sociales que les ayuden a cuidar a sus hijos para que ellos puedan desempeñar otras actividades. Al carecer de alguien que los ayude, los niños, si bien no son estudiantes, si son parte de la dinámica del aula, por lo que hay que estar preparados para sobrellevar las distracciones y mantener el ritmo de la clase fluyendo.

Investigadora: Solo tuve clase de 5 a 6 con los afganos porque el otro grupo estaba muy cansado. Antony, uno de los haitianos, estuvo todo el día haciendo trámites en ACNUR por lo que estaba muy cansado. Marla no tiene ni un mes desde que dio a luz a su bebé por lo que también estaba muy cansada.

Fragmento 34 Diario del investigador.

Es común encontrarse con que los estudiantes han tenido otras actividades durante el día que les deja muy cansados o que les impide asistir a clases. También están situaciones de salud muy válidas como la de Marla, en la que requería de reposo y aprender español quedaba fuera de sus prioridades.

Existen además situaciones de salud mental derivadas de procesos traumáticos que afectan a los estudiantes y por lo tanto es necesario tenerlos en consideración. A continuación un fragmento que da cuenta de lo anterior.

Investigadora: Una de las estudiantes está diagnosticada con esquizofrenia, derivado de una experiencia traumática por lo que se me indicó que no tocara temas de su pasado en las clases.

Fragmento 35 Diario de investigación.

Este tipo de situaciones pueden llegar a ser frecuentes en las aulas de grupos de personas migrantes. En el caso del contexto de Tapachula, la mayoría de las personas que llegan a esta ciudad han dejado sus lugares de origen por situaciones de riesgo. Esto da origen a movilidad forzada que es un proceso traumático que se adhiere al duelo migratorio (ver 2)

La migración forzada se define según la Organización Internacional para las Migraciones (2019, párr. 72) como “un movimiento migratorio que, aunque puede ser impulsado por diferentes factores, involucra el uso de la fuerza, la compulsión o la coerción” y plantea desafíos adicionales tanto para los migrantes como para las comunidades receptoras.

Al tener en cuenta la importancia de factores afectivos, los docentes pueden adquirir estrategias y herramientas para no solo apoyar a sus estudiantes a aprender, sino también a ver la clase como un acercamiento seguro al nuevo entorno (ver 1.4). Sobre lo anterior Llorente (2015) menciona lo siguiente:

Dentro de las estrategias afectivas, se intenta reforzar la idea de que el dominio de la nueva lengua le permitirá transmitir experiencias, sentimientos y emociones a las personas del nuevo entorno en el que viven durante una temporada más o menos prolongada. Para ello resulta eficaz no forzar en ningún momento al estudiante para que hable y, sobre todo, fomentar la autoconfianza. Aquí, lo que de verdad funciona es la empatía. El docente ha

de motivar continuamente una actitud amable, sonriente, facilitadora, sin presión. Siempre respondiendo a las preguntas de los/las estudiantes con una actitud amable y reforzando continuamente los progresos. En este sentido, en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes, la autoestima cobra un valor esencial al tratarse de alumnado que, en ocasiones, carece de apoyo de alguno de sus referentes culturales y familiares. En este punto, es fundamental incidir en los sentidos de identidades y de pertenencia. (Llorente, 2015, p. 566. párr. 6)

Para finalizar con este código, se encontró que existen factores alrededor de la migración que afectan a las personas migrantes en su aprendizaje de la nueva lengua. La falta de soportes sociales que deriva en hacer todas sus actividades acompañados de sus hijos, les resta atención en la clase. Aunado a lo anterior, el cansancio, el duelo migratorio, la salud física y mental son elementos muy importantes a tener en cuenta al momento de decidir dar clases a este grupo de personas.

Adicionalmente, si bien, para la elaboración del curso de español de emergencia, no interfiere, si es necesario incluir en la autoformación docente este tipo de información y brindarle herramientas de apoyo tanto para los estudiantes como para el docente mismo.

5.3.3 Estrategias para la enseñanza

El tercer código dentro de la categoría de elementos que intervienen en la enseñanza del español de emergencia son, precisamente las estrategias de enseñanza, de las que se valen los docentes para enseñar español a grupos de personas migrantes no hispanohablantes.

Se encontraron gran variedad de estrategias para la enseñanza, sin embargo, es necesario mencionar que, en cuanto a la enseñanza a grupos heterogéneos como es el caso de los estudiantes migrantes, el enfoque es no tener enfoque.

Cada docente debe ir adaptando su metodología, su enfoque y sus estrategias a sus estudiantes por lo que, en este contexto, no hay una receta sobre qué estrategias debe aplicar el docente. Sin embargo, sí que hay estrategias que siempre le serán útiles en estos contextos.

A continuación algunos fragmentos recuperados tanto de entrevistas como de observaciones, relativos a las estrategias.

Docente experta: Es necesario tener un banco de actividades variadas para los diferentes niveles que tienen los estudiantes, ya que los grupos tienden a ser heterogéneos.

Fragmento 36 Entrevista a profundidad a docente experta.

Al tener en consideración las características de los estudiantes (ver 1.1 y 1.4) y que el grupo generalmente es heterogéneo, es necesario que los docentes que busquen dar clases de español en este contexto estén preparados con actividades y materiales para los diferentes niveles de competencia que se encuentren en las aulas.

La docente le da al estudiante una pequeña lectura para ver si puede comprender lo que lee y le solicita contestar las preguntas que trae el ejercicio.

Las docentes tienen un portafolio donde tienen guardados los materiales que darán a cada estudiante

Las docentes hacen comentarios positivos acerca del desempeño de los estudiantes, de esta manera los motivan
--

Fragmento 37, Fragmento 38, Fragmento 39 Observación no participante.

En los fragmentos anteriores se encontró que la docente se vale de lecturas breves para desarrollar la comprensión lectora, además, las docentes tienen portafolios con compartimentos

para cada estudiante, de esta manera monitorean los avances de los estudiantes. En el último fragmento se observa que el refuerzo positivo está presente para impulsar la motivación en los estudiantes.

Las docentes, utilizan el refuerzo positivo para motivar a los estudiantes y recurren a utilizar el idioma de ellos en caso de que no entiendan las instrucciones. De manera que es importante aprender un mínimo de las lenguas que hablan los estudiantes.
--

El profesor usa el español para comunicarse con los estudiantes, y en algunas ocasiones les menciona alguna palabra en ucraniano para que ellos comprendan, sin embargo no es frecuente.
--

Fragmento 40 Observación no participante.

Una estrategia y característica que considero necesaria y esencial para cualquier docente que quiera incursionar en la enseñanza del español a personas migrantes no hispanohablantes, es conocer al menos un idioma extranjero además del español.

Como se ha mencionado anteriormente (ver 1.4) las personas que participan de estos cursos, en buena parte de los casos, son monolingües o conocen otra lengua que no es el español. Por ejemplo, en el caso de los participantes de esta investigación, las personas hablaban creole, portugués, inglés y francés y persa. Ninguno de ellos tenía conocimientos del español, si bien aquellos que hablaban un poco de portugués comprendía alguna que otra palabra en español, pero era mínimo.

Como docente de este grupo, afortunadamente tengo conocimientos del inglés y del francés, lo cual hizo posible la comunicación básica con todos los estudiantes y esto facilitó la exposición de los contenidos. (ver 3.1) Adicionalmente, es necesario que los docentes en este contexto, al conocer a sus estudiantes, investiguen sobre aspectos culturales, formas de saludar y las diferencias en las señales que se hacen con el cuerpo, esto para evitar un choque cultural y un malentendido con los estudiantes que pueda afectar la armonía del grupo.

La dificultad de hablar correctamente un idioma por parte de un nuevo hablante y el malestar producido en sus prácticas sociales, que se convierte en fuente de malentendidos por parte de quien lo escucha, y que muchas veces da lugar a sentimientos de enfado, enojo, frustración o miedo. (Belli, 2015. pp. 61. párr. 2)

Mientras se hacía la actividad, los estudiantes hablaron sobre una festividad musulmana muy grande, el reik o Eid,. De esa manera se valora y reconoce las tradiciones de los estudiantes, se les respeta, y se practica la tolerancia a las diferencias.

La docente promueve en la clase un ambiente ameno y divertido, nunca corrige con severidad los errores sino que solo los hace visibles motivando a los estudiantes a intentar de nuevo

Además, la docente procura que siempre hayan risas dado a que eso mejora la actitud de los estudiantes, así comienzan a tener una afinidad por la lengua y por ende por la cultura

En el aula, los estudiantes tienen los mismos derechos, tanto hombres como mujeres toman la clase con los mismos derechos

Fragmento 41 Observación no participante.

Los anteriores fragmentos dan cuenta de estrategias inclusivas. Es necesario dar apertura en el aula a todas las culturas y no imponer una sobre otra (ver 3.1.1). Cuando los estudiantes reconocen que sus culturas, tradiciones e idiomas son bienvenidos, respetados y valorados aunque sea en un entorno áulico, se crea un ambiente propicio en el curso para aprender.

Sin embargo, es necesario ser cuidadosos respecto a motivar a los estudiantes a hablar sobre aspectos de su vida pasada en sus países de origen ya que esto puede ser doloroso y detonar alguna crisis emocional. Reitero que lo que funciona para unos grupos puede no funcionar para otros, por lo que el docente necesita ser versátil y flexible sobre las estrategias que aplicará a sus estudiantes.

En el fragmento 38, se observó que la docente no corrige los errores de manera severa y punitiva, sino que solo menciona el error para que todos lo reconozcan, sin avergonzar al

estudiantado. Esto es crucial para el fortalecimiento de la relación profesor- estudiante; si el estudiante se siente en un entorno de confianza y seguridad, no tendrá temor a intentar aunque cometa errores (ver 1.1.4).

En muchas ocasiones, los docentes además de enseñar, se vuelven animadores. En este contexto, ese personaje en el que se convierte el docente es el invitado principal. Dados los factores afectivos que interfieren en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, un docente divertido, que busque sacarle una sonrisa a sus estudiantes, es muy bien recibido, ya que el aula se puede convertir en el refugio, el escape y el lugar seguro en el que los estudiantes no estén pensando en sus muchos problemas, sino solo en estar presentes, pasar un buen momento y aprender.

Por último, el fragmento 42 muestra que aunque pueda resultar en un choque cultural para hombres y mujeres de diferentes culturas, es medular promover los mismos derechos y valores para cada estudiante. Esto con la finalidad de que en un entorno de formación como es el aula, las personas vayan entendiendo cómo se perciben los roles en la nueva sociedad y tengan menos choques culturales fuera del aula.

Ella comentó que no tiene una planeación y que sus clases no tienen secuencia. Sus clases son más bien como de vocabulario por ejemplo: vocabulario para lavarse las manos, que sepan que es jabón, agua, lavadero, llave del agua, etc.
--

Fragmento 42 Reflexión de entrevista a docente experta.

Como se observa en el fragmento 43, en este tipo de contextos, para cursos de lengua de emergencia, no es recomendable tener clases secuenciadas. Lo anterior se debe a que en una ciudad como Tapachula, las personas migrantes están temporalmente y de un día a otro pueden ya no estar. Por lo que si lo que se busca es apoyar a los estudiantes a aprender algo que pueda poner en práctica inmediatamente al salir del aula en su vida cotidiana, el material preparado por clase de iniciar y concluir el tema en esa misma sesión.

Dadas las características de los grupos, que en su mayoría tienen un nivel inicial o nulo del español, es medular hacer crecer el acervo de vocabulario básico para que puedan llegar a tener comunicación intercultural con las personas locales, aunque sea de manera muy básica. Por lo que en todas las sesiones se recomienda poner especial énfasis en que los estudiantes adquieran vocabulario por medio de actividades de memoria y materiales con imágenes que les permita retener la información.

Para concluir, las estrategias docentes no están establecidas y fijas para todos los grupos, sino que la regla es que las estrategias se adapten a las necesidades de cada grupo. Sin embargo, algunas estrategias siempre serán de gran utilidad para abordar a cualquier grupo aunque sea heterogéneo. Primero, se encontró que es fundamental tener conocimiento en algún idioma extranjero además del español, para lograr comunicarse con los estudiantes cuando estos aún no dominan en ninguna medida el español.

Asimismo, contar con una batería de actividades y materiales de diferentes niveles de competencia comunicativa es básico. Posteriormente, tener un portafolio para cada estudiante es de gran utilidad para poder monitorear y dar continuidad a sus avances personales.

Brindar refuerzos positivos cuando los estudiantes participen para fomentar la confianza es una gran estrategia para el desarrollo de la motivación y la afinidad a la lengua. Promover el reconocimiento, el prestigio, el respeto y la dignidad de otras culturas sin imponer la cultura de acogida resulta muy positivo para los estudiantes y el ambiente de la clase.

Evitar la corrección severa de los errores y procurar la diversión y las risas en el aula son estrategias que favorecen la relación profesor- estudiante y por ende se crea un entorno sano para el aprendizaje. Fomentar el respeto y la equidad de género también es fundamental para evitar

malentendidos fuera del aula. Por último, el iniciar y concluir un tema en una misma sesión es importante para que los estudiantes puedan poner en práctica lo aprendido de manera inmediata.

5.4 Recapitulación – Presentación, análisis y discusión de resultados

En este capítulo titulado "Presentación, Análisis y Discusión de Resultados", se abordan detalladamente las barreras lingüísticas que enfrentan los migrantes no hispanohablantes, un obstáculo crucial para su integración social. Según Mata et al. (2004), estas barreras afectan la autoestima y el rendimiento de las personas migrantes al sentirse excluidos del entorno que los rodea (p. 2). El Instituto Cervantes (2024) añade que la falta de comprensión del idioma local no solo dificulta la comunicación, sino también la participación en la vida social y la comprensión de los códigos culturales (párr. 3).

El capítulo también exploró el choque cultural que experimentan los migrantes, una reacción común al enfrentarse a una nueva cultura. El Instituto Cervantes (2024) define este fenómeno y menciona que, en el albergue, se han implementado medidas para evitar malentendidos, como respetar restricciones alimentarias y enseñar costumbres locales (párr. 1; Fragmento 13). Sin embargo, los conflictos culturales persisten, como se evidenció en el caso de un migrante afgano que reaccionó violentamente a bromas culturalmente insensibles, destacando la necesidad de una mayor comprensión cultural (Fragmento 14).

Se discutió además la necesidad de programas educativos para superar la falta de comprensión del idioma local. Muñoz (1997, en Mata, Gómez y Román, 2004, p2) subraya la importancia de estos programas para “prevenir el deterioro del autoconcepto y apoyar la adaptación social de los migrantes”. Los testimonios de migrantes indican que la falta de preparación para enfrentar trámites migratorios y acceder a servicios resalta la necesidad de recursos educativos específicos (Fragmentos 19-22).

Se analizó el curso de español de emergencia, lo que reveló que los estudiantes valoran actividades como la lectura en voz alta y la conversación sobre temas culturales, lo que mejora su capacidad de comunicación y comprensión cultural (Instituto Cervantes, 2005, p. 14, párr. 5). Los materiales didácticos preferidos incluyen carteles e infografías, mientras que los videos y audios tienen menor impacto. Esto demuestra la necesidad de adaptar los recursos educativos a las necesidades de los migrantes para facilitar su integración (Instituto Cervantes, 2005, p. 14, párr. 5; CVC, 2024, párr. 1).

Finalmente, el capítulo abordó las estrategias para la enseñanza del español, teniendo en cuenta la heterogeneidad cultural y lingüística de los estudiantes migrantes. Se destacan estrategias como la adaptación continua de enfoques, el conocimiento de idiomas extranjeros por parte de los docentes, y la creación de un entorno inclusivo y equitativo (Fragmentos 35-44; Belli, 2015, p. 61, párr. 2). Estos elementos son fundamentales para mejorar la efectividad de la enseñanza y apoyar la integración de los migrantes en Tapachula, Chiapas.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y PROPUESTA PEDAGÓGICA

En este capítulo se expone la culminación del proyecto de investigación titulado "Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México". En primer lugar, se presentan las conclusiones, donde se da respuesta a las tres preguntas de investigación que orientaron el desarrollo del estudio. A continuación, se abordan las limitantes encontradas a lo largo del proceso de investigación. Finalmente, se detalla la propuesta didáctica que surge como resultado de esta investigación-acción y se dan algunas recomendaciones para trabajar enseñar español a personas migrantes.

6.1 Conclusiones

En el presente capítulo se dará respuesta a las tres preguntas de investigación que guiaron este estudio, las cuales son:

- Pregunta 1: ¿Cuáles son las necesidades socio pragmáticas de las personas que están recibiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?
- Pregunta 2: ¿Qué contenidos, materiales y actividades son necesarios abordar durante un curso de español de emergencia para mejorar la comunicación intercultural de los estudiantes?
- Pregunta 3: ¿Cómo implementar una propuesta pedagógica para la enseñanza del español de emergencia, que favorezca la comunicación intercultural de los estudiantes que están residiendo temporalmente en la ciudad de Tapachula?

Conocer las necesidades socio pragmáticas ha sido la base para poder crear una propuesta que fuera real y efectiva para los estudiantes migrantes, quienes tienen gran necesidad de

comunicarse en español mientras se encuentran en México. Sin embargo, conocer los temas que necesitaban ser abordados en el curso no era suficiente para realmente facilitar a los estudiantes la comunicación con las personas locales e hispanohablantes, por lo que conocer qué actividades eran las más eficaces y con qué materiales presentar los temas, fue igualmente importante.

Por último, el reto ha sido el cómo implementar un curso que sea realmente de utilidad, por lo que la organización, contenido y metodologías del curso también han sido fundamentales para crear una propuesta pedagógica que atienda a las necesidades de comunicación de las personas migrantes no hispanohablantes que residen en la ciudad de Tapachula, México.

A continuación, se dará respuesta puntualmente a las preguntas de investigación antes mencionadas con base en los hallazgos analizados en el capítulo anterior. Adicionalmente, a la última pregunta se le añadirá la propuesta pedagógica producto de este trabajo de investigación - acción.

6.1.1 Las necesidades socio pragmáticas de las personas migrantes en Tapachula

Cómo se menciona en el capítulo anterior (ver 5.1.3) Kasper (en Lizarraga, 2022) menciona que el lenguaje sociopragmático son habilidades que van desde lo verbal hasta lo social, lo no verbal. El autor lo denomina como el “lenguaje social” ya que se trata de un lenguaje utilizado para comunicarse día a día.

Es decir, se trata de un lenguaje cotidiano, no un lenguaje técnico ni especializado. Al inicio de este proyecto de investigación acción titulado “Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México”, se propuso investigar entonces, en qué situaciones las personas migrantes no hispanohablantes presentaban mayores necesidades de este lenguaje social.

El análisis de los dispositivos implementados indicó que las personas migrantes tienen grandes necesidades de comunicación sociopragmática. Sin embargo, se detectó que existen ocho aspectos que son apremiantes para poder solventar sus necesidades más básicas y transitar por los procesos de migración.

A continuación se presentan los ocho ámbitos en que las personas migrantes tienen más necesidad de comunicarse de manera inmediata.

Tabla 18

Ámbitos de necesidad de comunicación sociopragmática de las personas migrantes no hispanohablantes en Tapachula.

Ámbitos de mayor necesidad de comunicación socio pragmática
Presentarse y dar información personal
Aspectos relacionados a la salud
Hacer solicitudes o pedir algo
Aspectos relacionados con el nuevo lugar de residencia
El funcionamiento del transporte en la ciudad
Solicitar empleo y el funcionamiento del campo laboral
Las comunicación con las autoridades
Aspectos relacionados a los trámites migratorios

Nota. Elaboración propia

Estas necesidades abarcan aspectos fundamentales para la vida diaria y la integración de las personas en la sociedad tapachulteca. La diversidad de los temas resalta la complejidad de las demandas sociopragmáticas que enfrentan, subrayando la importancia de abordar estos elementos

en el diseño de esta propuesta educativa que busca facilitar la estancia y la integración sociocultural en este contexto específico.

A continuación se destaca la relevancia de abordar los temas presentados en la tabla en el curso de enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes que ocupa a esta investigación.

1. Presentarse y dar información personal

Este ámbito es muy importante ya que las personas migrantes no hispanohablantes con mucha frecuencia tienen dificultades para dar información personal como su nombre, su origen, su edad, entre otros aspectos que son necesarios para poder atenderlos adecuadamente.

Adicionalmente, este tipo de datos son requeridos para cualquier tipo de registro. Para ingresar a un hotel, un albergue, un hospital, se requiere de poder proporcionar datos personales mínimos. Estos datos también son solicitados por las autoridades y a la hora de llenar formularios y hacer entrevistas en procesos migratorios.

Por último, es importante que las personas puedan proporcionar datos de sí mismos para poder tener interacciones con otras personas, formar vínculos e integrarse en cierta medida a la sociedad de acogida.

2. Aspectos relacionados con la salud

Es de suma importancia que las personas migrantes no hispanohablantes tengan las herramientas necesarias para poder comunicar aspectos relacionados con su salud o la salud de algún familiar o amigo. Con frecuencia, las personas migrantes, al ingresar al país presentan alguna complicación de salud dado el duro camino que recorren para llegar a México, por lo que poder comunicar dolencias y malestares, poder entender su diagnóstico y el tratamiento médico, es fundamental para la mejora de su salud y bienestar general.

3. Hacer solicitudes o pedir algo

Es crucial aprender a pedir lo que se necesita, tanto como lo es cubrir las necesidades básicas. Al igual que sucede con la atención médica, las personas que migran a menudo llegan al país con carencias significativas de todo tipo: desde calzado y ropa hasta artículos de limpieza e higiene, e incluso alimentos y agua. Es vital, por lo tanto, que aprendan a solicitar ayuda y recursos para garantizar su bienestar integral.

4. Aspectos relacionados con el nuevo lugar de residencia

Este ámbito implica orientar a las personas migrantes sobre la cultura, la sociedad y cómo funcionan los establecimientos en la nueva ciudad. Aunque las ciudades en todo el mundo suelen tener similitudes, es crucial que los migrantes conozcan la ubicación y disponibilidad de servicios como hospitales, comisarías, supermercados, mercados locales, centros comerciales y médicos en farmacias. Esta información puede facilitar su adaptación y bienestar en su nuevo entorno.

5. El funcionamiento del transporte en la ciudad

Además de comprender cómo funciona la nueva ciudad, las personas migrantes no hispanohablantes también necesitan familiarizarse con los medios de transporte disponibles. Es esencial que sepan que tienen opciones tanto de transporte público como privado, y que existen estaciones y paradas designadas. Aprender a preguntar por los horarios de salida y llegada, así como a leer los horarios y comprar boletos, les permite moverse de manera autónoma por la ciudad. Con esta información y la capacidad de comunicarse sobre el tema, se reduce el riesgo de vulnerabilidad.

6. Solicitar empleo y el funcionamiento del campo laboral

En la mayoría de los casos, las personas migrantes se ven obligadas a quedarse en la ciudad de Tapachula y en el país durante un tiempo indeterminado, por lo que necesitan generar ingresos económicos. Estos ingresos les permiten cubrir sus necesidades básicas y ahorrar para continuar su viaje. Sin embargo, encontrar trabajo puede resultar complicado cuando no se maneja el idioma local. Por eso, en este ámbito, se enseña a los estudiantes cómo completar solicitudes de empleo y cómo comunicar si necesitan ayuda o capacitación en algún aspecto relacionado con el trabajo.

7. La comunicación con las autoridades

Desde su llegada al país, las personas migrantes no hispanohablantes se encuentran con el desafío del idioma al comunicarse con las autoridades en México. En muchos casos, las autoridades y los colaboradores de los centros de orientación y albergue para migrantes sólo hablan español, lo que dificulta su capacidad para relacionarse, expresarse y hacer valer sus derechos. Por tanto, aprender a comunicarse e interactuar con las autoridades se vuelve fundamental en esta situación.

8. Aspectos relacionados a los trámites migratorios

Las personas migrantes no hispanohablantes enfrentan desafíos significativos al comunicarse y cumplir con los procedimientos migratorios. Aunque el Estado mexicano intenta proporcionar intérpretes y traductores para aquellos que no hablan español, la disponibilidad de estos profesionales no siempre es suficiente para atender a la gran cantidad de personas que requieren este servicio. Por lo tanto, en este ámbito se centran los aspectos básicos de los procesos migratorios, con el objetivo de que las personas migrantes no hispanohablantes puedan completar su proceso migratorio sin demoras ni interrupciones debido a la falta de intérpretes.

Todos los aspectos mencionados en esta sección son necesidades de comunicación que

deben abordarse de manera inmediata. Una vez que los estudiantes adquieran un cierto dominio de los temas cotidianos mencionados anteriormente, podrán integrarse en la sociedad de manera más autónoma e independiente. Esto les permitirá reducir su vulnerabilidad y enfrentar los peligros con mayor eficacia, ya que podrán expresarse y salir del anonimato en el que suelen encontrarse las personas que enfrentan barreras lingüísticas.

6.1.2 Materiales y actividades útiles para el curso de español de emergencia

Después de identificar las necesidades sociopragmáticas que necesitan ser abordadas en la propuesta pedagógica producto de esta investigación, el segundo paso fue identificar qué materiales eran los más adecuados para presentar la información y qué actividades eran más útiles para aprender.

Dadas las características del estudiantado, los libros de texto para enseñar español como lengua extranjera o segunda lengua se descartaron ya que representan una inversión económica para el estudiantado o para los centros que quieren favorecer la adquisición de habilidades lingüísticas en estas personas migrantes.

De la misma manera ocurrió con los recursos y materiales digitales, ya que se pretende que el profesorado pueda enseñar sin tener la limitación de los materiales y recursos. En ese sentido, los materiales que resultaron más útiles de acuerdo al análisis de hallazgos fueron aquellos materiales didácticos auténticos, es decir, señalamientos, anuncios, folletos, menús, y todo tipo de material que se creó para otros fines pero que pueden servir para presentar contenidos.

Los materiales didácticos con imágenes también resultan muy útiles para enseñar a este tipo de estudiantado, ya que las imágenes les permiten asociar el vocabulario o el tema e identificarlo y guardarlo con mayor facilidad en la memoria.

Si el profesorado cuenta con recursos digitales como pantallas y bocinas, también puede llevar videos cortos o poner audios cortos. Sin embargo, este tipo de material es opcional y dependerá de los recursos con los que cuente el profesorado y el estudiantado.

En cuanto a las actividades, estas también son de suma importancia ya que no todas las actividades que normalmente se proponen en las aulas para aprender nuevos idiomas son del todo adecuadas para este tipo de estudiantado y sobre todo para el contexto en el que se impartió este curso.

De acuerdo con los hallazgos, las actividades que resultan pertinentes son aquellas que favorecen sobre todo las habilidades de expresión y comprensión oral. Dado a que las personas migrantes no hispanohablantes tienen dificultades para expresarse en la nueva lengua, se priorizan las actividades como juego de roles, lecturas en voz alta y conversaciones de manera que la producción oral sea la habilidad que más se desarrolle. Es importante considerar que inclusive se prioriza el que ellos puedan expresar por sobre que ellos puedan comprender, ya que muchas veces, lo más apremiante es que puedan expresar sus necesidades, malestares y dolencias, entre otras cosas, para ser atendidos y recibir el apoyo oportuno.

Dentro de las actividades de expresión y producción oral, se encontró que los estudiantes priorizan conocer aspectos socioculturales de la sociedad de acogida, sobre todo para entender a la sociedad y evitar los malentendidos. Por lo que conversar sobre algún aspecto de la sociedad que resulte del interés del estudiantado es de las actividades más valoradas y útiles en este tipo de contextos.

Se descubrió además que las actividades orales que involucren personas hispanohablantes resultan estimulantes y promueven la afinidad a la lengua y la cultura en el estudiantado. Un ejemplo de esto es promover que el estudiantado entreviste a las personas fuera del aula, de manera

que al mismo tiempo que se enfrentan a una interacción real, no simulada con hispanohablantes, ponen a prueba sus habilidades de comunicación y conocen aspectos de la sociedad de acogida.

Por último, las actividades lúdicas son bien aceptadas por el estudiantado en este contexto, sin embargo, priorizan y valoran las actividades que promueven la producción y comprensión oral. Se pueden usar actividades lúdicas para reforzar algún contenido y también cuando el ánimo del estudiantado esté bajo, a manera de promover la distracción y diversión sin necesariamente, procurar con esa actividad alcanzar un objetivo académico.

6.1.3 Forma de implementar una propuesta pedagógica para un curso de “español de emergencia”.

Para implementar una propuesta pedagógica que favorezca la enseñanza del español de emergencia y promueva la comunicación intercultural en estudiantes que residen temporalmente en la ciudad de Tapachula, es fundamental, en primer lugar, considerar el contexto en el que se llevarán a cabo las clases. Este entorno puede presentar múltiples carencias, tanto materiales como emocionales. Es común encontrarse con estudiantes que, debido a su situación migratoria, están desmotivados para aprender un idioma, especialmente algo tan complejo como el español. Además, las clases no se desarrollan en aulas tradicionales, sino en espacios informales, donde probablemente no se disponga de medios tecnológicos ni recursos como libros, manuales o copias.

Por ello, los docentes deben estar preparados para impartir actividades sin necesidad de muchos recursos materiales, enfocándose en dinámicas más prácticas y lúdicas. Las actividades recomendadas incluyen conversaciones, entrevistas entre estudiantes y juegos didácticos que les permitan practicar el idioma de forma interactiva y realista. Estas actividades pueden sustituir el

uso de audios, videos o lecturas que, en contextos formales, suelen ser esenciales para la enseñanza de idiomas.

Es crucial que los docentes reconozcan que los estudiantes, al encontrarse en una situación de vulnerabilidad, suelen aprovechar las clases como un espacio para expresar sus sentimientos y preocupaciones. Sin embargo, es importante que los profesores mantengan claras sus funciones: su labor es mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, no comprometerse a resolver problemas externos a la clase, como temas migratorios o legales. Esto previene generar expectativas que no pueden ser cumplidas y que podrían provocar decepción adicional en los estudiantes.

Una consideración clave es la relación que los docentes pueden desarrollar con sus estudiantes. Si bien la cercanía emocional es natural en estos contextos, es fundamental estar alerta para no involucrarse en acciones ilegales, por más noble que sea el deseo de ayudar. La ética profesional y el respeto a las leyes deben guiar siempre las interacciones.

La propuesta didáctica debe adaptarse a las características específicas de cada grupo de estudiantes. Aunque este curso fue diseñado para abordar las necesidades sociopragmáticas de personas migrantes no hispanohablantes en Tapachula, puede servir de guía para docentes que trabajen con grupos similares en otros contextos. Antes de iniciar el curso, es fundamental conocer a los estudiantes, sus lenguas y culturas, y ajustar los materiales y contenidos en función de ello. Además, es necesario tener sensibilidad cultural para evitar temas que puedan incomodar a los estudiantes; si algún punto del curso es delicado pero crucial, es recomendable buscar maneras de adaptarlo y explicar su importancia en el contexto.

Dado que este curso de español de emergencia es intensivo, es útil incluir actividades que alivien la carga mental y eviten que los estudiantes se sientan abrumados por la cantidad de

información. Asimismo, contar con un dominio adicional de otro idioma, como inglés, francés o portugués, es un elemento valioso para los docentes, ya que facilita la comunicación y el proceso de enseñanza en este contexto.

Finalmente, para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso al curso, es necesario contemplar la posibilidad de patrocinio, ya que muchos de los migrantes no podrán costear materiales. Los docentes deben gestionar apoyos de los espacios donde se desarrollan las clases para que el acceso al aprendizaje no esté limitado por motivos económicos.

La implementación de esta propuesta didáctica requiere adaptabilidad, sensibilidad cultural y una estrategia de enseñanza flexible, que utilice recursos prácticos y asegure la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus recursos o situación.

6.2 Limitantes del estudio

Las limitantes de este estudio están directamente relacionadas con los recursos y materiales disponibles para desarrollar las clases. En este contexto de enseñanza, es común encontrarse con que las clases se llevan a cabo en espacios no tradicionales, como canchas, áreas de usos múltiples, o lugares improvisados que carecen de equipamiento básico como pizarrones, pantallas, grabadoras, acceso a internet o incluso mesas para los estudiantes. Esta falta de infraestructura limita las opciones del docente para presentar la información de manera variada y atractiva.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, es posible adaptar la presentación del contenido utilizando materiales impresos. El docente puede, por ejemplo, sustituir la carencia de recursos tecnológicos como audios o videos, asumiendo él mismo el rol de modelo lingüístico. Esto implica dictar o leer fragmentos en voz alta, con la mejor dicción posible, para proporcionar a los estudiantes una experiencia de comprensión oral. De esta forma, se intenta compensar la falta de

recursos tecnológicos, aunque esta solución requiere una preparación adicional por parte del profesor.

Otra limitante significativa es la falta de material impreso. Dado que este tipo de material se convierte en el principal medio de presentación de la información, su producción puede ser costosa si el docente asume la impresión por iniciativa propia. Por esta razón, es necesario que el profesorado busque patrocinios o apoyos externos para cubrir estos gastos, ya que, en este contexto, los estudiantes migrantes no suelen estar en condiciones de costear estos materiales.

El tiempo es otra limitante importante. Las personas migrantes en este contexto suelen estar ocupadas con trámites migratorios o labores que son vitales para su subsistencia. Si las clases se superponen con estos compromisos, es común que los estudiantes den prioridad a sus otras actividades, lo que puede afectar la regularidad y continuidad de su participación en el curso. Esto requiere que los docentes sean flexibles en su planificación y estén preparados para adaptarse a horarios cambiantes.

Finalmente, una limitante presente en las clases es el factor emocional. Los estudiantes en esta situación suelen tener una baja motivación para aprender un nuevo idioma. Muchos participan en las clases no por un interés genuino en aprender, sino como una forma de mantener una rutina. Esto más que una limitante es un reto para el profesorado, ya que requiere habilidades adicionales para motivar a los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje positivo que los anime a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje. Es necesario encontrar formas creativas de mantener el interés y la motivación de los estudiantes, a pesar de las dificultades emocionales y la complejidad de su situación.

Las limitaciones anteriores también resaltan la importancia de la flexibilidad, la creatividad y la empatía en la enseñanza del español en contextos de emergencia.

6.3 Propuesta didáctica “Curso de español de emergencia”

La presente propuesta didáctica surge como resultado del proyecto de investigación-acción titulado “Enseñanza de español de emergencia a personas migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México”, el cual fue desarrollado en la Maestría en Didáctica de las Lenguas, en la Universidad Autónoma de Chiapas.

El curso de español de emergencia es una propuesta para abordar el problema de las barreras lingüísticas y la falta de comunicación intercultural que existe entre los nuevos habitantes no hispanohablantes y las personas locales. La propuesta pretende ser una guía base para el profesorado de español que quiera incursionar en la enseñanza del español a grupos de personas migrantes en el contexto de Tapachula, Chiapas, México; sin embargo puede ser usado para contextos similares, permitiendo al profesorado contar con una orientación básica para la enseñanza del español a grupos migrantes heterogéneos. Adicionalmente, esta propuesta busca abonar a los pocos recursos de enseñanza que se tienen para el contexto de enseñanza de español a personas migrantes en México.

La propuesta contempla además, algunas consideraciones para el profesorado que le permitan tener una noción real de las características del estudiantado migrante, de manera que pueda autoformarse previo al inicio de su curso de español de emergencia.

En esta sección se aborda primeramente la metodología del curso, posteriormente, la programación general en donde se verá en términos generales los contenidos y la organización de estos últimos. Además, se describen de manera detallada los contenidos por ámbito y por sesión.

Por último, se presenta una sección dedicada al profesorado para guiarlo en su labor en el contexto de la enseñanza del español de emergencia a personas migrantes no hispanohablantes, así como fichas pedagógicas de las sesiones y ejemplos de material para usar con el estudiantado.

6.3.1 Orientaciones y metodología del curso

El curso de español de emergencia está pensado para grupos reducidos de personas migrantes no hispanohablantes de recién llegada a México, plurilingües, multiculturales, adultos, alfabetizados en su lengua materna y con nociones o con conocimiento del alfabeto latino.

Dado que las personas migrantes representan un grupo de estudiantado heterogéneo, y que resulta complejo agrupar a personas de un mismo perfil, el curso está pensado para atender a estudiantado de cualquier origen, cultura, género y religión. Aunque el grupo sea heterogéneo, el estudiantado comparte la necesidad de comunicarse con las personas locales en su día a día mientras se encuentran en México.

Este curso de español de emergencia se desarrolla mayormente en concordancia con el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, el cual es definido por el Centro Virtual Cervantes (2024) de la siguiente manera:

El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.(párr. 1)

De acuerdo al enfoque comunicativo y priorizando en todo momento el papel del estudiantado como miembro activo de la sociedad, el curso se enfoca en acercar al estudiantado a

situaciones reales, de manera que puedan hacer uso de lo aprendido en la sesión de clases inmediatamente saliendo del aula.

A continuación se presentan, en la tabla 1, los objetivos del curso de español de emergencia:

Tabla 19

Objetivos del curso de español de emergencia

Objetivos del curso de español de emergencia
1. Facilitar el aprendizaje del español por medio de un curso práctico y conciso que responda a las necesidades comunicativas inmediatas del estudiantado, mediante el uso de materiales auténticos, de autoría y de actividades que promuevan la competencia comunicativa.
2. Promover por medio de la lengua la afinidad hacia la sociedad y la cultura local, sin desprestigiar ni desvalorizar la lengua y cultura de las personas extranjeras, de manera que se reduzcan los malentendidos y los desencuentros entre ambos grupos étnicos.
3. Favorecer por medio de la lengua, la integración social de las personas migrantes no hispanohablantes, que residen en el Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. en la ciudad de Tapachula, Chiapas, México, en la sociedad local por el tiempo que residan en el país.

Nota. Elaboración propia

6.3.2 Contenido y programación general del curso

El curso de enseñanza de español de emergencia, motivo de esta propuesta, se elaboró considerando las características de grupos de estudiantado migrante. Específicamente para personas migrantes no hispanohablantes que residen de manera indefinida en la ciudad de Tapachula, en el Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C.

Con base en las experiencias del profesorado expertos en la enseñanza de español a grupos migrantes, así como con mi propia experiencia impartiendo el curso de español de emergencia en

tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2, se propone que debido a que se desconoce cuánto tiempo las personas migrantes permanecen en el albergue, así como a los distintos ámbitos que se desean abarcar, el curso se propone que el curso sea corto, con una duración de 40 horas, dividida en 16 sesiones de 2.5 horas cada una.

Esta es una propuesta de tiempo. Sin embargo, la duración de las sesiones y la cantidad de temas y actividades que se aborden en un día es elección del profesorado, quién tomará en consideración las necesidades comunicativas de su estudiantado y sus planes de movilidad. Las sesiones giran en torno a ocho ámbitos que responden a las necesidades comunicativas más esenciales para este grupo particular del estudiantado. Cabe mencionar que el profesorado puede agregar o quitar un ámbito, siempre adecuando los contenidos en función del estudiantado.

A continuación se presenta la organización del curso de español de emergencia, a través de una tabla en donde se presentan los ámbitos y las sesiones que corresponden a cada uno.

Tabla 20

Organización del curso de español de emergencia

Organización del curso de español de emergencia		
Orden	Ámbito	Sesión
Primer ámbito	Presentarse y hablar de sí mismo.	Sesión 1 y 2
Segundo ámbito	La salud	Sesión 3 y 4
Tercer ámbito	Aprender a solicitar	Sesión 5 y 6
Cuarto ámbito	Mi nuevo hogar	Sesión 7 y 8
Quinto ámbito	El transporte	Sesión 9 y 10
Sexto ámbito	Mi nuevo trabajo	Sesión 11 y 12
Séptimo ámbito	Interacción con las autoridades	Sesión 13 y 14
Octavo ámbito	Mis trámites migratorios	Sesión 15 y 16

Nota. Elaboración propia.

El curso se diseñó para que no hubiera secuencia entre los ámbitos, sin embargo, es importante mencionar que los ámbitos están organizados de manera gradual, abordando los aspectos más urgentes al inicio y hasta al último los ámbitos más complejos.

Si bien todos los ámbitos son de carácter urgente, se consideró que poder proporcionar datos personales es fundamental para poder identificarse en el territorio, y enseguida, se prioriza el ámbito de la salud ya que, en muchas ocasiones, las personas migrantes a su llegada al país requieren de atención médica.

Cada ámbito presentado en la tabla surgió del análisis de los hallazgos de la investigación acción “Enseñanza de español de emergencia a personas migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México”.

A continuación se presentan los objetivos globales por ámbito de enseñanza:

Tabla 21

Objetivos globales por ámbito de enseñanza del curso de español de emergencia

Objetivos Globales por Ámbito de Enseñanza		
Orden	Ámbito	Objetivo
Primer ámbito	Presentarse y hablar de sí mismo.	El estudiantado será capaz de presentarse y compartir información personal básica en español, incluyendo su nombre y origen. Además serán capaces de responder entrevistas y formularios sobre sí mismos con cierta efectividad.
Segundo ámbito	La salud	El estudiantado será capaz en cierta medida de comunicarse en situaciones relacionadas con la salud, como hacer una cita médica, describir síntomas y entender las indicaciones médicas básicas que se les proporcionen en español.

Tercer ámbito	Aprender a solicitar	El estudiantado será capaz en cierta medida de hacer solicitudes y preguntas en español de manera respetuosa y efectiva, tanto en situaciones formales como informales.
Cuarto ámbito	Mi nuevo hogar	El estudiantado será capaz en cierta medida de manejar situaciones cotidianas en su nuevo hogar, conocer la conformación de la ciudad, solicitar servicios y comunicarse con los vecinos en español.
Quinto ámbito	El transporte	El estudiantado será capaz de entender y utilizar el sistema de transporte local, incluyendo la lectura de horarios, la compra de boletos y la solicitud de direcciones en español.
Sexto ámbito	Mi nuevo trabajo	El estudiantado será capaz en cierta medida de hacer solicitudes de empleo, comunicarse en un entorno laboral y solicitar ayuda cuando sus funciones lo requieran.
Séptimo ámbito	Interacción con las autoridades	El estudiantado será capaz de interactuar con cierta autonomía con las autoridades locales, para entender y responder a las preguntas de la entrevista, solicitar servicios y expresar preocupaciones en español.
Octavo ámbito	Mis trámites migratorios	El estudiantado será capaz en cierta medida de entender y navegar por el proceso de inmigración, incluyendo la comprensión de los documentos requeridos, la solicitud de visas o permisos, y la comunicación con las autoridades de inmigración en español.

Nota. Elaboración propia

Es importante considerar que los logros y alcances que tenga el estudiantado gracias al curso de español de emergencia serán parciales; es decir, los ámbitos pretenden favorecer el aprendizaje y la adquisición de la lengua. Sin embargo, se hace hincapié en que el estudiantado

será capaz de alcanzar los objetivos globales en cierta medida, la cual está determinada mayormente por las motivaciones, esfuerzo y capacidad de cada estudiantado.

Es necesario recordar que, el curso de español de emergencia tiene la intención de proveer al estudiantado con algunas herramientas comunicativas básicas y concisas que le permitan comunicarse en su día a día. No se espera ni se contempla en este curso que el estudiantado logre un dominio intermedio, ni avanzado de la lengua; sino que con un nivel muy básico, logren comprender y navegar de forma más independiente y autónoma por los aspectos más cotidianos de su vida en México.

Cada ámbito se compone de siete elementos: las funciones comunicativas, el punto gramatical, el vocabulario, aspectos de sociocultura, materiales y actividades, estrategias y sugerencias. A continuación se presentan los objetivos de cada elemento:

Tabla 22

Elementos que componen a los ámbitos del curso de español de emergencia.

Composición de los ámbitos	
Elementos de los ámbitos	Objetivo
Las Funciones Comunicativas	Sirven para definir las habilidades de comunicación que el estudiantado necesita desarrollar. Estas funciones guían el contenido del curso y aseguran que el estudiantado aprenda a usar el español en situaciones prácticas y reales.
Punto Gramatical	Proporciona la estructura lingüística que el estudiantado necesita para comunicarse efectivamente.
Vocabulario	Es la base para la expresión y comprensión en el nuevo idioma. A través del vocabulario, el estudiantado puede expresar sus ideas y entender las de los demás.

Sociocultural	Ayudan al estudiantado a entender el contexto cultural en el que se utiliza el idioma. Este conocimiento es crucial para la comunicación efectiva y para evitar malentendidos culturales.
Materiales y Actividades	Proporcionan oportunidades para que el estudiantado practique y aplique lo que ha aprendido. Estos recursos didácticos pueden incluir materiales auténticos y originales.
Estrategias	Son estrategias que se le proponen al profesorado para que aborde de manera efectiva el ámbito de enseñanza.
Sugerencias	Son consejos y recomendaciones para el profesorado sobre cómo enseñar en cada ámbito de manera efectiva. Estas sugerencias pueden ayudar a los profesorados a planificar sus lecciones y a adaptar su enseñanza a las necesidades del estudiantado

Nota. Elaboración propia

Estos elementos, en conjunto, forman un marco integral que favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y promueve la competencia comunicativa en el estudiantado.

Las funciones comunicativas, el punto gramatical, el vocabulario y el elemento sociocultural proporcionan las bases para la adquisición del idioma. Los materiales y actividades ofrecen oportunidades para practicar y aplicar lo aprendido en contextos reales. Las estrategias y sugerencias orientan al profesorado en su labor de enseñanza, permitiéndole adaptar su enfoque a las necesidades específicas del estudiantado.

6.3.3 Programación por ámbito

En esta sección se describen a mayor detalle los contenidos del curso de español de emergencia, organizados en ocho ámbitos de enseñanza que a su vez constituyen una necesidad de comunicación expresada tanto por las personas migrantes residentes como por los colaboradores del Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C. en Tapachula, Chiapas, México.

El objetivo general del primer ámbito “Presentarse y hablar de sí mismo” es capacitar al estudiantado migrante no hispanohablante para que puedan presentarse y hablar de sí mismos en español.

Los objetivos específicos del ámbito son:

1. Enseñar los pronombres personales y los verbos ‘ser’ y ‘estar’.
2. Introducir vocabulario relacionado con saludos, despedidas, el alfabeto, género, artículos e interrogativos.
3. Familiarizar al estudiantado con la distinción de formalidad e informalidad en el idioma español.
4. Practicar la expresión oral y escrita a través de actividades interactivas.

Al finalizar este tema, se espera que el estudiantado pueda comunicarse con cierta autonomía en situaciones cotidianas, utilizando correctamente los pronombres personales y los verbos ‘ser’ y ‘estar’. Además, que puedan utilizar vocabulario relevante para saludar, despedirse y proporcionar información personal. También se espera que estén familiarizados con las diferencias de formalidad e informalidad en el español y puedan practicar sus habilidades de expresión oral y escrita a través de actividades interactivas.

Tabla 23

Organización del primer ámbito

Organización del primer ámbito: Presentarse y hablar de sí mismo				
Funciones	Punto gramatical	Vocabulario	Sociocultural	Materiales y Actividades

Presentarse. Dar y solicitar datos personales. Saludar y despedirse. Deletrear.	Los pronombres personales. Verbo 'ser' y 'estar' en presente del indicativo. El género. Los artículos. Interrogativos: ¿Cómo? ¿Cuánto/s? ¿De dónde? ¿Cuándo? ¿Qué?	Vocabulario de saludos informales y formales. Nacionalidades e idiomas. Nombre de las grafías del alfabeto. Profesiones más comunes. Números del 1- 100.	Distinción del uso de la informalidad y la formalidad. Formas de saludar y despedirse en México. Expresiones verbales y gestos. Orden de los apellidos.	-Infografía. Presentarse ante el grupo. -Comprensión y Producción oral. Entrevistarse entre el estudiantado. -Comprensión y Producción oral. Práctica de conversaciones entre compañeros. -Comprensión escrita. Lectura de conversaciones . -Producción escrita. Contestar preguntas de información personal. -Producción escrita. Llenar formularios. Infografía del alfabeto. -Comprensión oral: Dictado de letras.
Estrategias				

• Mostrar interés por las formas de presentarse, saludar y despedirse en las culturas del estudiantado. • Apoyarse en los idiomas que habla el estudiantado para tener una lengua de vínculo ya que aún no dominan aspectos básicos del español.
Sugerencias
• Evitar presionar para que el estudiantado hable mucho sobre sí mismo. Al ser un tema sensible, se debe priorizar el ambiente seguro y de confianza en el aula. • Enfatizar las similitudes entre culturas más que las diferencias. • Evitar saturar de información en el punto gramatical privilegiando el aspecto comunicativo.

Nota: Elaboración propia

El objetivo general del **segundo ámbito “La salud”** es proporcionar al estudiantado migrante no hispanohablante las habilidades lingüísticas necesarias para manejar situaciones relacionadas con la salud en español. Esto incluye la capacidad de solicitar citas médicas, expresar malestar físico y estados de ánimo, comprender diagnósticos médicos y preguntar por tratamientos médicos.

Objetivos Específicos:

1. Solicitar una cita con el médico en español.
2. Expresar malestar físico y estados de ánimo en español.
3. Comprender un diagnóstico médico básico en español.
4. Preguntar por un tratamiento médico en español.
5. Expresar hábitos en español.

Al finalizar este tema, se espera que el estudiantado sea capaz en cierta medida de:

- **Solicitar una cita médica:** Podrán programar citas médicas y discutir sus necesidades básicas de atención médica en español.
- **Expresar malestar físico y estados de ánimo:** Podrán describir sus síntomas y cómo se sienten utilizando el vocabulario apropiado en español.

- **Comprender un diagnóstico médico:** Tendrán las habilidades lingüísticas necesarias para entender la información médica básica proporcionada por los profesionales de la salud.
- **Preguntar por un tratamiento médico:** Podrán hacer preguntas sobre los tratamientos médicos sugeridos y entender las respuestas.
- **Expresar hábitos:** Podrán hablar sobre sus hábitos de vida y cómo estos pueden afectar su salud.

Tabla 24

Organización del segundo ámbito

Organización del segundo ámbito: La salud				
Funciones	Punto gramatical	Vocabulario	Sociocultural	Materiales y Actividades
Solicitar una cita con el médico. Expresar síntomas, malestar o dolencias físicas.	Conjugación de la primera persona del singular en presente del indicativo de los verbos tener, deber, doler y sentir, dormir, comer, beber.	Partes del cuerpo. Adverbios de cantidad: muy, mucho, poco, más o menos.	Los distintos servicios de salud en México. Médicos generales, especialistas. Farmacias, medicamentos.	Infografía: El cuerpo, molestias, estados de ánimo. Producción oral: Práctica de una consulta médica.

Expresar estados de ánimo.	Verbo estar + malestares físicos y estados de ánimo.	Malestares y nombres de enfermedades más comunes: gripe, fiebre, dolor, ardor, etc.		Comprensión escrita: Leer una receta médica.
Comprender un diagnóstico médico.	Verbo tener que + verbo en infinitivo dormir, comer, tomar, comprar, poner.	Estados de ánimo más comunes.		Comprensión oral: Entrevista médica entre compañeros.
Preguntar y comprender un tratamiento médico.		Expresiones de frecuencia: siempre, casi siempre, normalmente, casi nunca, nunca, cada hora, día, semana, mes, etc.		Producción escrita: Completar ejercicios didácticos.
Expresar hábitos.		Números del 1-200.		
Estrategias				
• Manejar con discreción y cuidado el tema de la salud. El estudiantado tiende a expresar dolencias, enfermedades, afectaciones psicológicas derivadas de su camino migratorio. • Mostrar interés y empatía por su estado de salud y anímico. • Contemplar un tiempo en clase para permitir que el estudiantado se exprese y escucharlos con atención.				
Sugerencias				
• Procurar mostrar una actitud positiva, sin embargo, evita decir cosas como “todo estará bien” o prometer algo que está fuera de tu alcance. • Si el estudiantado te dice o notas alguna situación de salud que necesite ser atendida y el estudiantado aún no puede comunicar, procura ser mediador/a y reportarlo con las personas a cargo de la atención humanitaria.				

El objetivo general del **tercer ámbito “Aprender a solicitar”** es proporcionar al estudiantado migrante no hispanohablante las habilidades lingüísticas necesarias para aprender a solicitar en español. Esto incluye la capacidad de pedir diferentes cosas, expresar la necesidad de algo o alguien, y preguntar sobre la disponibilidad de algo o alguien.

Objetivos Específicos:

1. Pedir diferentes cosas en español.
2. Expresar la necesidad de algo o alguien en español.
3. Preguntar sobre la disponibilidad de algo o alguien en español.

Al finalizar este tema, se espera que el estudiantado sea capaz de forma básica de:

- **Pedir diferentes cosas:** Podrán solicitar diferentes objetos o servicios en español.
- **Expresar la necesidad de algo o alguien:** Podrán comunicar sus necesidades en español, ya sea que necesiten un objeto, una persona o ayuda.
- **Preguntar sobre la disponibilidad de algo o alguien:** Podrá preguntar si un objeto o servicio está disponible, o si una persona está disponible para ayudar o proporcionar un servicio.

Tabla 25

Organización del tercer ámbito

Organización del cuarto ámbito: Mi nuevo hogar.				
Funciones	Punto gramatical	Vocabulario	Sociocultural	Materiales y Actividades

Dar y pedir indicaciones para encontrar un lugar. Preguntar sobre la existencia de algún lugar o servicio. Dar las gracias	Uso del interrogativo: ¿Dónde? + queda/ esta + lugar o servicio. 1a persona Presente del indicativo de los verbos: ir/seguir/cruzar/ caminar/ subir/bajar/girar / dar vuelta/ ver/ pararse/tomar. Forma verbal: Hay Verbo estar	Vocabulario de lugares más comunes de la ciudad. Direcciones: derecha/ izquierda. Atraer la atención: Disculpe/disculpa. Vocabulario vial: calle/avenida/esquina / banqueta/ puente peatonal. Dar gracias: le agradezco, muchas gracias, gracias. Números 1-400	Funcionamiento de la ciudad. Simbología de la ciudad. Lugares de interés para el grupo.	Mapa de elementos de una ciudad. Infografía sobre cómo preguntar o solicitar indicaciones. Producción/comprensión oral: Práctica de conversación sobre solicitud de direcciones. Comprensión lectora: Leer indicaciones y contestar preguntas. Producción escrita: realizar ejercicios didácticos.
Estrategias				
• Demuestra interés sobre las ciudades de origen del estudiantado y de ser posible, pídeles que las describan. • Evita saturar de información al estudiantado. Enseña las funciones comunicativas en frases completas, sin desglosar los elementos que las componen .				
Sugerencias				
• Analiza a tu grupo y determina si es o no adecuado hablar sobre sus ciudades de origen. Algunos del estudiantado pueden estar pasando por un duelo migratorio y recordar su antigua vida podría detonar una crisis emocional.				

Nota: Elaboración propia.

El objetivo general del **cuarto ámbito “Mi nuevo hogar”** es proporcionar al estudiantado migrante no hispanohablante las habilidades lingüísticas necesarias para aprender a solicitar en el contexto de su nuevo hogar en español. Esto incluye la capacidad de dar y pedir indicaciones, preguntar sobre la existencia de algún lugar o servicio, y dar gracias.

Objetivos Específicos:

1. Dar y pedir indicaciones en español.
2. Preguntar sobre la existencia de algún lugar o servicio en español.
3. Dar gracias en español.

Al finalizar este tema, se espera que el estudiantado sea capaz de forma básica de:

- **Dar y pedir indicaciones:** Podrán dar y solicitar direcciones en español, lo que les permitirá navegar de manera más efectiva en su nuevo entorno.
- **Preguntar sobre la existencia de algún lugar o servicio:** Podrán preguntar si un lugar o servicio específico está disponible en su área, lo que les ayudará a familiarizarse con los recursos locales.
- **Dar gracias:** Podrán expresar gratitud en español, lo que es una parte importante de la interacción social y cultural.

Tabla 26

Organización del cuarto ámbito

Organización del cuarto ámbito: Mi nuevo hogar.				
Funciones	Punto gramatical	Vocabulario	Sociocultural	Materiales y Actividades

Dar y pedir indicaciones para encontrar un lugar. Preguntar sobre la existencia de algún lugar o servicio. Dar las gracias	Uso del interrogativo: ¿Dónde? + queda/ esta + lugar o servicio. 1a persona Presente del indicativo de los verbos: ir/seguir/cruzar/ caminar/ subir/bajar/girar / dar vuelta/ ver/ pararse/tomar. Forma verbal: Hay Verbo estar	Vocabulario de lugares más comunes de la ciudad. Direcciones: derecha/ izquierda. Atraer la atención: Disculpe/disculpa. Vocabulario vial: calle/avenida/esquina / banqueta/ puente peatonal. Dar gracias: le agradezco, muchas gracias, gracias. Números 1-400	Funcionamiento de la ciudad. Simbología de la ciudad. Lugares de interés para el grupo.	Mapa de elementos de una ciudad. Infografía sobre cómo preguntar o solicitar indicaciones. Producción/comprensión oral: Práctica de conversación sobre solicitud de direcciones. Comprensión lectora: Leer indicaciones y contestar preguntas. Producción escrita: realizar ejercicios didácticos.
Estrategias				
• Demuestra interés sobre las ciudades de origen del estudiantado y de ser posible, pídeles que las describan. • Evita saturar de información al estudiantado. Enseña las funciones comunicativas en frases completas, sin desglosar los elementos que las componen .				
Sugerencias				
• Analiza a tu grupo y determina si es o no adecuado hablar sobre sus ciudades de origen. Algunos del estudiantado pueden estar pasando por un duelo migratorio y recordar su antigua vida podría detonar una crisis emocional.				

Nota: Elaboración propia

El objetivo general del **quinto ámbito “El transporte”** es proporcionar al estudiantado migrante no hispanohablante las habilidades lingüísticas necesarias para navegar por el sistema de transporte en español. Esto incluye la capacidad de preguntar si el transporte va por un lugar, solicitar subir y bajar del transporte, pagar el pasaje y solicitar cambio, y preguntar el horario de salida y llegada de un transporte.

Objetivos Específicos:

1. Preguntar si el transporte va por un lugar en español.
2. Solicitar subir y bajar del transporte en español.
3. Pagar el pasaje y solicitar cambio en español.
4. Preguntar el horario de salida y llegada de un transporte en español.

Al finalizar este tema, se espera que el estudiantado sea capaz de forma básica de:

- **Preguntar si el transporte va por un lugar:** Podrán preguntar si un medio de transporte específico pasa por un lugar determinado.
- **Solicitar subir y bajar del transporte:** Podrán pedir permiso para subir o bajar de un medio de transporte en español.
- **Pagar el pasaje y solicitar cambio:** Podrán pagar el pasaje en un medio de transporte y solicitar cambio si es necesario.
- **Preguntar el horario de salida y llegada de un transporte:** Podrán preguntar sobre los horarios de salida y llegada de los medios de transporte.

Tabla 27

Organización del quinto ámbito

Organización del quinto ámbito: El transporte				
Funciones	Punto gramatical	Vocabulario	Sociocultural	Materiales y Actividades
Preguntar si el transporte pasa por algún lugar.	Uso de la forma interrogativa pasar por + lugar.	Tipos de transportes en la ciudad.	Funcionamiento del transporte en la ciudad.	Infografía de los transportes de la ciudad.
Solicitar subir y bajar del transporte.	Uso de la forma verbal: podría bajar en + lugar./ podría pasarlo (el pasaje) + por favor.	Cuotas de los transportes. Tipos de paradas/estaciones/ terminales.	Horarios de funcionamiento Aspectos de seguridad.	Comprensión/ expresión oral: Práctica de conversaciones sobre el transporte.
Pagar el pasaje y solicitar el cambio. Preguntar el horario de salida y llegada de un transporte.	Uso de las formas interrogativas de: ¿a qué hora? ¿cuándo sale/llega? ¿cuánto me cobra?	Números 1-500		Comprensión lectora: lectura de conversaciones e itinerarios de transporte. Producción escrita: realizar ejercicios didácticos.
Estrategias				
Investiga sobre las rutas más usadas en la ciudad y traza el recorrido. Posteriormente invita a tu estudiantado a preguntarte si pasa por algunos lugares y viceversa.				
Sugerencias				
Procura alertar a tu estudiantado sobre la seguridad en los transportes de la ciudad.				

Nota: Elaboración propia.

El objetivo general del **sexto ámbito “Mi nuevo trabajo”** es proporcionar al estudiantado migrante no hispanohablante las habilidades lingüísticas necesarias para prepararse para un nuevo trabajo en español. Esto incluye la capacidad de solicitar trabajo, llenar solicitudes de empleo y solicitar ayuda o capacitación.

Objetivos Específicos:

1. Solicitar trabajo en español.
2. Llenar solicitudes de empleo en español.
3. Solicitar ayuda o capacitación en español.

Al finalizar este tema, se espera que el estudiantado sea capaz de forma básica de:

- **Solicitar trabajo:** Podrán expresar su interés en un trabajo y solicitarlo en español.
- **Llenar solicitudes de empleo:** Podrán completar solicitudes de empleo en español, lo que les permitirá solicitar trabajo en su nuevo entorno.
- **Solicitar ayuda o capacitación:** Podrán pedir ayuda o capacitación en español, lo que les permitirá mejorar sus habilidades y adaptarse a su nuevo trabajo.

Tabla 28

Organización del sexto ámbito

Organización del sexto ámbito: Mi nuevo trabajo				
Funciones	Punto gramatical	Vocabulario	Sociocultural	Materiales y Actividades
Solicitar trabajo.	Uso interrogativo: me explicas/ayudas/orientas.	Repaso de las profesiones y oficios más comunes.	Convenciones sociales para solicitar empleo.	Producción escrita: Llenado de solicitud de empleo.
Llenar solicitudes de empleo.				Infografía del currículum.

Solicitar ayuda o capacitación.	Uso del interrogativo: ¿Cómo haces/hago + esto, eso, etc... Uso interrogativo de: ¿Dónde + encuentro/encuentras+ esto, eso, etc.	Repaso de la información personal. Vocabulario de oficina: escritorio/ computadora/ grapadora/ copiadora/ impresora/ firma/ sello, etc. Vocabulario sobre los colaboradores: Jefe/a/ secretaria/o/ asistente/ chofer, etc.	Información sobre las condiciones laborales en la ciudad. Horarios, días laborales y vacaciones. Formas de referirse a los colaboradores: Licenciada/o, abogada/o, maestra/o, etc.	Comprensión/producción oral: práctica de entrevista laboral. Comprensión escrita: Lectura sobre un día laboral, contestar preguntas.
Estrategias				
• Interesarse en la cultura del estudiantado, preguntarles sobre cómo funciona el mundo laboral en sus países y ciudades • Cuando expliques el funcionamiento y los roles laborales en la ciudad y el país, evita posicionar la cultura mexicana como superior o mejor que el resto de las culturas que convergen en el aula..				
Sugerencia				
• Evitar emitir juicios sobre la cultura del estudiantado. • Asegurar siempre el respeto entre culturas y tradiciones. • Promover la equidad y el respeto de género en el grupo sin imponer.				

Nota: Elaboración propia

El objetivo general del **séptimo ámbito “Interacción con las autoridades”** es proporcionar al estudiantado migrante no hispanohablante las habilidades lingüísticas necesarias para interactuar con las autoridades en español. Esto incluye la capacidad de solicitar una entrevista o cita con las autoridades, expresar dudas e inquietudes, y solicitar un servicio o derecho.

Objetivos Específicos:

1. Solicitar entrevista o cita con las autoridades en español.
2. Expresar dudas e inquietudes en español.
3. Solicitar un servicio o derecho en español.

Al finalizar este tema, el estudiantado serán capaces con cierta autonomía de:

- **Solicitar entrevista o cita con las autoridades:** Podrán solicitar una entrevista o cita con las autoridades en español, lo que les permitirá interactuar de manera efectiva con las autoridades locales.
- **Expresar dudas e inquietudes:** Podrán expresar sus dudas e inquietudes en español, lo que les permitirá obtener la información que necesitan y sentirse más seguros al interactuar con las autoridades.
- **Solicitar un servicio o derecho:** Podrán solicitar un servicio o derecho en español, lo que les permitirá acceder a los servicios y derechos que están disponibles para ellos.

Tabla 29

Organización del séptimo ámbito

Organización del séptimo ámbito: Interacción con las autoridades				
Funciones	Punto gramatical	Vocabulario	Sociocultural	Materiales y Actividades
Solicitar entrevista o cita con las autoridades.	Uso de los verbos en presente del	Vocabulario de las distintas	Explicar los derechos humanos	Folleto de los derechos humanos fundamentales.

Expresar dudas e inquietudes.	indicativo: quiero/ solicito/ necesito.	autoridades de la ciudad.	más fundamentales	Mapa de las ONGs de la ciudad.
Solicitar un servicio o derecho.	Uso de los interrogativos: ¿Cómo? ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo?	Vocabulario sobre los derechos humanos. Vocabulario sobre las distintas instancias de las autoridades. Oficina/ ayuntamiento/ fiscalía/ Vocabulario de las distintas ONGs en la ciudad: Acnur/ save the children/Chirla/ Hais, etc.	Explicar la función de las autoridades. Aspectos de seguridad.	Comprensión/producción oral: Práctica de conversación sobre solicitud de citas, Expresar dudas e inquietudes. Comprensión lectora: Texto sobre los derechos humanos y contestar preguntas. Producción escrita: realizar ejercicios didácticos.
Estrategias				
Presentar el tema con tacto y empatía ya que la mayoría de las personas migrantes tienen reservas hacia las autoridades.				
Sugerencias				
Contestar las dudas del estudiantado sin comprometerte o prometer algo por parte de las autoridades.				

Nota. Elaboración propia

El objetivo general del **octavo ámbito “Mis trámites migratorios”** es proporcionar al estudiantado migrante no hispanohablante las habilidades lingüísticas necesarias para interactuar con las autoridades, llenar formularios y documentos necesarios para completar sus procesos

migratorios. Además, podrán con cierta autonomía solicitar protección, narrar y dar explicaciones sobre su proceso migratorio.

Objetivos Específicos:

1. Aprender el uso gramatical y funcional de verbos específicos relacionados con los trámites migratorios.
2. Adquirir vocabulario clave asociado con el proceso migratorio.
3. Entender aspectos socioculturales que influyen en la experiencia migratoria.
4. Desarrollar habilidades prácticas a través de actividades específicas para aplicar lo aprendido.

Al finalizar este tema, el estudiantado será capaz con cierta autonomía de:

- Llenar formularios, solicitar ayuda, y narrar sus experiencias en español.
- Tener un entendimiento del vocabulario técnico y cotidiano asociado con la migración.
- Contextualizar su experiencia dentro del marco sociocultural más amplio.
- Aplicar efectivamente sus conocimientos en situaciones prácticas, como llenado de documentos o comunicación con autoridades.

Tabla 30

Organización del octavo ámbito

Organización del octavo ámbito: Mis trámites migratorios				
Funciones	Punto gramatical	Vocabulario	Sociocultural	Materiales y Actividades
Llenar formularios migratorios. Expresar una necesidad.	Uso de los verbos en presente del indicativo: Necesito/ quiero.	Vocabulario relacionado con procesos migratorios: refugio/ visa/ protección	Explicar brevemente procesos migratorios.	Producción/comprensión escrita: llenado de formularios/ oficios. Producción/comprensión oral: Practicar narrar y

Solicitar protección y ayuda. Narrar y dar explicaciones	Uso de los verbos en pasado: Viví/salí/ sufrió/ví.	internacional/asilo/ residencia. Vocabulario de situaciones adversas: Amenazas/violencia/ maltrato/ peligro/ extorsión/ enfermedad/ enfermedad/ hambre/ guerra, etc. vocabulario relacionado a trámites: formulario/ ficha/encuesta/ documento/ oficio/copia/ original/	Explicar el funcionamiento de procesos burocráticos. Horarios de atención.	expresar razones/ solicitar protección/expresar necesidades. Producción escrita: realizar ejercicios escritos.
Estrategias				
• Evita preguntar directamente a el estudiantado las razones por las cuales salieron de sus lugares de origen. Si ellos deciden compartir, escucha con mucho respeto y empatía.				
Sugerencias				
• Procura no interferir, sugerir o promover que el estudiantado cambien sus planes de residencia.				

6.3.4 Fichas pedagógicas para el profesorado

La elaboración de fichas pedagógicas es un elemento crucial para la puesta en marcha de cualquier tipo de curso de lenguas. En el caso del curso de español de emergencia, el profesorado puede diseñar sus propias fichas pedagógicas con base en los contenidos y habilidades planteadas para cada uno de los ámbitos. A continuación se presenta un ejemplo de las fichas pedagógicas

que se elaboraron en esta investigación para la impartición del curso. Estas fichas pedagógicas pertenecientes al ámbito 1 “Presentarse y hablar de sí mismo” están meticulosamente diseñadas para apoyar a las y los docentes que enseñen español como L2 a personas migrantes adultas no hispanohablantes, que se embarcan en la aventura de aprender español en un contexto de emergencia. Estas fichas son el resultado de una cuidadosa planificación para asegurar que cada momento en el aula sea aprovechado al máximo, respetando las condiciones y necesidades específicas del estudiantado.

Consciente de la diversidad lingüística y cultural del estudiantado, estas fichas buscan ser un puente hacia el español, utilizando estrategias didácticas que fomentan la comunicación efectiva y la confianza en el uso del idioma. Las actividades propuestas están pensadas para ser realizadas sin recursos digitales, aprovechando el pizarrón y materiales auténticos impresos que facilitan la interacción y el aprendizaje significativo.

La primera sesión se centra en la habilidad de presentarse y hablar de sí mismo, utilizando estructuras gramaticales básicas y vocabulario esencial. La segunda sesión profundiza en la capacidad de hacer y responder preguntas personales, una herramienta clave en la construcción de relaciones y en la integración a una nueva comunidad lingüística.

A continuación se presentan las dos fichas pedagógicas correspondientes al primer ámbito del curso de español de emergencia, con el fin de que sirvan de guía y referencia a los docentes que decidan incursionar en la enseñanza del español en este contexto y de ejemplo para elaborar sus propias fichas pedagógicas de acuerdo a su propio contexto específico de enseñanza.

Ficha Pedagógica Primer Ámbito Presentarse y hablar de sí mismo 1/2			
Título	Conociendo nuevas personas		
Objetivo	Facilitar a el estudiantado migrantes adultos no hispanohablantes la capacidad de presentarse y hablar de sí mismos en español		
Dirigido a	estudiantado migrantes adultos, alfabetizados.		
Contenido	Gramática 1. Pronombre personal- Yo 2. Verbo ser en presente- Soy 3. Género	Vocabulario: 1. Saludo y despedida 2. Nacionalidad 3. Profesión 4. Números 5. Datos personales	Sociocultural: 1. Formalidad e informalidad en saludos.
Duración	2.5 horas		
Recursos	Pizarrón, plumones, material para el estudiantado, hojas blancas, lápices, borradores, sacapuntas.		
Procedimiento	Saludo y presentación (10 minutos) • Actividad: Saluda al estudiantado y preséntate. • Material: Ninguno. Escritura en el pizarrón (5 minutos) • Actividad: Escribe en el pizarrón la pregunta "¿Cómo te llamas?" y la respuesta "Me llamo_____." Simula la pregunta y responde para que el estudiantado comprenda la estructura. • Material: Pizarrón y marcador. Presentación de estudiantes (20 minutos) • Actividad: Invita al estudiantado a presentarse, preguntando a cada uno su nombre. • Material: Ninguno.		

	Presentación de infografía sobre preguntas de información personal (20 minutos) • Actividad: Presenta la infografía sobre preguntas de información personal. Invita al estudiantado a leer una pregunta y su respuesta cada uno. Resuelve dudas si es necesario. • Material: Infografía impresa sobre preguntas de información personal. Entrega de infografías sobre nacionalidades, profesiones y números (10 minutos) • Actividad: Entrega al estudiantado infografías que muestran las nacionalidades y profesiones más comunes, así como otra sobre los números. • Material: Infografías impresas sobre nacionalidades, profesiones y números. Práctica en parejas sobre datos personales (20 minutos) • Actividad: En parejas, el estudiantado se hace preguntas de la infografía sobre datos personales y responde con la ayuda de las infografías de nacionalidades, profesiones y números. • Material: Infografías impresas sobre datos personales, nacionalidades, profesiones y números. Ejercicio de preguntas básicas (20 minutos) • Actividad: Entrega un ejercicio impreso con preguntas básicas e invita al estudiantado a contestarlo usando las infografías como referencia. • Material: Ejercicio impreso con preguntas básicas, infografías sobre datos personales, nacionalidades, profesiones y números. Dinámica "Adivina quién" (20 minutos) • Actividad: Una vez completado el ejercicio de preguntas básicas, recoge las respuestas y realiza la dinámica "Adivina quién." Lee en voz alta un dato personal y los estudiantes deben adivinar de quién se trata. • Material: Ejercicio completado por el estudiantado, lista con los datos personales proporcionados por el grupo. Presentación de infografía de saludos y despedidas (20 minutos)
--	--

	• Actividad: Presenta la infografía de saludos y despedidas. Invita al estudiantado a leer los saludos en voz alta y aclara dudas si es necesario. • Material: Infografía impresa sobre saludos y despedidas. Ejercicio de saludos y despedidas (20 minutos) • Actividad: Entrega un ejercicio impreso de saludos y despedidas e invita al estudiantado a completarlo usando la infografía como guía. • Material: Ejercicio impreso de saludos y despedidas, infografía sobre saludos y despedidas. Despedida (10 minutos) • Actividad: Despidete del estudiantado, invitándolos a repasar la información recibida y a asistir a la siguiente clase. • Material: Ninguno.
Recursos adicionales	1. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/ambitos.htm

Ficha Pedagógica Primer Ámbito Presentarse y hablar de sí mismo 2/2			
Título	Conociendo nuevas personas		
Objetivo	Facilitar a el estudiantado migrantes adultos no hispanohablantes la capacidad de presentarse y hablar de sí mismos en español		
Dirigido a	estudiantado migrantes adultos, alfabetizados.		
Contenido	Gramática 1. Pronombre personal- Yo 2. Verbo ser en presente- Soy 3. Género, artículos 4. Palabras interrogativas: ¿Cómo? ¿Cuánto/s?	Vocabulario: 1. saludo y despedida 2. Nacionalidad 3. Profesión 4. Números 5. Datos personales.	Sociocultural: 1. Formalidad e informalidad en saludos. 2. Hacer preguntas informales y formales.

	¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué?	6. Estados de ánimo más comunes.	
Duración	2.5 horas		
Recursos	Pizarrón, plumones, material para el estudiantado, hojas blancas, lápices, borradores, sacapuntas.		
Procedimiento	Saludo y estado del estudiantado (10 minutos) • Actividad: Saluda al estudiantado y pregúntales cómo están. • Material: Ninguno. Entrevista sobre datos personales (20 minutos) • Actividad: Para repasar lo visto en la clase anterior, entrega un formulario sobre datos personales e invita al estudiantado a salir del aula para entrevistar a una persona hispanohablante. Luego, regresan al aula. • Material: Formularios impresos sobre datos personales, bolígrafos. Lectura de entrevistas (20 minutos) • Actividad: Invita al estudiantado a leer en voz alta una de las preguntas del formulario y la respuesta que anotaron. • Material: Formularios completados por el estudiantado. Ejercicio de conversaciones cortas (20 minutos) • Actividad: Proporciona al estudiantado un ejercicio con conversaciones cortas. Invítalos a leer en voz baja y responde sus dudas de vocabulario. • Material: Ejercicio impreso con conversaciones cortas. Lectura en voz alta y corrección (15 minutos) • Actividad: Invita a cuatro estudiantes a leer las conversaciones en voz alta y corrige su pronunciación. • Material: Ejercicio impreso con conversaciones cortas. Elaboración de conversación en parejas (20 minutos) • Actividad: En parejas, solicita al estudiantado que elaboren su propia conversación basada en las que leyeron. • Material: Papel y bolígrafos.		

	Presentación de la conversación (15 minutos) • Actividad: Invita a una de las parejas a leer su conversación en voz alta. • Material: Ninguno. Entrega de infografía sobre pronombres personales y verbos ser y estar (sin duración específica) • Actividad: Entrega una infografía que muestra los pronombres personales y la conjugación del presente de los verbos ser y estar. • Material: Infografía impresa sobre pronombres personales y la conjugación de los verbos ser y estar. Ejercicio sobre verbos ser y estar (20 minutos) • Actividad: Entrega un ejercicio sobre los verbos ser y estar e invítalos a realizarlo. • Material: Ejercicio impreso sobre los verbos ser y estar. Revisión grupal del ejercicio (20 minutos) • Actividad: Revisen el ejercicio en grupo y resuelve dudas. • Material: Ejercicio completado por el estudiantado.
Recursos adicionales	1. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/ambitos.htm

Nota: Elaboración propia

6.3.5 Material didáctico para el estudiantado

El material didáctico correspondiente al primer ámbito del curso, "Presentarse y hablar de sí mismo", se encuentra en los anexos y se presenta como un ejemplo del tipo de recursos y actividades que los docentes pueden desarrollar y utilizar en este contexto. Este material surgió del análisis detallado de la información recopilada en ambos ciclos de la investigación, abordando de la manera más cercana posible las preferencias y estilos de aprendizaje de las personas migrantes que participaron en este proyecto. Se espera que cada docente adapte este material a las

necesidades específicas de su grupo, considerando las características y el contexto particular de sus estudiantes.

6.4 Sugerencias pedagógicas con base en la experiencia vivida como docente investigadora

El proyecto “Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México” que desarrollé a lo largo de dos ciclos de investigación, fue un reto tanto en lo profesional como en lo personal.

Por ese motivo, en esta sección doy algunas sugerencias pedagógicas con base en mis reflexiones como docente investigadora y como persona involucrada en los quehaceres humanitarios, para que mi experiencia pueda servir a quienes se interesen en involucrarse en este tipo de contextos de enseñanza.

Ser profesora de estudiantado migrante conlleva algunos retos adicionales a los que podría quizás enfrentarse un profesorado de enseñanza de idiomas como lengua extranjera. Esto es evidente cuando el estudiantado, aunque es todo extranjero, multilingüe, pluricultural y alfabetizado en su mayoría, igual que el estudiantado que aprende un idioma como lengua extranjera, trae además situaciones afectivas que permean el aula.

Si bien todo el profesorado, alguna vez durante su labor docente ha tenido que, además de facilitar el aprendizaje, hacer de psicólogo, consejero, defensor y padre o madre, en este tipo de contexto, se hace mucho más frecuente y me atrevería a decir, que si el profesorado no está preparado para conocer de primera mano historias de vida duras, quizás incursionar en la enseñanza a este tipo de estudiantado, no es para él o ella.

El profesorado que incursione en la enseñanza a este tipo de estudiantado debe estar preparado para que cierta parte de la clase sea exclusivamente para escuchar lo que el estudiantado quiere decir. Esto significa que la clase de idioma es y debe ser un espacio en donde la

comunicación exista; verbal o no verbal, con sus deficiencias, incluso aunque el estudiantado se exprese en su propio idioma y el profesorado no lo entienda, el espacio para escuchar y para la comunicación intercultural debe darse.

Por lo que a la hora de planear la clase, el profesorado debe estar consciente, como en otros contextos, de que los tiempos no siempre resultan como se planean, porque el estudiantado tiene su ritmo y es probable que busquen cualquier espacio para hablar de ellos. Esto último es importante que el profesorado que incursione en este contexto lo conozca; el estudiantado en su generalidad tiene una gran necesidad de hablar. Como se mencionó antes, simplemente hablar, aunque el profesorado no lo entienda, esto se debe al proceso migratorio difícil que han vivido y a que el aula representa un lugar seguro en el que pueden expresarse y además en donde su estatus migratorio deja de ser relevante, pues se convierten en simplemente estudiantes. Esta normalidad en medio de su proceso migratorio les produce cierta confianza y es por eso que la conversación sobre ellos y sus experiencias es bastante frecuente.

El profesorado que incursione en la enseñanza en este contexto debe estar preparado para ser empático y sensible a aquello que pueda detonar crisis emocionales en su estudiantado, aunque, será inevitable que en algunas ocasiones, el estudiantado reaccione a algún tema de la clase, por ejemplo, la información personal como la nacionalidad o la ciudad natal, o los miembros de la familia, ya que en su generalidad, algunos miembros de la familia aún permanecen en sus países de origen, por lo que se debe ser cauteloso al momento de enseñar ya que todos enfrentan el duelo migratorio de alguna manera.

Otro aspecto que el profesorado debe tener presente es que pueden haber muchas distracciones dentro del aula; las distracciones pueden ser los hijos del estudiantado, los compromisos, malestares y enfermedades, entre muchas otras cosas que ocupan al estudiantado.

Para el caso en que los hijos del estudiantado estén presentes en el aula, recomiendo tener materiales y juegos para ellos, de manera que estén entretenidos y el estudiantado pueda concentrarse. Adicionalmente, en caso de que sean bebés, el profesorado puede ayudar a sostener al bebé para que el estudiantado pueda concentrarse en clase.

En el aula además, convergen multitud de lenguas, por lo que es altamente recomendable que el profesorado domine a buen nivel, una lengua adicional a la que enseña, en este caso, una lengua o más, adicionales al español. Regularmente el estudiantado conoce un poco del inglés, francés o portugués, por lo que tener conocimientos a un nivel intermedio o mayor, ayuda en gran medida a que exista un entendimiento entre el profesorado y el estudiantado. Sin embargo, no hay que abusar del uso de otras lenguas para darse a entender ya que es importante que el estudiantado reciba suficiente input sobre los temas que se abordan.

Para concluir, como en toda labor, el profesorado debe tener la vocación de enseñar, es decir, debe naturalmente tener paciencia a su estudiantado, no buscar la perfección, evitar destacar los errores de forma negativa ya que el estudiantado es sumamente susceptible al rechazo y la vergüenza. El profesorado debe procurar animar en todo momento al estudiantado y propiciar un ambiente amigable y seguro, es decir, no pasará nada si el estudiantado no tiene ganas de aprender sino solo de charlar, destinar el tiempo de esa clase para charlar propiciará la afinidad con la cultura, la lengua y la sociedad en general, tendrán motivación para continuar asistiendo a clases, entre otros grandes beneficios.

En este contexto de enseñanza y para este curso específicamente, el profesorado debe procurar que el estudiantado reconozca los elementos clave de cada ámbito, no buscando la perfección ni el completo entendimiento, ya que escapa de las manos del profesorado, el completo aprovechamiento del curso depende del estudiantado, del grado de prioridad que dé al aprendizaje

de la lengua y de sus motivaciones para aprenderla. El docente sin embargo, sí puede revelar los beneficios que traerá al bienestar integral de su vida el poder comunicarse mejor mientras se encuentra en México, sin obligar al estudiantado ni sentirse frustrado o tomar la falta de interés en el curso como algo personal, ya que como se menciona anteriormente, el estudiantado generalmente se encuentra viviendo un proceso de duelo migratorio que permea toda su vida, incluida la clase de español de emergencia.

6.5 Recapitulación – Conclusiones y propuesta pedagógica

Este capítulo concluye el proyecto de investigación titulado "Enseñanza de español de emergencia a migrantes no hispanohablantes en movilidad: el contexto de Tapachula en el sur de México". La investigación se centró en comprender las necesidades comunicativas de los migrantes que residen temporalmente en Tapachula, con el objetivo de facilitar su integración y mejorar su comunicación intercultural. Para ello, se plantearon tres preguntas clave: cuáles son las necesidades socio-pragmáticas de los migrantes, qué contenidos y materiales son necesarios para un curso de español de emergencia, y cómo implementar una propuesta pedagógica efectiva.

A través del estudio, se identificaron ocho necesidades de comunicación socio-pragmática que los migrantes enfrentan en su vida cotidiana. Estas incluyen la necesidad de presentarse y proporcionar información personal, abordar temas relacionados con la salud, hacer solicitudes, adaptarse a su nuevo entorno, utilizar el transporte, buscar empleo, interactuar con autoridades y realizar trámites migratorios. Estas necesidades son fundamentales para la vida diaria y la integración de los migrantes en la sociedad de Tapachula, resaltando la complejidad y urgencia de abordar estos elementos en el diseño de una propuesta educativa.

En cuanto a los materiales y actividades necesarios para el curso de español de emergencia, el estudio encontró que los materiales auténticos, como señalamientos, anuncios y folletos, son especialmente útiles para presentar la información de manera práctica y relevante. Además, las actividades centradas en la expresión y comprensión oral, como juegos de roles, lecturas en voz alta y conversaciones, resultan ser las más eficaces para mejorar la capacidad de comunicación de los migrantes. La prioridad es que los estudiantes puedan expresar sus necesidades y comprender a los demás en situaciones cotidianas.

Para implementar una propuesta didáctica efectiva, es crucial considerar el contexto en el que se llevarán a cabo las clases. Muchas veces, estas se desarrollan en espacios no convencionales, con limitaciones materiales y tecnológicas. Por lo tanto, la metodología se basa en dinámicas prácticas y lúdicas que no requieren muchos recursos, enfocándose en fomentar la comunicación real y relevante para los estudiantes. Además, se recomienda que los docentes tengan una actitud empática y respetuosa, manteniendo claro su papel de facilitadores de la comunicación y evitando involucrarse en problemas externos al aula.

El capítulo también aborda las limitaciones del estudio, como la falta de recursos, materiales y tiempo, así como las dificultades emocionales de los migrantes que pueden afectar su motivación para aprender. Pese a estas limitaciones, la propuesta didáctica desarrollada incluye un curso de 32 horas, dividido en ocho ámbitos de enseñanza que responden a las necesidades comunicativas identificadas. Cada ámbito se enfoca en proporcionar a los migrantes herramientas básicas y concisas para comunicarse en su día a día en México.

Finalmente, en el capítulo reflexionó sobre mi experiencia como docente-investigadora en este contexto de enseñanza. Enseñar español a migrantes no hispanohablantes implica afrontar retos adicionales, como el manejo de situaciones emocionales y la necesidad de ser un espacio seguro para los estudiantes. La propuesta didáctica se presenta como una guía práctica y adaptable para otros docentes interesados en enseñar español de emergencia en contextos similares, con el fin de contribuir a la inclusión y bienestar de los migrantes en la sociedad de acogida.

Referencias

- Academia Lab. (2024). *Barrera Lingüística*. Enciclopedia. <https://academia-lab.com/enciclopedia/barrera-linguistica/>
- Academia Mexicana de la Lengua. (2022). *Historia*. <https://www.academia.org.mx/la-academia/historia>
- Accem. (s.f.). *Conócenos*. <https://www.accem.es/conocenos/>
- Álvarez-Gayou, J. (2007). La investigación cualitativa. *Boletín Científico Xikua*, 2(3). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Asociación Civil de Egresados de ILIM. (2023). Quiénes somos. . <https://asilim.org/quienes-somos/>
- Barca Enríquez, E., Castro, F. V., Almeida, L., & Barca Lozano, A. (2014). Impacto de estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género en el rendimiento del alumnado de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.442>
- Barón, L., Müller, O. (2014) La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*. 42 (2), 417-442 .: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf> camino hacia la transformación de la práctica docente?. En L.M. Villalobos (Coord.). *La*
- Canales, A., Fuentes, J. y León, C. (2019) Desarrollo y Migración. Desafíos y oportunidades en los países del norte de Centroamérica. CEPAL.: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/55aaa08e-7c40-4d21-90bf-1402d422b400/content>
- Canales, A., y Rojas, M. (2018) Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica. CEPAL - Serie Población y Desarrollo N° 124: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/13f97e48-13e2-46d9-b8af-ce1feb8939c9/content>
- Casanueva, C. y Juárez, A. (2019). El punto más al sur y el punto más al norte: Tapachula y Tijuana como ciudades fronterizas escenarios de inmovilidades forzadas de migrantes, desplazados internos, solicitantes de refugio y deportados. *Península*, 14(2), 155-174. Epub 29 de noviembre de 2019. Recuperado en 21 de marzo de 2024, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662019000200155&lng=es&tlng=es.

- Centro Virtual Cervantes (2023) *Competencia Comunicativa*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm#:~:text=Hymes%2C%20la%20competencia%20comunicativa%20se,corre ctos%20sino%20tambi%C3%A9n%20socialmente%20apropiados
- Centro Virtual Cervantes (2024) *Docencia reflexiva*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0559.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (2024) *Competencia intercultural*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2024.). *Choque cultural*. En *Diccionario de términos clave en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm
- Cervantes Virtual Cervantes (2024). *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Instituto Cervantes.:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/introduccion.htm
- Chanona, O. (2020) *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Charres, H., Villalaz, J. y Martinez, J. (2018) *Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables*. *Revista FAECO Sapiens*. Panamá.
- Comisión española de ayuda a refugiados (s.f.). *Inclusión*. <https://www.cear.es/sections-post/inclusion/>
- Díaz- Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mcgraw Hill Interamericana. México.
https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ensenanza_situada_-_frida_diaz_barriga_arceo.pdf
- Díaz-Barriga, A. (1991) *La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos*. Tramas, México. Universidad Autónoma de México.

- Fernández, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí LaRecerca* ISSN: 1886-1946 / *Depósito legal: B.20973-2006*. Universitat de Barcelona.
- Fontaines-Ruiz, T., Maza-Cordova, J., y Pirela, J., (2020). *Tendencias en Investigación.*: <http://tendin.risei.org>
- García, C. (2008) El uso de distintas metodologías en la enseñanza del español para inmigrantes adultos no hispanos. EOI Córdoba. <file:///C:/Users/Fer%20b/Downloads/Dialnet-ElUsoDeDistintasMetodologiasEnLaEnsenanzaDelEspa%20no-4896225.pdf>
- Gobierno de México.(2023) *Panorama de la Migración en México. Nueva política migratoria del Gobierno de México 2018-2024.* http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Panorama_de_la_migracion_en_Mexico
- González Calvo, V. (2005). *El duelo migratorio*. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, (7), 77-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391745>
- González Juárez, L. y Noreña Peña, A.L. (2011). Comunicación intercultural como medio para favorecer el cuidado culturalmente aceptable. *Enfermería universitaria*, 8(1), 55-60. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v8n1/v8n1a8.pdf>
- Goodman, J. (2023). Las reglas de inmigración vuelven a lo habitual: El Título 8. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/05/11/espanol/las-reglas-de-inmigracion-vuelven-a-lo-habitual-el-titulo-8.html>
- Guadagno, L. y Hernández-Ardieta, I., A.L. (2016). *Migrantes en México: Vulnerabilidad y riesgos. Un estudio teórico para el programa de fortalecimiento institucional "Reducir la vulnerabilidad de migrantes en emergencias"*. Organización Internacional para las Migraciones. https://www.ecampus.iom.int/pluginfile.php/14566/block_html/content/MICIC_Mexico_desk_study.pdf
- Guasch, O. (1996) *Observación participante. Cuadernos Metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Tarragona, España.
- Honorable Congreso de la Unión. (2011). *Ley de Migración*. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LMigra.pdf>
- Hospitalidad y Solidaridad A.C. (2024). *Nuestro proyecto*. <https://hospitalidadysolidaridad.com/>

- Instituto Cervantes. (2005). *Español como nueva lengua: Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Santillana Educación, Universidad de Salamanca.
- Instituto Iberoamericano de TIC y Educación (S.f.) *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo*. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- Instituto Nacional de Migración. (s.f.). *¿Qué hacemos?*. <https://www.gob.mx/inm/que-hacemos>
- Instituto para las Mujeres en la Migración (IMUMI). (S.f.). *Nosotras*. <https://imumi.org/nosotras/investigacion-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-lengua-extranjera>. *Propuestas y dilemas*
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Juárez Toledo, M. del C., Flores López, Y. C., y García Vera, M. T. (2018). Directorio de programas institucionales dirigidos a la población migrante. https://cedoc.semujeresdigital.cdmx.gob.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=17821&shelfbrowse_itemnumber=39424#holdings
- Kawulich, B. (2005) La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Volumen 6, No. 2, Art. 43 – Mayo 2005.: [View of Participant Observation as a Data Collection Method | Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research \(qualitative-research.net\)](http://www.qualitative-research.net/ForumQualitativeSozialforschung/ForumQualitativeSocialResearch)
- Krashen, S. (1985) *The Input hypothesis: issues and implications*. New York, Longman.
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. Barcelona.
- Leite, P. y Giorguli, S. (2010) Reflexiones en torno a la Emigración Mexicana como Objeto de Políticas Públicas. *Temas de Migración*. SEGOB.: <http://www.omi.gob.mx/work/models/OMI/Resource/471/PoliticasPublicas.pdf>
- Lizarraga, A.(2022) ¿Qué es el lenguaje socio-pragmático y por qué es importante? Desarrollo de lenguaje Investigaciones educativas Recursos y estrategias para profes. Blog Luminario.: <https://blog.luminario.pe/post/que-es-el-lenguaje-socio-pragmatico-y-porque-es-importante/>
- Llorente, M. (2015) La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva. *Centro Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0559.pdf

- Mapa de Chiapas con división política. (s.f.). . <https://dinosenglish.edu.vn/mapa-de-chiapas-con-division-politica-1690749387698275/>
- Mapa de México sin nombres. (s.f.). . <https://mapademexicosinnombres.com/mapa-de-mexico-con-nombre/>
- Martí, M. y Martin, A. (2011). La barrera de la comunicación como obstáculo en el acceso a la salud de los inmigrantes. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1521-1534). Granada: Instituto de Migraciones. Dialnet-LaBarreraDeLaComunicacionComoObstaculoEnElAccesoAL-4051279.pdf
- Martinez, G. (2022) *Estadísticas Migratorias. Síntesis 2022. Unidad De Política Migratoria, Registro E Identidad De Personas.* http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Sintesis_Graficas/Sintesis_2022.pdf
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Mayor, J. (1994) Adquisición de una segunda lengua. *ASELE Actas IV*. Centro Virtual Cervantes.: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Merino Mata, D., Rascón Gómez, T., y Ruiz Román, C. (2004). La identidad personal como eje central de los procesos de educación intercultural. *Identidad Personal y Educación*. Universidad de Málaga. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/51365/David%20Merino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (s.f.) Modelo de Ficha Pedagógica: Actividades Formativas.: [Ficha Pedagógica | PDF \(slideshare.net\)](#)
- Mipex (2020). Mexico. . <https://www.mipex.eu/mexico>
- Morales, A. (2009) *Fichas Pedagógicas: Propuesta Metodológica Para Enseñar El Idioma Español Y La Cultura Costarricense A Estudiantes Extranjeros*. Universidad Nacional De Costa Rica.
- Moreno, M..E. y Cal y Mayor, A. (2016). El proceso reflexivo en la investigación-acción: ¿un
- Muntzel, M. (1995) Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses?. *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 21/22. Instituto Nacional de Antropología e

- Historia. Ciudad de México.: DOI:
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1995.21.275>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (s.f.). *Guía para la realización de entrevistas a informantes clave*. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- Organización Internacional para la Migración (2019) Iniciativa de la OIM sobre reclutamiento ético: iris - sistema internacional de integridad en la contratación. OIM.:
https://www.programamesoamerica.iom.int/sites/default/files/ficha_2_iris_digital.pdf
- Organización Internacional para la Migración (2022) Buenas Prácticas En Política Migratoria Desde El Ámbito Local. OIM.:
<https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/buenas-practicas-conofam.pdf>
- Organización Internacional para la Migración (2023) Factores que propician la migración internacional. *Contexto Global de la Migración Internacional*. :
<https://emm.iom.int/es/handbooks/contexto-global-de-la-migracion-internacional/factores-que-propician-la-migracion>
- Organización Internacional para las Migraciones (2023) Definición de la OIM del término “Migrante”. <https://www.iom.int/es/definicion-de-la-oim-del-termino-migrante>
- Organización Internacional para las Migraciones (2023) *Perfil migratorio de México. Boletín Anual 2022*. <https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2023-03/Perfil%20Migratorio-%20Boletin%20Anual%202022%20%283%29.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones. (s. f.). *Migración forzada o desplazamiento forzado*. Migration Data Portal.
<https://www.migrationdataportal.org/es/themes/migracion-forzada-o-desplazamiento-forzoso>
- Ortez, E. (2009) La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *Revista Universitaria*. Universidad de El Salvador.
- Ortez, E. Z. (2016). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *La Universidad*, (8). <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/125>
- Pamplona- Raigosa, J., Cuesta- Saldarriaga, J., Cano-Valderrama,V. (2019) Estrategias De Enseñanza Del Docente En Las Áreas Básicas: Una Mirada Al Aprendizaje Escolar.

- Revista eleuthera*, vol. 21, pp. 13-33, 2019. Universidad de Caldas.: <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- París Pombo, D. (2018, noviembre 26). ¿Qué significa el programa “Quédate en México” y en qué difiere de “México como tercer país seguro”? *Boletín del Colegio de la Frontera Norte*. <https://www.colef.mx/noticia/que-significa-el-programa-quedate-en-mexico-y-en-que-difiere-de-mexico-como-tercer-pais-seguro/>
- Paris, M., Levy, M. y Peña, J. (2016) *Migrantes En México Vulnerabilidad Y Riesgos Un Estudio Teórico Para El Programa De Fortalecimiento Institucional “Reducir La Vulnerabilidad De Migrantes En Emergencias”*. https://www.ecampus.iom.int/pluginfile.php/14566/block_html/content/MICIC_Mexico_desk_study.pdf
- Pato E. y Fantechi, G. (mayo de 2012) *Sobre Los Conceptos De Lengua Extranjera (Le) Y Lengua Segunda (L2)*. *ReLingüística*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Puertas Valdeiglesias, S. (2004) Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio, y la discriminación. *Seminario Médico*. Vol. 56, No. 2.
- Ramírez, A. y Arbesú-García, M.. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435. Epub 16 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- Real Academia Española. (2019). Historia de la RAE. <https://www.rae.es/la-institucion/historia>
- Sánchez, A. (2005) Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera. Universidad de Murcia.: <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
- Sánchez, J. (2004) La Enseñanza Del Español Como Segunda Lengua / Lengua Extranjera. *Instituto Cervantes*. Universidad Complutense de Madrid. España.: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2004/coloquio_2004_06.pdf
- Santana, J. (2020) *Entre Cátedras, Hombres De Letras, Clérigos Y Libros. Los Primeros Años Del Instituto De Ciencias Y Artes Del Estado De Oaxaca*. Unam.: <http://132.248.9.195/ptd2020/octubre/0804769/Index.html>
- Secretaría de Gobernación (02 de abril de 2023) *Durante enero – febrero de 2023 se registraron 7.4 millones de eventos de entrada a México*. <https://www.gob.mx/segob/prensa/durante->

- [enero-febrero-de-2023-se-registraron-7-4-millones-de-eventos-de-entrada-a-mexico#:~:text=La%20publicaci%C3%B3n%20destaca%20que%20durante,al%20mismo%20periodo%20de%202022](#)
- Secretaría de Gobernación (2011) *Ley de Migración*. Poder Ejecutivo. .: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lmigra/LMigra_orig_25may11.pdf
- Secretaría de Gobernación. Instituto Nacional de Migración (15 de diciembre de 2016) *¿Quién es una persona migrante?*. <https://www.gob.mx/segob/articulos/quien-es-una-persona-migrante>
- Secretaría de Gobernación. Instituto Nacional de Migración (22 de marzo de 2023) *Tarjeta Migratoria Matutina. Información Migratoria Nacional*. <https://www.inm.gob.mx/gobmx/word/wp-content/uploads/2023/03/Tarjeta-Migratoria-220323.pdf>
- Siever, H. (2006). Comunicación Intercultural y Sociolingüística. *Núcleo*, 18(23), 83-104. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897842006000100005&lng=es&tlng=es.
- Sin Fronteras IAP (2021) *Español Básico. Plataforma de Enseñanza. Sin Fronteras IAP*. .: <https://espanol.sinfronteras.org.mx/>
- Sin Fronteras IAP. (s.f.). *¿Quiénes somos?*. <https://gtpm.mx/organizaciones/sin-fronteras-iap/>
- Sin Fronteras. (2017). *Español para personas migrantes y refugiadas*. <https://sinfronteras.org.mx/espanol-para-personas-migrantes-y-refugiadas/>
- Sinori, A. Bauloz, C. y Emmanuel, M. (2019) *Glosario de la OIM sobre Migración*. Onu Migración. .: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Sullivan, E. (2023). ¿Qué significa el fin del Título 42 en la frontera de Estados Unidos? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2023/05/08/espanol/titulo-42-fin-que-significa.html>
- U.S. Customs and Border Protection. (2023). *CBP One Fact Sheet [PDF]*. . https://www.cbp.gov/sites/default/files/assets/documents/2023-Jan/CBP%20One%20Fact%20Sheet_Spanish_0.pdf

- Ungaretti, J., Müller, M., & Etchezahar, E. (2016). El estudio psicológico del prejuicio: Aportes del autoritarismo y la dominancia social. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 75-86.
- Unidad de Política Migratoria (S.f.) Directorio de Programas Institucionales dirigidos a la atención de la Población Migrante. *SEGOB*. México.: https://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Investigacion/Directorio_mov.pdf
- Valverde Obando, L. (2004) El diario de campo. *Revista trabajo social*. Universidad de Costa Rica.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2010) Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Didáctica del español como lengua extranjera. Monográficos Marcoele*. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf
- Villalba, F. y Hernández, M. (2010) Perspectivas Y Líneas De Trabajo En La Enseñanza De Español A Inmigrantes. *Didáctica del español como lengua extranjera. Monográficos Marcoele*. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf
- Yañez, B. (2020) *La Enseñanza Del Español A Inmigrantes Y Refugiados: Análisis Y Revisión De Materiales Y Manuales*. [Tesis Final de Master. Universidad de Alcalá de Henares] https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/46132/TFM_Yanez_Garcia_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Conociendo nuevas personas

Objetivo: Aprender a presentarse y a hablar de sí mismo.

1

Dar y pedir información personal



Nombre

Informal

¿cómo te llamas?

formal

¿Cuál es su nombre?

Me llamo Maria López García

Origen

Informal

¿De dónde eres?

formal

¿Cuál es su nacionalidad?

Soy de Guatemala / Soy guatemalteca/o

Fecha de nacimiento

Informal

¿Cuándo naciste?

formal

¿Cuál es su fecha de nacimiento?

Nací el 09 de Junio de 1994

Edad

Informal

¿Cuántos años tienes?

formal

¿Qué edad tiene?

Tengo 30 años

Domicilio

Informal

¿En dónde vives?

formal

¿Cuál es su domicilio?

Vivo en la calle central #1, col. centro. Tapachula

Sexo

Informal

¿Con qué género te identificas??

formal

¿Cuál es su identidad de género?

Soy mujer / hombre/otro

Ocupación

Informal

¿A qué te dedicas?

formal

¿Cuál es su profesión?

Soy profesora

Estado civil

Informal

¿Eres soltera/o o casada/o?

formal

¿Cuál es su estado civil?

Soy soltera/o.

Correo electrónico

Informal

¿Cuál es tu correo?

formal

¿Cuál es su correo electrónico?

Mi correo electrónico es mariaenmexico@gmail.com

Número de celular/teléfono

Informal

¿Cuál es tu número?

formal

¿Cuál es su número de teléfono/celular?

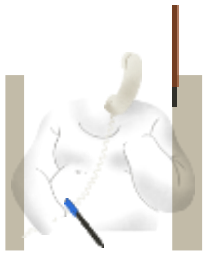
Mi número es 962 132 4568

Nacionalidades

	Hondureña/o		Ecuatoriana/o
	Salvadoreña/o		Guatemalteca/o
	Venezolana/o		Estadounidense
	Angoleña/o		Nicaragüense
	Uzbeka/o		cubana/o
	Maliense		Haitiana/o
	China/o		Brasileña/o
	Indú		Congolés
	Iraní		Colombiana/o
	Afgana/o		Argentina/o

3

Profesiones

	Profesor/a maestra/o		Carpintero/a
	Médico/ Doctor/a		Electricista
	Enfermero/a		Plomero/fontanero
	Ingeniero/a		Secretario/a
	Contador/a		Mecánico
	Abogado/a		Gerente
	Administrador/a de empresas		Chef/cocinero
	Vendedor/a comerciante		Arquitecto/a
	Trabajador/a social		Programador/a informático
	Policía/oficial de policía		Agricultor/granjero



Los números del 1-100

1. Uno	21. Veintiuno	41. Cuarenta y uno	61. Sesenta y uno	81. Ochenta y uno
2. Dos	22. Veintidós	42. Cuarenta y dos	62. Sesenta y dos	82. Ochenta y dos
3. Tres	23. Veintitrés	43. Cuarenta y tres	63. Sesenta y tres	83. Ochenta y tres
4. Cuatro	24. Veinticuatro	44. Cuarenta y cuatro	64. Sesenta y cuatro	84. Ochenta y cuatro
5. Cinco	25. Veinticinco	45. Cuarenta y cinco	65. Sesenta y cinco	85. Ochenta y cinco
6. Seis	26. Veintiséis	46. Cuarenta y seis	66. Sesenta y seis	86. Ochenta y seis
7. Siete	27. Veintisiete	47. Cuarenta y siete	67. Sesenta y siete	87. Ochenta y siete
8. Ocho	28. Veintiocho	48. Cuarenta y ocho	68. Sesenta y ocho	88. Ochenta y ocho
9. Nueve	29. Veintinueve	49. Cuarenta y nueve	69. Sesenta y nueve	89. Ochenta y nueve
10. Diez	30. Treinta	50. Cincuenta	70. Setenta	90. Noventa
11. Once	31. Treinta y uno	51. Cincuenta y uno	71. Setenta y uno	91. Noventa y uno
12. Doce	32. Treinta y dos	52. Cincuenta y dos	72. Setenta y dos	92. Noventa y dos
13. Trece	33. Treinta y tres	53. Cincuenta y tres	73. Setenta y tres	93. Noventa y tres
14. Catorce	34. Treinta y cuatro	54. Cincuenta y cuatro	74. Setenta y cuatro	94. Noventa y cuatro
15. Quince	35. Treinta y cinco	55. Cincuenta y cinco	75. Setenta y cinco	95. Noventa y cinco
16. Dieciséis	36. Treinta y seis	56. Cincuenta y seis	76. Setenta y seis	96. Noventa y seis
17. Diecisiete	37. Treinta y siete	57. Cincuenta y siete	77. Setenta y siete	97. Noventa y siete
18. Dieciocho	38. Treinta y ocho	58. Cincuenta y ocho	78. Setenta y ocho	98. Noventa y ocho
19. Diecinueve	39. Treinta y nueve	59. Cincuenta y nueve	79. Setenta y nueve	99. Noventa y nueve
20. Veinte	40. Cuarenta	60. Sesenta	80. Ochenta	100. Cien

5

Adivina quién

Con ayuda de las infografías, contesta las siguientes preguntas con tu información personal.



Nombre completo:	
Sexo:	
Fecha de Nacimiento:	
Nacionalidad:	
Estado civil:	
Domicilio:	
Ocupación	
Teléfono:	
Correo electrónico:	

6

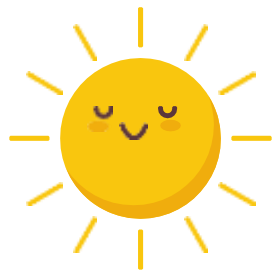
Saludos



SALUDOS

01

¡Hola!



Buenos días
00:01 - 12:00 horas



Buenas tardes
12:00 - 18:00 horas



Buenas noches
18:00 - 24:00 horas

02

PREGUNTAR



Informal

¿Cómo estás?
¿Cómo has estado?
¿Qué tal?
¿Qué onda?
¿Qué cuentas?

Formal

¿Cómo está?
¿Cómo ha estado?
¿Cómo le va?



03

Responder



Bien
Muy bien
Todo bien
Genial
Excelente



Más o menos
Regular
Ahí voy
ahí la llevo



No muy bien
Mal
Bastante mal

04

Despedida

Informal

Adiós
Nos vemos
Hablamos
Chao

Bye
Hasta pronto
Hasta luego
Hasta mañana

Formal

Con permiso
Buenas noches
Descansa/se

7

Hora de practicar

Ordena las siguientes frases en saludos y despedidas

Saludos	Despedidas
Hasta mañana / Hola / Buenas noches / Buenos días / Nos vemos / Hasta luego / Buenas tardes / Hasta pronto / Con permiso	

Ordena las siguientes letras y forma palabras

olaH	
OdAsi	
euBnos sdía	
Buaens tdrsae	
Buaens ocnshe	
sueBan	
Coah	

Sopa de letras. Encuentra los 10 saludos y despedidas en la sopa.

I	D	B	U	E	N	O	S	D	Í	A	S
C	Z	C	H	A	O	Q	V	L	J	V	X
H	A	N	A	Ñ	A	M	A	T	S	A	H
B	U	E	N	A	S	N	O	C	H	E	S
O	G	E	U	L	A	T	S	A	H	E	A
W	N	Z	S	O	M	E	V	S	O	N	P
V	M	Z	E	K	S	Y	E	V	L	F	B
D	B	A	D	I	Ó	S	X	V	A	X	S
J	O	J	W	X	K	Z	G	V	E	S	M
S	E	D	R	A	T	S	A	N	E	U	B
Q	O	T	N	O	R	P	A	T	S	A	H
U	G	X	O	V	I	E	K	A	Z	B	Z

Buenos días / Chao / Hasta mañana / Buenas noches /
Hasta luego / HolaNos vemos / Adiós / Buenas tardes /
Hasta pronto

Conociendo nuevas personas

Objetivo: Aprender a presentarse y a hablar de sí mismo.

1

Repaso. Realiza la siguiente entrevista, anota las respuestas en la tabla.



¿Cuál es tu nombre completo?	
¿Cuál es tu fecha de nacimiento?	
¿Cuál es tu nacionalidad?	
¿Cuál es tu número de teléfono?	
¿Cuál es tu dirección de correo electrónico?	
¿Cuál es tu domicilio?	
¿Cuál es tu estado civil?	
¿Cuál es tu profesión actual u ocupación actual?	

2

Lee las siguientes conversaciones.

Carlos: ¡Hola, Juan! Buenos días ¿Cómo estás?

Juan: ¡Hola, Carlos! Buenos días, bien, gracias. ¿Y tú?

Carlos: Tranquilo. ¿Cómo ha ido tu semana?

Juan: Bastante ocupada, pero bien. ¿La tuya?

Carlos: Lo mismo. Oye, ¿te late tomar un café este sábado?

Juan: ¡Sí, claro! A las 4:00, ¿va?

Carlos: Va, chido. Nos vemos el sábado.

Juan: ¡Perfecto! Nos vemos luego.



Martha: Buenas tardes, Ana. ¿Cómo va tu tarde?

Ana: ¡Hola, Martha! Buenas tardes, todo bien, gracias. Trabajando en el proyecto, pero con algunos detalles.

Martha: Si necesitas ayuda, avísame. ¿Te gustaría tomar café después del trabajo?

Ana: ¡Sí, claro! A las 6 en el de la esquina, ¿va?

Martha: Perfecto. Nos vemos a las 6. ¡Hasta luego, Ana!

Ana: Hasta luego, Martha. Nos vemos.

Estudiante: Buenas noches, profesor. ¿Cómo está?

Profesor: Buenas noches Pedro. Bien, gracias. ¿Cómo estás?

Estudiante: Todo bien. Solo tenía una pregunta rápida sobre la lección.

Profesor: Claro, pregúntame.

Estudiante: En la ecuación, ¿cómo se resuelve...?

Profesor: Hablaremos de eso más adelante. Por ahora, enfoquémonos en la clase.

Estudiante: De acuerdo, profesor. Gracias. Nos vemos la próxima clase.

Profesor: Sí, nos vemos. ¡Buenas noches!

Estudiante: Buenas noches, profesor. ¡Hasta luego!



3 En parejas, crea tu propia conversación usando los saludos y despedidas que has aprendido.



4 Observa la siguiente información

Pronombres	Verbo ser (Permanente)	Verbo estar (Temporal)
Yo	soy	estoy
Tu	eres	estás
El/Ella/Usted	es	está
Nosotros	somos	estamos
Ustedes	son	están
Ellos/Ellas	son	están

5

Completa las siguientes oraciones con la forma correcta del verbo "ser" o "estar":

1. María_____en casa ahora mismo.
2. Yo_____estudiante de medicina.
3. ¿Dónde_____el restaurante italiano?
4. Los pájaros_____en el jardín.
5. Tú_____muy inteligente.
6. Nosotros_____en el parque.
7. Pedro y Ana_____amigos desde la infancia.
8. El concierto_____el próximo sábado.
9. ¿Cómo_____tú hoy?
10. El café_____caliente.

6

Relaciona los pronombres con los verbos que les corresponden

YO

SOMOS

TU

ESTAMOS

SON

ELLAS/ELLOS

ERES

EL/ELLA/USTED

ESTÁS

ESTÁN

ES

SOY

USTEDES

ESTÁ

ESTÁN

NOSOTROS

SON

ESTOY