

La etnografía en el ámbito de español como lengua extranjera

MARÍA ÁGUEDA MORENO MORENO

Universidad de Jaén

Received: 2023-11-01 / Accepted: 2024-03-22

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29328>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: La investigación educativa y antropológica en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) ha ganado relevancia y promete aportar información valiosa. Los enfoques etnográficos se han centrado en resolver desafíos prácticos en el aula, analizando las creencias y acciones de los docentes en relación con la competencia lingüística e intercultural, estudiando aulas específicas con estudiantes como informantes clave y promoviendo prácticas etnográficas para fomentar el aprendizaje autónomo e integral de ELE. A pesar de estos avances, la presencia de la etnografía en el campo de ELE es limitada y diversa en su enfoque. Esta investigación tiene como objetivo identificar tendencias y patrones emergentes en esta literatura, evaluando la contribución de los estudios etnográficos a la comprensión de las prácticas educativas y su capacidad para generar recomendaciones prácticas. Además, se presenta un diseño de intervención etnográfica en un entorno de aprendizaje de español, que implica la implementación de nuevas metodologías en el campo de la enseñanza de ELE.

Palabras clave: etnografía, ELE, investigación cualitativa, enculturación, contextos reales

Ethnography in the field of Spanish as a foreign language

ABSTRACT: Educational and anthropological research in the field of teaching Spanish as a foreign language (ELE) has gained significance and promises to provide valuable insights. Ethnographic approaches have been focused on addressing practical challenges in the classroom, analysing the beliefs and actions of teachers concerning linguistic and intercultural competence, studying specific classrooms with students as key informants, and promoting ethnographic practices to foster autonomous and comprehensive ELE learning. Despite these advancements, the presence of ethnography in the ELE field is limited and diverse in its approach. This research aims to identify emerging trends and patterns in this literature, assessing the contribution of ethnographic studies to the understanding of educational practices and their ability to generate practical recommendations. Furthermore, it presents a design for an ethnographic intervention in a Spanish language learning environment, involving the implementation of new methodologies in the field of ELE teaching.

Keywords: Ethnography, ELE, Qualitative research, Enculturation, real-life contexts

1. INTRODUCCIÓN

La etnografía es una investigación social que aplica una metodología cualitativa para comprender y describir las prácticas socioculturales de un grupo de personas a través, principalmente, de la observación participante y del análisis detallado de su comportamiento en

contextos reales. Aunque la etnografía se ha utilizado tradicionalmente en disciplinas como la antropología y la sociología, en los últimos años está siendo también aplicada para el análisis y conocimiento de las prácticas educativas en la enseñanza de lenguas (cfr. Pollard, 1985; Robinson-Stuart & Nocon, 1996; Codesido, 1997 y Huszti, 2004; entre otros).

En el ámbito de los estudios de español como lengua extranjera (en adelante ELE), el método etnográfico en investigación-acción busca profundizar en la comprensión del aprendizaje y uso del español en diversos contextos. Estos estudios son útiles para investigar interacciones en el aula, dinámicas de grupo, estrategias de aprendizaje, actitudes hacia el español como LE y desafíos en la adquisición del idioma. Es así como los estudios etnográficos aplicados a esta dimensión de prácticas educativas han explorado temas como la educación bilingüe, la enseñanza del español en contextos minoritarios y/o la adquisición de la lengua en contextos de inmersión (cfr. Potowski, 2007; Potowski & Rothman, 2011; entre otros). La aplicación de la etnografía en la enseñanza y aprendizaje de idiomas está en constante desarrollo, evidenciándose en investigaciones publicadas en revistas académicas especializadas y en conferencias internacionales sobre *socialización y enculturación lingüística*.

El concepto de *enculturación* es entendido como “transmisión cultural” (Ogbu, 1993, p. 150), esto es, dentro de la antropología de la educación y la etnografía escolar *enculturación* viene a significar el proceso mismo de escolarización, por el cual se transmiten de manera pautada (concretamente institucionalizada) saberes y modos de comportamiento, que sirven para regular el proceso de acceso a la cultura, con el fin último de la “supervivencia” (Ogbu, 1993, p. 164). El proceso comienza con conocimientos básicos que se especializan gradualmente para lograr la completa incorporación del estudiante como agente social activo. La escuela gestiona el trasvase cultural de manera pautada, otorgando certificados que validan el proceso y poseen reconocimiento social, siendo la escolarización el medio institucional de acceso y distribución de la cultura. La *enculturación*, según Díaz de Rada (2011), es una experiencia activa en la escuela, con un tiempo y lugar específicos, pero con proyección hacia el futuro. Esta actividad enactiva, como tarea académica, se desarrolla en un contexto de *participación social* (Erickson, 1993), formando un esquema “ecológico-cultural” en la educación (Ogbu, 1993, p. 164).

Desde los estudios antropológicos, el conocimiento de dicho esquema o “trama ecológica” (Ogbu, 1993) se logra con el desarrollo de *micro* y *macroetnografías* (Erickson, 1993 y Ogbu, 1993); lo que permite conocer el proceso de *enculturación* más allá del espacio físico del aula. Los estudios microetnográficos son altamente atractivos para aquellos involucrados en el campo de la educación (Ogbu, 1993, p. 152) debido a la creencia en la aplicabilidad directa de sus resultados, permitiendo a los docentes corregirse a sí mismos. Esto refleja una orientación pragmática en la investigación, un enfoque utilitario. Las etnografías recaen en sucesos que tienen lugar en entornos educativos, tales como la escuela, el aula, el hogar y en proyectos pedagógicos, así como en las dinámicas entre maestros y alumnos, incluyendo las interacciones y los intercambios comunicativos entre ellos durante actividades específicas en el aula. Todo esto se aborda en busca de explicaciones determinantes y cruciales de los resultados académicos. Sin embargo, Ogbu (1993, p. 154) señala que es importante destacar que, así aplicado, no se ofrece una descripción exhaustiva de la totalidad de las interacciones maestro-alumno. Los enfoques centrados en aspectos esencialmente sociolingüísticos dan resultados que a menudo resultan simplistas y, en ocasiones,

engañosos, ya que carecen de comparaciones que permitan generalizaciones. Además, pasan por alto las influencias del entorno ecológico más amplio y sus hallazgos tienden a no tener un impacto social significativo, ya que se centran en cambios personales en lugar de abordar transformaciones estructurales. Esto se debe en parte a que la investigación a veces recibe patrocinio externo. Por ello apunta:

Un etnógrafo que estudie en una comunidad de los EE.UU. enseguida aprenderá cosas acerca del papel que juega la escolarización en la adaptación económica sirviéndose de distintas fuentes: preguntando a la gente por qué va a la escuela, por qué envían a sus hijos a la escuela y por qué pagan impuestos para financiar las escuelas; escuchando las discusiones públicas y privadas y los chismorreos que se refieren a la escolarización, los empleos y otros asuntos semejantes; leyendo documentos relevantes que genera el sistema escolar local, las instituciones de planificación del país, los departamentos de bienestar y las agencias de empleo. Gracias a la información recogida a partir de estas fuentes, el etnógrafo aprende que la gente no va a la escuela a recibir una educación por amor al arte, para satisfacer su curiosidad o para autorrealizarse. Van a la escuela para recibir una educación que les permita acceder a un empleo cuando sean adultos y lograr así status adultos definitivos tal y como son concebidos por su sociedad (Ogbu, 1993, p. 160).

2. MOTIVACIÓN

Como base de conocimiento de esta investigación aplicada y punto de partida tomamos los años 90 del siglo XX, un periodo en el cual la antropología de la educación en España había alcanzado un cierto nivel de reconocimiento institucional (Jociles y Poveda, 2014) y durante el cual se llevaron a cabo diversos estudios antropológicos relacionados con temas educativos¹. Tanto es así que, como bien apuntan Jociles y Poveda: “the first studies conducted in Spain —as well as internationally— was to focus on educational ethnographies of schools and, in practice, the anthropology of education was re-defined as the anthropology of schooling” (2014, p. 120).

En España, la antropología educativa se enlazó directamente con la tradición americana en esta disciplina. Esto implicó un enfoque en el estudio de la transmisión y adquisición de la cultura, comprendiendo la cultura como las maneras en que los valores y comportamientos se enseñan en contextos específicos dentro de sistemas sociales y culturales particulares (Jociles y Poveda, 2014, p. 124). Así la antropología de la educación en España se centró en cuestiones relacionadas con las minorías étnicas y los estudiantes y comunidades inmigrantes² —temática que sigue actualmente siendo importante como línea de trabajo—.

¹ Ejemplo de ello son las actividades que se desarrollan dentro del *Laboratorio de Estudios Interculturales* de la Universidad de Granada (<https://ldei.ugr.es/>), tales como tesis doctorales, encuentros y desarrollo de proyectos sobre escuela, comunidad e interculturalidad, así como dentro del grupo *EMIGRA. Grup de Recerca en Migracions, Educació i Infància* de la Universitat Autònoma de Barcelona (<https://webs.uab.cat/emigra/>) o el *Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas (GIE)* de la Universidade da Coruña (<https://gie.udc.es/es/>), entre otros.

² Ejemplo de ello es el proyecto de nivel europeo: *Proyecto INCLUD-ED*. Este proyecto, desarrollado por investigadores de la Universidad de Barcelona, se centra en la inclusión social a través de la educación. Utiliza la etnografía para analizar experiencias educativas en diferentes contextos, incluyendo la enseñanza del español como lengua extranjera. Se investiga cómo se construyen las identidades lingüísticas y se fomenta la participación de los estudiantes en el aula (Valss, Prados y Aguilera, 2014).

En el espacio concreto de ELE, el estudio de esta reciente investigación educativo-antropológica, sin duda, puede ayudar a la identificación de tendencias, el conocimiento de enfoques metodológicos comunes, temas de investigación predominantes y áreas menos exploradas, tanto es así, que los resultados de este tipo de estudio pueden proporcionar información sobre enfoques exitosos y desafíos en la enseñanza y aprendizaje de ELE. En este sentido, la etnografía aplicada en ELE es una forma de investigación que se centra en resolver problemas prácticos en el aula. Así los estudios emergentes se han centrado en el análisis del pensamiento y actuación de los docentes en el aula de ELE en relación con la competencia lingüística y/o intercultural (cfr. García Pernía, Cortés y Martínez Borda, 2011; Calderón, 2013 y Ortí, 2015), en microetnografías que toman como unidad particular de estudio situado el aula y como informantes, a los propios aprendientes de ELE en situaciones de aprendizaje (cfr. Enrique, 2009; Valls Campà, 2011; Alarte, 2015 y González Montejo, 2019) o en propuestas didácticas que ofrecen al estudiante de ELE prácticas etnográficas con el fin de fomentar un aprendizaje autónomo e integral (cfr. Puga, 2015 y González Plasencia, 2017).

A pesar de estos estudios emergentes en donde de manera precisa se trata el enfoque etnográfico como metodología cualitativa, propio del paradigma de investigación social, y se instrumentaliza en la observación en el aula o mediante entrevistas etnográficas, la etnografía en el campo de ELE no es muy abundante, si bien, ha empezado a dar sus primeros pasos, tal y como hemos visto. Asimismo, en muchas ocasiones ha tomado diferentes caminos, por ejemplo, los “estudios de caso” que se resuelven con cuestionarios abiertos o entrevistas desde dónde se recopila información sobre las dinámicas de aula, las prácticas entre los actores educativos y los recursos utilizados.

En este sentido, este trabajo pretende, por un lado, identificar las tendencias y los patrones emergentes de esta literatura, reflexionando sobre cómo los estudios etnográficos han contribuido a la comprensión de las prácticas educativas y viendo si han generado recomendaciones o implicaciones prácticas; asimismo, por otro lado, presenta el diseño de una intervención etnográfica en un entorno de aprendizaje de español, como proceso planificado y sistemático en el que se desarrollan estrategias y actividades específicas que entrañan la implementación de nuevas metodologías en el campo de acción de ELE.

3. RELEVANCIA Y EFECTIVIDAD DE LA ETNOGRAFÍA EN ELE

La etnografía es una metodología valiosa, pero es importante conocer si ha sido efectiva para comprender las dinámicas en el aula de ELE y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Evaluar la relevancia y la efectividad de los enfoques etnográficos en la investigación sobre prácticas educativas en ELE es preguntarse si: ¿han generado estas investigaciones conocimientos significativos o recomendaciones prácticas? ¿Cuáles son los enfoques metodológicos comunes en los estudios etnográficos de prácticas educativas? ¿Cómo se ha utilizado la metodología etnográfica para comprender las dinámicas y los contextos de las prácticas educativas? ¿Qué aportes específicos han hecho los estudios etnográficos a la comprensión de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula? Al cabo, si se encuentra que la etnografía ha llevado a recomendaciones prácticas y mejoras en la enseñanza de ELE, lo que puede ser una motivación para percibir cómo se han implementado y su impacto en la práctica.

En este punto, se pueden destacar, en primer lugar, tres líneas de acción que resultan de los desafíos de la implementación del enfoque etnográfico en el espacio de ELE, estos son: (1) análisis y evaluación del pensamiento y comportamiento de los educadores en el entorno de enseñanza de ELE, considerando su impacto en la competencia en el idioma y la comprensión intercultural, (2) realización de microetnografías que se centran en el análisis de aulas específicas como entornos de estudio, utilizando a los estudiantes de español como lengua extranjera como informantes clave en situaciones de aprendizaje y (3) desarrollo de enfoques pedagógicos que brindan a los estudiantes de ELE oportunidades para participar en actividades etnográficas, con el propósito de promover un aprendizaje autónomo y completo.

El estudio etnográfico sobre cómo los profesores enseñan español como LE revela que las creencias y pensamientos de los profesores tienen un gran impacto en sus métodos de enseñanza, especialmente en cómo entienden el lenguaje como una representación de la realidad (Calderón, 2013, pp. 130-131). Estas creencias tienen un impacto significativo en cómo los docentes diseñan sus lecciones y se relacionan con los estudiantes, particularmente en el contexto de la competencia intercultural. Asimismo, el enfoque etnográfico aplicado al estudio de las prácticas docentes resalta la importancia de enseñar no solo el idioma en sí, sino también la cultura extranjera en su totalidad, abarcando tanto aspectos materiales como lingüísticos. De modo que muestra cómo el profesor se coloca en el papel fundamental de mediador intercultural, ayudando a los estudiantes a comprender y relacionarse con una cultura diferente de manera efectiva (Ortí, 2015, p. 353). Del mismo modo, la perspectiva etnográfica también se centra en comprender cómo los docentes desarrollan estrategias pedagógicas de forma autónoma. Estas estrategias están diseñadas para conectar recursos variados con el currículo académico, lo que implica una planificación y ejecución cuidadosa para alcanzar los objetivos de aprendizaje. El profesorado juega un papel esencial en la integración de estos elementos en el proceso educativo (García Pernía, Cortés y Martínez Borda, 2011).

En cuanto a la realización de microetnografías en el aula, como bien apunta Wolcott (1993, p. 133): “cada miembro de un grupo tiene una versión personal (si se prefiere una «teoría») de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo, y así de su cultura, o, por usar un concepto más útil, de su «micro-cultura»”. Su atractivo para la comunidad educativa radica en que los resultados de estos estudios se perciben como directamente aplicables en la mejora de la práctica docente. Esto significa que estos estudios están impulsados por un enfoque pragmático (Ogbu, 1993), es decir, se centran en encontrar soluciones prácticas a los desafíos y problemas que enfrenta la educación. Los docentes pueden utilizar los hallazgos de estos estudios para autocorregirse y mejorar su enseñanza, lo que se alinea con un enfoque utilitario de la investigación. De modo que la investigación se valora por su capacidad para proporcionar herramientas y conocimientos concretos que puedan utilizarse para que los docentes puedan mejorar su trabajo en el aula. Esta es la pretensión de la propuesta de Valls Campà (2011) con estudiantes japoneses con respecto a las actitudes respecto del deporte o de González Montejo con estudiantes de intercambio en Colombia sobre la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI):

Nuestra contribución frente al ejercicio responsable de la CCI trata de observar los pareceres y actitudes de los estudiantes participantes alrededor de la reflexión sobre la formación de sus identidades con base en una instrucción explícita en distintas maneras de abordar temas tan complejos en Colombia como la identidad y la memoria histórica, los estereotipos positivos y negativos y el (pos)conflicto armado (González Montejo, 2019, p. 14).

Así planteado, estos estudios pueden resultar simplistas (Ogbu, 1993, p. 157) o limitados en su capacidad para generalizar resultados en un contexto más amplio, los resultados pueden no ser aplicables en otros entornos educativos. Las generalizaciones a nivel más amplio pueden ser problemáticas, ya que no hay suficiente diversidad de situaciones estudiadas. Además, así abordados pueden pasar por alto las influencias del entorno ecológico, como las políticas educativas, la administración escolar y los recursos disponibles. Esto limita su capacidad para acometer problemas estructurales en la educación, de modo que estos estudios a menudo se centran en cambios a nivel individual o microscópico, como mejoras en la enseñanza de un profesor o el aprendizaje de un estudiante en particular, así que no se abordan los problemas más amplios y estructurales del sistema educativo que requieren cambios a nivel macro.

Finalmente, la implementación participativa de los estudiantes de ELE en actividades etnográficas se ha diseñado principalmente bajo los principios básicos del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas (Puga, 2015). En este punto es importante señalar que la idea de enseñar a alumnos habilidades etnográficas no es nueva, Corbett (2003) la aplica al inglés y apunta que se pueden hacer actividades etnográficas en el aula de idiomas, así como diseñar proyectos etnográficos a mayor escala para el desarrollo del lenguaje intercultural (2003, pp. 105-117). Del mismo modo, Damen (1987) construyó un rico repertorio de técnicas de formación transcultural y escritura antropológica en Estados Unidos con su exploración detallada del aprendizaje cultural en el aula de idiomas—. Rabaza (2020) señala entre los beneficios del enfoque etnográfico así aplicado, cabe señalar aquellos que:

... modifiquen los naturales mecanismos de defensa monoculturales, se interesen por las diferencias culturales y aprendan a apreciarlas. Les permite construir herramientas de aprendizaje sobre la nueva cultura, realizar observaciones más cuidadosas y llegar a interpretaciones menos distorsionadas. Podrán desarrollar una empatía transcultural, y la habilidad de negociar más inteligentemente y con mayor sensibilidad las diferencias entre su cultura y la nueva; estar más abiertos a recibir todo tipo de información y evitar los estereotipos o los prejuicios (2020, p. 881).

El enfoque etnográfico centrado en el estudiante implica: “en lugar de propiciar entre los estudiantes intercambios comunicativos similares a los que se dan en la vida real, el curso saca a los estudiantes a la calle para que interactúen con las personas del lugar” (Puga, 2015, p. 88). Hace de los estudiantes observadores participantes de una práctica situada (lugar de inmersión), en el que se realiza un trabajo de campo que se sustenta principalmente en entrevistas y observación (Puga, 2015, p. 92). Así planteado, el enfoque etnográfico como actividad didáctica hace una clara reinterpretación de la metodología antropológica y se presenta como una innovadora perspectiva intercultural en el aprendizaje de idiomas, proponiendo la figura del estudiante como etnógrafo (cfr. Byram & Fleming (Eds.), 2001; Barro, Jordan & Roberts, 2001; Corbett, 2003; Puga, 2015 y González Plasencia, 2017, entre otros). No obstante, su viabilidad es adaptada y presenta ciertas limitaciones, como señala Quist (2023), ya que esta se sustenta en que:

El enfoque en la vida cotidiana en el MCER da la posibilidad de incluir un elemento etnográfico en los cursos de idiomas; una conciencia autorreflexiva de las influencias políticas, culturales y sociales a las que los aprendices se sometieron en sus experiencias y realidades

cotidianas. Sin embargo, esta posibilidad no se enfatiza y el tratamiento del MCER de la dimensión cultural de la vida cotidiana es superficial. No fomenta la reflexión más allá de una comparación de las prácticas cotidianas con la cultura 'propia' de los alumnos. Se toma una perspectiva nacional de la cultura, que vincula la lengua extranjera con una idea esencializada de 'la' cultura objetivo y no permite una comprensión crítica de las complejidades de las realidades culturales como las desigualdades de poder, las diferencias de rol o estatus, y la 'experiencia de vida' ocasionada por las complejas y fluidas identidades culturales y subjetividades de las personas (Quist, 2023, pp. 39-40).

Bajo este diseño aplicado, la práctica etnográfica puede caer fácilmente en la simplificación de la cultura al representarla como uniforme y constante, reduciéndola a datos y a hechos. De modo que, aunque puede ser útil para brindar a los estudiantes información práctica, también corre el riesgo de fortalecer o incluso generar estereotipos culturales. Ciertamente, el estudiante extranjero como etnógrafo puede ejercitarse en examinar la cultura objetiva, ya que esta no le es familiar, por lo que la observa como extraña; no obstante, la intención etnográfica no es solo una investigación cualitativa y descriptiva *per se*. Entender esto así es lo que ha llevado al problema de la generalización en la investigación etnográfica. Wolcott (1993, p. 131) señala que es “desalentador” que se haya atribuido el rótulo de “etnografía” a cualquier investigación descriptiva, ya que la intención de la etnografía no es la descripción, sino la interpretación cultural como propósito fundamental (Wolcott, 1993, p. 131, nota 5). La etnografía es una estrategia básica para investigar la cultura como situación social, pero está claro que lo que interesa a un docente o a un estudiante de ELE, no es lo mismo con lo que se identifica investigativamente un antropólogo (Wolcott, 1971). Ciertamente, la etnografía está siendo un enfoque para estimular a los estudiantes, en este sentido, pero como señala Hymes (1993, p. 175): “es posible que la etnografía sea nueva para alguien en el terreno de la educación, pero ciertamente no es nueva para el mundo”.

De acuerdo con esto, los aportes específicos que ofrece el enfoque etnográfico contribuyen al estudio de las dinámicas culturales y sociales en el contexto educativo de ELE. En primer lugar, proporcionando *contextualización cultural*, lo que influye en la comunicación entre docentes y estudiantes y ayuda a comprender cómo las diferencias culturales pueden afectar la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Así, en segundo lugar, se resalta la *comunicación intercultural* y se identifican los roles y dinámicas en el aula de manera más precisa. Esto incluye cómo el profesor actúa como mediador intercultural y cómo los estudiantes participan en la construcción del conocimiento y la comprensión de la lengua y la cultura. En tercer lugar, estos muestran innovaciones didácticas con *prácticas pedagógicas específicas* utilizadas en la enseñanza de ELE, que adoptan con ello una línea experimental y un carácter dialéctico —“carácter interactivo-adaptativo” (Hymes, 1993, p. 181)— para diseñar actividades de clase y fomentar la participación de los estudiantes en contextos interculturales, animándolos a adquirir un rol de etnógrafo. Sin embargo, esta vocación analítica entiende el conocimiento como el producto de una experiencia de contacto entre culturas. Esto puede ser un planteamiento reduccionista, si se olvida que dicha experiencia no es ni transparente, ni socialmente neutra (Franzé, 2008, p. 65). La práctica etnográfica pedagógica en el aula de ELE, como señala Franzé: “evoca la imagen clásica de «encuentro» entre mundos distantes” (2008, p. 71), lo que crea imágenes recurrentes de “choque cultural” y reduccionismo por un isomorfismo grupo-sujeto, pero el enfoque etnográfico *per se* no construye una investigación social.

A ello hay que añadir las diferencias del modelo de “etnografía *en* ELE”, distinto del modelo de la “etnografía *de* ELE” (Velasco y Díaz de Rada, 1997). La observación participante en ELE asume el modelo de “etnografía *en*”, así permite efectivamente el registro de la experiencia, permite *estar presente y tener relación* con los agentes del campo, el etnógrafo se posiciona así situado en el campo y copartícipe, pero el proceso etnográfico no acaba aquí: el registro de la experiencia debe ser *interpretado* o *subsumido* bajo la acción de la observación social.

Además, hay que tener en cuenta que el plano real está influido por lo que los agentes hacen, por la visión teórica del etnógrafo y por los procedimientos concretos de la operación descriptiva, pero, sobre todo, hay que entender que en el enfoque etnográfico el mundo (las prácticas sociales observables) es un hecho emic, abarcable solo desde la mirada etic, por lo que no se puede confundir nuestra interpretación de los fenómenos con las propiedades de los fenómenos mismos. La cultura extraña observada no muestra en inmersión una cultura objetiva, ya que la objetividad no es algo propio del objeto observado, no es algo que existe fuera del sujeto que conoce o experimenta.

4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN ETNOGRÁFICA *EN* ELE

Las acciones etnográficas en la enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado dentro del contexto de lo que Hymes (1962 y 1964) definió como *etnografía de la comunicación*, campo propio de la antropología lingüística, lo que representó un cambio significativo para los enfoques formales que consideraban el lenguaje como algo completamente apartado de lo social y lo cultural. Hymes, fundador de esta corriente, estableció los primeros lineamientos de la disciplina, adoptando una perspectiva que considera a una comunidad lingüística como un contexto integral e investigando todos los aspectos de la interacción comunicativa. Esto implica no solo analizar los elementos lingüísticos, como el código y el canal de comunicación, sino también los aspectos socioculturales asociados a esas prácticas. Hymes sostiene que la etnografía, en lugar de la lingüística, es la que debe proporcionar una descripción completa de cómo el lenguaje se inserta en el entorno sociocultural. Es así como la *etnografía de la comunicación* se convierte en una disciplina descriptiva que comprende en su totalidad el papel del lenguaje en la sociedad. La sistematización se enfocó en la construcción del modelo SPEAKING (Hymes, 1972) con el que se caracteriza los componentes y las relaciones que se producen en el sistema del habla de una comunidad particular, lo que permite diferenciar claramente los planos etic y emic, a saber: *Scene, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genre* (Hymes, 2019 [1972], p. 65 y ss.). Se diseñaba con ello las bases de la *competencia comunicativa* para que dicha práctica resulte eficaz dentro de contextos culturalmente significantes. La *etnografía de la comunicación* es un enfoque de investigación que se centra en la cultura dentro de un contexto concreto en el que se pretende conocer las prácticas culturales de las personas cuando se comunican, es decir, se ocupa del lenguaje en tanto práctica cultural. La comunidad no es vista como una comunidad lingüística solo, sino que esta se considera desde una perspectiva culturalista.

En este sentido, la observación de los *actos de habla* desde un enfoque etnográfico en ELE debe plantearse como el análisis de actos culturales, de significativa relevancia social y reflejo de valores y actitudes específicas —tal sería el caso de estudios sobre actos de habla

como *comer gente* (Hernández Delgado, 2000) o *nos vamos a (tener que) ir yendo* (Conrteras y Rey, 2018)—. De acuerdo con esto, el diseño de una intervención etnográfica en el espacio de ELE impone el estudio de los patrones de interacción social entre los miembros de diferentes grupos culturales más allá de lo verbal. Así, la investigación etnográfica puede configurarse siguiendo la siguiente estructura procesual:

1. *Determinación del/os problema/s sociocultural/es*. El problema es siempre formulado en etic (mirada del etnógrafo), a tenor de categorías de comprensión del mundo y la pretendida transformación de este, y con la aplicación en un aula concreta de ELE. Véase Tabla I. Entre las categorías destacan: las *socioculturales* abordan aspectos culturales, sociales e interacciones humanas, como género, raza, clase social, religión, identidad, roles sociales, normas y estructuras familiares. Las *geográficas y espaciales* se centran en ubicación y espacio, incluyendo geografía física, regiones, entorno urbano/rural y la influencia del espacio en el comportamiento. *Categorías temporales* se enfocan en tiempo y eventos, abarcando historia, pasado, presente, futuro y cambios a lo largo del tiempo. *Económicas* conectan con la economía y distribución de recursos, como capitalismo, socialismo, desigualdad económica. *Políticas* se centran en política y gobernanza, incluyendo democracia, autoritarismo, ideologías políticas y políticas públicas. *Psicológicas* se orientan a mente y comportamiento humano, con ejemplos como emociones, motivaciones, cognición y procesos de toma de decisiones. *Científicas y tecnológicas* abordan avances en ciencia y tecnología, como biotecnología, inteligencia artificial y cuestiones éticas. *Medioambientales* se ocupan del medio ambiente y sostenibilidad, incluyendo cambio climático, conservación y energía renovable. Finalmente, *religiosas y espirituales* están vinculadas a creencias, prácticas religiosas y espirituales, como religiones, espiritualidad, rituales y valores.

Tabla 1. Estrategias de enseñanza de ELE desde un enfoque etnográfico frente a un modelo no etnográfico a partir del estudio de González Montejo (2019). Fuente propia.

Aspecto	Modelo etnográfico	Modelo no etnográfico
Duración del estudio	4 semanas	N/A
Participantes	12 estudiantes de intercambio (C1 MCER)	N/A
Enfoque pedagógico	Etnográfico con énfasis en CCI y tratamiento de temas específicos.	Tradicional, basado en el programa estipulado.
Contenido del estudio	Módulo sobre “Colombia y su conflicto armado” enfocado en memoria histórica, identidad, estereotipos, y (pos)conflicto armado.	No específico.
Distribución semanal	2 sesiones para formación explícita de CCI y 2 sesiones según el programa estipulado.	N/A
Tema 1: sumercé	Análisis etnográfico del uso de “sumercé” como pronombre personal. Diferencias generacionales y significados cambiantes.	N/A
Tema 2: estereotipos	Identificación y análisis de estereotipos positivos y negativos sobre Colombia. Comparación con examen final escrito.	N/A
Resultados	Estudiantes evidencian capacidad de negociación en identidades. Dificultades de estudiantes extranjeros con “sumercé”. Creación de “marca país” de Colombia y su impacto en estereotipos.	N/A N/A

2. *Determinación del campo, del sitio de la investigación (problema situado)*. Se trata del *punto de acceso* para la intervención etnográfica. Es importante señalar que hay una relación entre el lugar y el problema, ya que el lugar queda redefinido por su relación con el problema de la investigación. Este es un espacio de sociabilidad, en el que se crean relaciones. Así, aunque tenga una dimensión formal estática (un aula), el lugar tiene una dimensión encarnada, en tanto todos los sujetos sociales están implicados; de modo que así se ofrece una dimensión formal dinámica. Si el problema puede ser investigado en *otros lugares* y en *otros tiempos*, el análisis permite una comparativa o histórica.

3. *Determinación de los sujetos sociales*. Los sujetos sociales son agentes situados en un punto de acceso, son agregados de individuos ordenados como tales por la práctica sociocultural observada, mediante sus propios enunciados emic, por lo que sus identificaciones (roles sociales) serán categorías del entorno emic. Así entendido, esto permite un proyecto etnográfico viable, ya que los agentes están configurados como categorías analíticas relativas a agentes sociales de carne y hueso, que realizan acciones significativas (actos de habla), en escenarios significativos de relación social. La etnografía del habla (o de la comunicación) será así una situación social situada socio-temporalmente.

4. *Construcción del material empírico*. Observación participante y situación social concreta de entrevista. La triangulación de datos surgirá al comparar la información recopilada de diferentes fuentes y métodos para obtener una imagen más completa y precisa. La flexibilidad es esencial en este proceso, lo que significa que se presta atención a las interacciones verbales y se toman notas de campo detalladas para analizar y reflexionar sobre los datos de manera más profunda y enriquecedora. En conjunto, la triangulación y la flexibilidad contribuyen a obtener una comprensión más sólida y confiable de los fenómenos estudiados en la investigación etnográfica.

De acuerdo a todo lo presentado, este modelo de intervención etnográfica en el aula de ELE haría posible, en primer lugar, que los estudiantes se puedan sumergir en un estudio etnográfico del uso del pronombre personal “sumercé” en la cultura colombiana. Esto así se plantearía como *problema situado* y un desafío para el aula de ELE. Para ello, en primer lugar, podrían realizar observaciones participantes en contextos colombianos reales, como mercados, cafeterías o conversaciones informales con hablantes nativos, registrando cómo se usa “sumercé” en diferentes situaciones y con diferentes interlocutores. Posteriormente, los estudiantes podrían realizar entrevistas semi-estructuradas con hablantes nativos de diferentes generaciones, preguntando sobre su experiencia y percepción del uso de “sumercé” en su vida cotidiana. Esto permitiría a los estudiantes comprender las diferencias generacionales en el uso del pronombre y cómo ha evolucionado su significado a lo largo del tiempo. Finalmente, los estudiantes podrían analizar y comparar sus observaciones y entrevistas, buscando patrones en el uso de “sumercé” y reflexionando sobre cómo estos reflejan dinámicas sociales, culturales e históricas más amplias en Colombia. Finalmente, podrían presentar sus hallazgos en forma de informes etnográficos, destacando las diferencias generacionales y sus significados cambiantes asociados con el uso de “sumercé”.

En segundo lugar, una tarea en donde los estudiantes emprendan un análisis etnográfico de los estereotipos sobre Colombia podría comenzar con la observación y el registro de cómo se representan los colombianos en los medios de comunicación, la literatura o la cultura popular. Luego, se podrían llevar a cabo entrevistas con hablantes nativos colombianos,

preguntando sobre sus experiencias con los estereotipos y cómo estos afectan su identidad y percepción cultural. Los estudiantes analizarían estas observaciones y entrevistas en busca de patrones y temas recurrentes en los estereotipos sobre Colombia. Además, podrían comparar estos hallazgos con datos objetivos sobre la cultura colombiana, desafiando o corroborando los estereotipos identificados. Al finalizar, podrían presentar sus conclusiones en forma de informes etnográficos, destacando la complejidad de los estereotipos y su impacto en la percepción cultural. El modelo presentaría así una implementación de la *etnografía en ELE*.

5. CONCLUSIONES

El paradigma de la etnografía es, por tanto, interpretativo y permite comprender la cultura desde la perspectiva de los sujetos que actúan como nuestros interlocutores. Dicho paradigma puede tener diferentes formas de resolución.

La *etnografía en ELE* ha adoptado el trabajo de campo, pero ha dejado al margen las interpretaciones antropológicas (la *descripción densa* de Geertz, 1990). Su ocupación implica estudiar la cultura, estando inmersos en ella, mediante la observación de la cotidianidad de los agentes sociales. Sin embargo, su fin no es el de la transformación social, el de generar cambio para mejorar las condiciones de las personas y su entorno, al contrario, el fin se diseña como un modelo utilitario, ya que se basa principalmente en la descripción de contextos reales y en las interpretaciones de estos para lograr la comprensión (enculturación). En este sentido, como apunta Nolla (1997, p. 5): “lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos”. Sin embargo, la observación participante exige una participación prolongada en el contexto a estudiar (Serra, 2004), pues solo así se puede dar cuenta de las interacciones sociales que se producen y de los significados que se construyen (Álvarez, 2008). De ahí que la participación de los estudiantes en actividades etnográficas, aunque puede ser valiosa para fomentar la empatía transcultural y fomentar la investigación aplicada, lo que puede tener un impacto directo en la práctica educativa y ejercer una motivación el aprendizaje de ELE, debe manejarse con precaución para evitar reducir la cultura a una visión nacionalista simplista y uniforme, lo que fomenta la generación de estereotipos culturales. En un mundo cada vez más globalizado y diverso, esta simplificación puede ser perjudicial y no reflejar la complejidad de las identidades culturales y las realidades sociales. Asimismo, aunque los enfoques etnográficos aplicados en aulas específicas han demostrado ser útiles para mejorar la práctica docente a nivel individual, a menudo carecen de la capacidad de abordar problemas estructurales en el sistema educativo. La falta de generalización a contextos más amplios limita su capacidad para abordar los desafíos sistémicos que afectan a la educación. Esto es lo que Goetz y LeCompte han llamado *casi etnografías* (1988, p. 42).

La *etnografía de ELE*, por su parte, busca la transformación social, ya que intenta comprender en profundidad las dinámicas de aula, las interacciones entre docentes y estudiantes y las estrategias de enseñanza. Esta comprensión, que exigen las habilidades y la mente del etnógrafo, puede llevar a mejoras en las prácticas pedagógicas y, en última instancia, a una enseñanza de mayor calidad. Esta investigación busca adaptarse a las necesidades de los estudiantes, al permitir la etnografía identificar las necesidades y desafíos específicos de los estudiantes de ELE. Esto es especialmente valioso cuando se trabaja con estudiantes de diversas nacionalidades y antecedentes culturales. Asimismo, puede permitir desarrollar

enfoques pedagógicos contextuales, ya que con la investigación etnográfica en ELE se alcanza un conocimiento que facilita las adaptaciones de las estrategias de enseñanza a los contextos culturales y socioculturales de los estudiantes. Esto puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más significativo y efectivo. Véase Tabla I. De este modo, también puede contribuir al desarrollo de materiales didácticos, ya que los resultados de la investigación etnográfica pueden informar el diseño de materiales didácticos que reflejen las necesidades y preferencias de los estudiantes de ELE.

Sea cual sea el ámbito de aplicación, no se debe olvidar que el enfoque etnográfico es sobre todo una investigación social, en el que se apela a las narraciones para acceder al análisis de los hechos sociales —así que no solo es una técnica, “para la realización de una etnografía se utilizan técnicas diversas en función de la voluntad del etnógrafo y de las cuestiones que desean estudiarse” (Serra, 2004, p. 167)—. Dichas narraciones (*verbatim*, *viñetas etnográficas*) reproducen la cultura no solo mediante el reflejo de una forma (lingüística y material) de vida social, sino también como un: “conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a la relación que las personas mantienen entre sí, en su vida social” (Díaz de Rada, 2010, p. 19). De este modo, la cultura forma una red intrincada de significantes que construye sus sentidos y significados a través de relaciones interconectadas, creando así una estructura cultural compleja y entrelazada y ofreciendo esquemas que organiza y explica conocimientos y experiencias.

6. REFERENCIAS

- Alarte Garvía, E. M. (2015). *El Laboratorio de Creación Teatral (LCT). Un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en español como lengua extranjera (ELE)*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47031>
- Álvarez Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Barro, A., Jordan, S. & Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. In M. Byram & M. Fleming (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 82-103). Cambridge University Press.
- Byram, M. & Fleming, M. (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. University Press.
- Calderón Espadas, J. M. (2013). *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59544>
- Codesido García, A. I. (1997). Aproximación desde la etnografía del habla al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua materna. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 19-38.
- Contreras Izquierdo, N. y Rey Arranz, R. M. (2018): “Nos vamos a (tener que) ir yendo”: variación lingüística y español como lengua extranjera (ELE). Una aproximación multidimensional desde una perspectiva cognitiva. *E-Aesla*, 4, 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7776723>
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Cambridge University Press.

- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2011). Tejidos de tiempo. Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela. In Gr. Batallán & M. R. Neufeld (Coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 87-94). Editorial Biblos.
- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. In H. M. Velasco, J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 325-354). Trotta.
- Enrique Hamel, R. (2009). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. *Estudios de lingüística aplicada*, 50, 61-115.
- Franzè, A. (2008). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen'. In M. I. Jociles & A. Franzè (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 61-89). Trotta.
- García Pernía, M. R., Cortés Gómez, S. y Martínez Borda, R. (2011). De los videojuegos comerciales al currículum. Las estrategias del profesorado. *Icono14*, 9(2), 284-299.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Montejo, F. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28, 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987436>
- González Plasencia, Y. (2017). CaELEjero. El estudiante como etnógrafo para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. *Foro de profesores de E/LE*, 13, 155-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6179654>
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13-53). Anthropological Society of Washington. (Reprinted in *Readings in the Sociology of language*, pp. 99-137, by Fishman, Ed., 1968, Mouton).
- Hymes, D. (1964). A Perspective for Linguistic Anthropology. In S. Tax (Ed.). *Horizons of Anthropology* (pp. 92-107). Alfine Publishing Company.
- Hymes, D. (2019 [1972]). Models of the Interaction of Language and Social Life. Trad. Modelos de interacción entre lenguaje y vida social (pp. 55-88). In L. Golluscio (Comp.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Edubeba.
- Husztí, I. (2004). Ethnography in Foreign Language Teaching. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 5(1), 110-116.
- Jociles, M. y Poveda, D. (2014). Anthropology and ethnography of education in Spain. *Jahrbuch für Europäische Ethnologie / European Ethnology Journal*, 9, 118-135.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11, 107-115.
- Ogbu, J. U. (1993): Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. In H. M. Velasco, J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Trotta.
- Ortí Teruel, J. R. (2015). *El modelo de comunicación del profesor de español como lengua extranjera en el norte de Marruecos*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50527>

- Pollard, A. (1985). Opportunities and difficulties of a teacher-ethnographer: a personal account. In B. Burgess. (Ed.). *Field methods in the study of education: strategies of educational research* (pp. 37–50). The Falmer Press.
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Multilingual Matters Limited.
- Potowski, K. & Rothman, J. (2011). *Bilingual Youth. Spanish in English-speaking societies*. John Benjamins.
- Puga, Larraín, J. (2015). Enseñanza de español a extranjeros. *Revista Educación Las Américas*, 1, 86-113.
- Quist, G. (2023). *Leer con los ojos abiertos: abrazar lo crítico y lo personal en la pedagogía del lenguaje*. (University College London). LibreTexts Español.
- Rabaza Torres, M. de (2020). Notas para el perfeccionamiento del plan "e" de la licenciatura en lengua española para no hispanohablantes de la universidad de la Habana, desde la etnografía y la antropología sociocultural. In J. S. Cabrera Albert (Comp.). *IX Congreso Internacional de educación y pedagogía: Lengua, cultura y educación en la diversidad por una educación desarrolladora (séptima parte)*, (pp. 879-896). REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Robinson-Stuart, G. & Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80, 431-449.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Valls Campà, LL. (2011). Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5860587>
- Valls Carol, M. R., Prados Gallardo, M. M. y Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, 82, 31-43. <http://hdl.handle.net/11162/102064>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.
- Wolcott, H. F. (1971). Handle with care: Necessary precautions in the anthropology of schools. In M. L. Wax, S. Diamond & F. O. Gearing (Eds.). *Anthropological perspectives on education*. Basic Books.
- Wolcott, H. F. (1993). Sobre la Intención etnográfica. In H. M. Velasco, J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 127-144). Trotta.