

Etnografía virtual: Recolección de las experiencias de enseñanza y aprendizaje y construcción de las subjetividades de maestros y estudiantes en tiempos de pandemia

Virtual ethnography: Collection of teaching and learning experiences and construction of the subjectivities of teachers and students in times of pandemic

Esteban David Donado-Díaz

Estudiante de pregrado de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0285-614X> Correo electrónico: eddonadod@correo.udistrital.edu.co

Nemias Gómez-Pérez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a Doctor en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en Ciencias Sociales, Magister en Investigación Social e Interdisciplinaria. Docente: Cooperativa de Colombia/Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de los grupos de investigación Organizaciones y Estrategias OE4.0 – A – UCC y VIVENCIAS/DES – UD. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5017-8013> Correo electrónico: nemias.gomez.investigador@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2022 **Fecha de aceptación:** 18 de mayo de 2022

Resumen

El siguiente artículo presenta los resultados de una investigación realizada a partir de una etnografía virtual en el aula, en el contexto de la contingencia sanitaria por el Covid-19, situación que afectó a nivel social los procesos educativos de la escuela llevando a un trasegar de la

173

presencialidad a la virtualidad debido al confinamiento generado como respuesta para evitar la propagación por el contagio entre los estudiantes y maestros.

La investigación tiene como objetivo comprender los relatos etnográficos sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia a través de la educación virtual de maestros y estudiantes de grado once de bachillerato; lo que llevaría, por otro lado, a generar un acercamiento a la comprensión de las dinámicas en el aula por parte de los propios sujetos junto con la construcción de sí mismos, de sus subjetividades, a través de sus nociones, sentido común instalado, sus formas de comunicarse a través de la virtualidad y en el aula.

El trabajo de campo, el cual involucraría el ejercicio de observación, fue realizado en el marco de la asignatura de inglés; la cual, como se pudo comprobar a través de esta investigación se vio atravesada por la emergencia y todos aquellos factores inesperados que trajo consigo la pandemia, algo que no hizo sino motivar la creatividad de estudiantes y maestros. Se presenta también un breve recorrido sobre los enfoques teóricos que permitieron establecer la relación e influencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una asignatura que involucra la lengua y el lenguaje, por tanto, el discurso y la comunicación, en la construcción de los relatos de los sujetos sobre sus experiencias, sus proyectos de vida, en fin, de sus subjetividades.

Al final, se concluye que el ejercicio realizado, a pesar de involucrar la mediación tecnológica en la interacción y contacto con los sujetos en el campo, no impidió que el trabajo fuera igual de riguroso que una etnografía “convencional”; puesto que también se requirió conservar la disciplina de consignar las observaciones en el diario de campo, es decir de conservar el hábito de escribir, al igual que generar los espacios necesarios para realizar las entrevistas etnográficas. Las demás conclusiones que se exponen surgieron de la observación realizada en el aula e igualmente se comparten algunas sugerencias y recomendaciones generadas a partir de lo aprendido.

Palabras clave: Etnografía virtual; Enseñanza; Aprendizaje; Virtualidad; Subjetividad; Experiencias; Covid-19.

Abstract

The following article presents the results of an investigation carried out based on a virtual ethnography in the classroom in the context of the health contingency due to Covid-19. A situation affected the educational processes of the school at a social level. A situation caused a transfer from face-to-face to virtual due to the confinement generated as a response to prevent the spread of contagion among students and teachers.

This research aimed to understand the ethnographic accounts of teaching and learning experiences in times of pandemic through the virtual education of eleventh grade teachers and high school students. Another intention that guided this project was to generate an approach to the understanding of the dynamics in the classroom by the subjects themselves together with the construction of themselves, of their subjectivities, through their notions, the installed common sense, and their forms to communicate through virtuality and in the classroom.

The field work, which would involve the observation exercise, was carried out within the framework of the English subject; which, as it was possible to verify through this investigation, was crossed by the emergency and all those unexpected factors that the pandemic brought with it, something that did nothing but motivate the creativity of students and teachers. A brief overview of the theoretical approaches that allowed establishing the relationship and influence of the teaching and learning processes of a subject involves language and language, therefore, speech and communication, in the construction of stories is also presented of the subjects about their experiences, their life projects, in short, about their subjectivities.

Finally, the exercise carried out, despite involving technological mediation in the interaction and contact with the subjects in the field, did not prevent the work from being as rigorous as a "conventional" ethnography. This work made it possible to demonstrate that, even in a virtual ethnography, it is necessary to preserve the discipline of recording observations in the field diary, that is, to preserve the habit of writing, as well as to generate the necessary spaces to carry out ethnographic interviews. The other conclusions arose from the observation made in the classroom and some suggestions and recommendations generated from the ethnography carried out shared.

Keywords: Virtual ethnography; Teaching; Learning; Virtuality; Subjectivity; Experiences; Covid-19.

Etnografía virtual en el aula en el contexto de la educación virtual y la pandemia

El siguiente artículo presenta los resultados de la investigación realizada en el marco del proyecto de etnografía virtual en el aula cuyo diseño metodológico fue desarrollado en el artículo titulado: “Etnografía virtual en tiempos de pandemia: un diseño metodológico cualitativo para la comprensión de relatos etnográficos sobre la subjetividad y la recolección de experiencias en la educación virtual para estudiantes de las IES”. Una de las características que habría que destacar del mencionado artículo es la constante invitación que se realiza en este a: “emprender la realización de un diseño etnográfico desde un enfoque virtual en contextos educativos” (Donado y Gómez, 2021). La contingencia sanitaria causada por el Covid-19, coyuntura que llevó a que los procesos educativos realizaran un trasegar de la presencialidad a la virtualidad, fue el contexto de sentido en el cual tuvo lugar la investigación, lo que generó la necesidad de pensarse una etnografía de carácter virtual.

Por otro lado, también se encontraba presente el impacto que, a raíz de la situación, habría de generar el abordar la realización de una etnografía lejos de lo que se consideraría “convencional” en este tipo de ejercicios. En palabras de Restrepo (2016), por ejemplo, el contacto en persona con los sujetos, las conversaciones casuales, la visita al campo, al mismo tiempo que, en materia de las técnicas, la escritura del diario de campo, las entrevistas etnográficas y la observación, pasaban a convertirse en actividades impensables a través de la mediación tecnológica, poco rigurosas, nada legítimas; en fin, la clara evocación a un trabajo incompleto. Sin embargo, parte de las consideraciones expuestas en aquel artículo motivaban también a pensar en la virtualidad como otra manera de acercamiento al campo que también poseía: “[...] sus normas, su propia estructura, su propio lenguaje” (Donado y Gómez, 2021).

Es decir que, en lo concerniente a la consigna de la “comprensión”, seguía siendo crucial tener presente los retos que, a nivel metodológico, implicaba el desarrollo de un diseño etnográfico el cual requería de: “[...] la mayor atención posible para comprender sus formas y contenido y la manera adecuada de llevar a cabo cada una de las acciones requeridas dentro de la investigación” (Donado y Gómez, 2021). Nunca se dejó de lado la posibilidad de construir un proyecto que, sin apartarse del ámbito educativo del aula, permitiera comprender los relatos contruidos por los sujetos sobre sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en la educación virtual, lo cual, inevitablemente, habría de dar cuenta de la construcción de sí mismos, es decir, de su subjetividad.

Así pues, tomando como base el diseño etnográfico y metodológico contruidos en el artículo anteriormente mencionado, se dio paso a la realización de un proyecto de etnografía virtual que tomara como punto de partida las dinámicas y experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula entre estudiantes y maestros en medio de la migración de sus procesos y actividades a la virtualidad; eligiendo para ello una materia en particular impartida en el colegio

Instituto Técnico Distrital Julio Flórez y cuyos derroteros formativos se vieran afectados, particularmente, por la nueva modalidad de clases sincrónicas mediadas por la tecnología y las herramientas destinadas a permitir estos encuentros a través de la generación de una sala virtual de tipo institucional, en la cual los estudiantes y maestros actuaban como usuarios participantes de la misma.

El objetivo continuó siendo el mismo, ahora bien, enfocado en el marco específico de la asignatura de inglés, materia esta última que, en particular, ha suscitado cierto interés a nivel nacional, en Colombia, en la búsqueda por alcanzar el “bilingüismo” (Mejía y Mejía, 2016). Una primera pregunta que surgió de inmediato, por la necesidad de pensar la situación emergente de la pandemia ahora vista desde este escenario en particular, al igual que la emergencia de esta materia por alcanzar un objetivo determinado y su relevancia a una escala mayor que, incluso, trasciende a la escuela, fue: ¿Cómo habrán de verse afectados los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto de la pandemia?

Cabe destacar también que aquellas implicaciones pensadas en cuanto a la recolección de experiencias en el desarrollo de un proyecto de etnografía virtual pensadas en el contexto de la pandemia habrían de verse con mayor claridad reflejadas gracias a la investigación realizada y cuyo informe etnográfico se presenta en este artículo. Una de las conclusiones más importantes de aquel primer momento de diseño metodológico fue la comprensión de la etnografía virtual como un ejercicio igual de riguroso que la etnografía entendida como “convencional”, es decir, sin mediación tecnológica. Como una forma diferente de hacer etnografía que, de igual modo, presentaba la necesidad de dedicarse de manera constante a la escritura del diario de campo, a la asistencia permanente a las salas virtuales institucionales, a seguir negociando el lugar de quien realiza la etnografía con los sujetos en el campo; a seguir aguzando los sentidos para llevar a cabo el ejercicio de observación.

Hacia una descripción densa del relato de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los sujetos en el aula de la clase del inglés

En cuanto a los derroteros que guiaron el proyecto, tanto en el ámbito metodológico como epistemológico, se partió de un enfoque metodológico de corte cualitativo dado el interés de comprender las experiencias de los sujetos de “viva voz”, es decir, tener presentes “[...] las interpretaciones y descripciones de la cultura que se construye a nivel del salón de clases” (Donado y Gómez, 2021).

En consonancia con el enfoque particular del inglés en el aula, el acercamiento a la observación de las dinámicas de los sujetos en este contexto de sentido, se enfocó en la exploración de los aspectos cognitivos, emocionales y de contexto social, a la vez que en las experiencias, sentido común instalado, nociones, vivencias, situaciones y diversas dinámicas manifestadas en el espacio del aula en la clase de inglés; partiendo así de la pregunta sobre: ¿Cómo han cambiado las prácticas y dinámicas de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la modalidad virtual y alternancia a raíz de la pandemia?

Por lo tanto, el aula pasó a comprenderse como “discurso”, gracias al enfoque presentado en el libro “Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso”, puesto que, como expresa Acaso (2018):

[...] sobrevuela todo el tiempo la cuestión del inconsciente, el porqué de todas esas normas que la maestra pretende enseñar, que le obligarán a dejar de ser niño y transformarse en adulto, tienen que ver con los desbordamientos del Otro: lo que está ocurriendo en su aula es cosa de tres. En absoluto recuerda los contenidos, ni siquiera los procesos: recuerda la sangre que se derramó en clase, recuerda un cierto tipo de mirada, la vergüenza y, por encima de todo, el aburrimiento” (p. 74).

Otra de las razones por las que se optó por un diseño metodológico de corte cualitativo, fue para atender a las interpretaciones y descripciones de la cultura que se construye a nivel del aula, junto con las oportunidades que ofrece este tipo de enfoque para la investigación y la etnografía virtual –también netnografía por Sánchez & Ortiz (2017)– en tiempos de aislamiento y contingencia, tal como lo refieren Hernán-García, Lineros-González y Ruíz-Azarola (2021):

[...] en estado de confinamiento y con medidas de distancia física por causa del coronavirus, sintiendo el peso de los determinantes sociales de la salud y las inequidades, y viviendo cómo los procesos comunitarios matizan los cálculos matemáticos, vuelven a ser relevantes estas apreciaciones críticas sobre [...] el papel de la investigación cualitativa (p. 298).

Adicionalmente, a propósito de los retos que implica llevar a cabo una etnografía lejos de un ambiente convencional de cercanía con las personas, llevando estas impresiones al contexto de la virtualidad y lo digital, los autores, Hernán-García, Lineros-González y Ruíz-Azarola (2021), mencionan al respecto que:

Cuando investigamos utilizando técnicas cualitativas, naturalistas o etnográficas, precisamos recopilar datos textuales, secuencias, imágenes o narrativas, y lo hacemos para desarrollar un trabajo de campo útil que facilite la comprensión de un fenómeno determinado. En medio de esta emergencia mundial por la pandemia de COVID-19 necesitamos matizar o reorientar estas miradas metodológicas sobre los comportamientos sociales que arrojen luz sobre la congruencia o la incongruencia entre las representaciones o discursos y las prácticas sociales concretas (p. 298).

Cabe mencionar que la importancia de lo cognitivo, en este caso, viene dada por los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus formas de apropiación de los contenidos impartidos en la clase, sus métodos para comprenderlos de mejor manera, de darles un sentido; en síntesis, remite al ámbito académico, la clase de inglés y los temas que le atañen junto con la forma en cómo los estudiantes consiguen aprehenderlos. Al mismo tiempo, remite inevitablemente a los procesos de enseñanza que tienen, en este caso particular, al maestro como protagonista; el diseño curricular, sus estrategias y metodologías puestas en práctica y que, al igual que los estudiantes, se ha visto enfrentado a múltiples situaciones emergentes que no han hecho otra cosa que motivar su creatividad.

Lo anterior, devela el interés, al igual que la necesidad, de pensarse el inglés, a propósito de las implicaciones de acercarse a la observación en particular de las dinámicas del aula en el contexto de una asignatura con relación al lenguaje y la lengua, como “lengua extranjera” y no como “segunda lengua”; para lo cual se tomó en cuenta la diferenciación que realizan Leguizamón y Santos, (2017) frente a la segunda lengua y la lengua extranjera en el marco del bilingüismo:

La segunda lengua [...], solamente se puede utilizar en aquellos territorios que se manejan varios idiomas, [...]. También se puede hablar de segunda lengua cuando en el territorio hayan comunidades indígenas, como el caso de Colombia con los indígenas de la región caribe y los del amazonas, ya que estas comunidades tienen como su lengua materna el idioma autóctono de su comunidad, pero para comunicarse con aquellas personas que no son indígenas, deben hablar el español, en este caso estos indígenas serían bilingües. Lengua extranjera como su nombre lo indica es aquella lengua que no está presente en el territorio, por eso se denomina extranjera. Un ejemplo para este concepto sería en el caso de Colombia, un colombiano tiene como lengua materna el español, si esta persona quisiera aprender una lengua extranjera podría aprender inglés, francés, portugués, italiano, etc. ya que ninguna de estas lenguas está presente en el territorio nacional (p. 8).

Se continuó explorando todo lo concerniente a la asignatura cuyo desarrollo en el aula, entendida como discurso, habría de tener repercusiones notables en la construcción de los sujetos de sí mismos, sus subjetividades. No es una coincidencia que se haya elegido observar el aula en el marco de una asignatura que implica el manejo de una lengua y el desarrollo de un lenguaje. Las posibilidades de abordar la comprensión de aquella construcción de relatos sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje por parte de los propios sujetos que hablen de su subjetividad en cuanto al inglés permitiría, no solo un acercamiento a la comprensión de esas

dinámicas en el aula, las acciones, decisiones, actividades, gestos y señales entre estudiantes y maestros, sino también comprender el sentido de lo enseñado y aprendido en la construcción de esas subjetividades que emergen, desteejen y tejen, con cada una de esas nuevas experiencias.

Por otra parte, se generó de igual manera, en relación con lo metodológico, el enfoque epistemológico, el cual, en lo que respecta a la etnografía, se relacionó con el paradigma socio-crítico en el marco del interaccionismo simbólico; para dar cuenta de la intención de generar interpretaciones como ejercicio hermenéutico guiado hacia una “descripción densa” del relato de los sujetos en el aula. Teniendo esto en cuenta, maestros y estudiantes son entonces agentes con la capacidad de crear y recrear significados, categorías y símbolos, lo que, en definitiva, convierte al maestro en investigador activo, con la capacidad de hacer uso de su libertad de cátedra y de cierto margen de maniobra para aplicar un enfoque crítico a su labor pedagógica y didáctica en el aula. Además, que los estudiantes no quedan como entes estáticos y al margen de la situación, a la par que se construyen estructuras de significados que hablan en sus propios términos, cultura (Donado y Gómez, 2021).

Lo anteriormente planteado da cuenta del diseño metodológico y epistemológico del proyecto de investigación de etnografía virtual, el cual se desarrolla con mayor profundidad en el artículo mencionado al principio de este apartado. Por otro lado, en lo concerniente a los conceptos de enseñanza y aprendizaje, específicamente, en el marco del inglés como lengua extranjera, se consideraron pertinentes aquellas teorías y enfoques que, en el plano de lo comunicativo, permitieran avizorar el papel clave que juegan la lengua y el lenguaje en el proceso académico de los estudiantes al enfrentarse al aprendizaje del inglés, y del maestro frente a la tarea de enseñar este idioma.

Al establecer lo anterior, se consiguió generar una mayor comprensión del motivo por el cual resulta tan importante la enseñanza de esta asignatura en la escuela, terminando por develar que, posiblemente, su grado de relevancia muta al enfrentarse a la construcción de la subjetividad de los sujetos, cuando algo tan importante como su forma de expresarse a través del lenguaje y, por ejemplo, la construcción de su proyecto de vida puede verse obstaculizado o apoyado por lo que pretende ser esta materia en un principio, clave para alcanzar la meta nacional del *bilingüismo*, cuestión esta última que, al final, deja de verse en un sentido de importancia nacional para adoptar un nuevo valor, una nueva virtud, en el plano subjetivo.

Primero, se tiene el aporte de Ludwig Wittgenstein (1953), quien en su texto “Investigaciones filosóficas” propende por una unión entre lengua y pensamiento, que no deja de estar ligada a la sociedad y, por tanto, a la construcción social de la realidad a partir del lenguaje: “¿Puede esperar sólo quien puede hablar? Sólo quien domina el uso de un lenguaje. Es decir, los fenómenos del esperar son modos de esta complicada forma de vida” (Wittgenstein, 1953). Este, se puede considerar como uno de los primeros antecedentes que da cuenta del “enfoque comunicativo”; lo que deja en claro, desde un principio que, la principal apuesta, resultado de este proceso de enseñanza y aprendizaje, es la comunicación.

Muchas de las teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua, como lengua extranjera, parten de este enfoque comunicativo; el cual, en efecto, involucra los actos de habla. Autores como Wong, Sing Chai, Poh Aw (2017) encuentran que, para efectos de su propuesta de un aprendizaje de idiomas “sin costuras”, el enfoque comunicativo es el más adecuado para aprender un idioma: “[...] contextualizado y conectado en comunidades” (Wong, Sing y Poh, 2017). De ahí la necesidad de plantear la cuestión del aprendizaje de una lengua, en este caso una segunda lengua como lengua extranjera, dentro del plano de lo social.

Retomando los actos del habla se encuentra Austin (1962) quien, en su texto “Cómo hacer cosas con palabras”, encuentra tres tipos de actos de habla; locucionario, ilocucionario y perlocucionario, como parte de su análisis sobre el “uso del lenguaje”: “[...]”decir algo es hacer

algo"; dicho de otro modo, al hablar realizamos acciones, actuamos, no simplemente comunicamos algo (Austin, 1962). Esto abre la puerta a considerar al sujeto social como agente que posee capacidad de agenciamiento; a través del lenguaje construye el mundo, y lo hace con los otros.

En cuanto a las teorías del aprendizaje, cabría considerar la “teoría socio-constructivista” de Lev Vygotsky, quien afirma que: “[...] la interacción social es la base del desarrollo y del aprendizaje del lenguaje. El niño no está solo en un mundo de objetos, sino que es un aprendiz activo en mundo lleno de gente” (Naser, 2017). Precisamente, será Naser (2017), quien, a partir de los planteamientos de Vygotsky, incluyendo a Jerome Bruner, realizará una propuesta de corte multisensorial, enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua, específicamente el idioma inglés. Para esta autora, en el plano de la enseñanza más que del aprendizaje, considera que:

[...] la metodología multisensorial para la enseñanza de la L2 a diferencia de otras metodologías más clásicas y tradicionales motiva el aprendizaje de los alumnos utilizando recursos propios e innatos de cada uno que son sus sentidos (vista, oído, tacto, olfato y gusto). De esta forma las sensaciones producidas por los estímulos sensoriales recibidos contribuyen a comprender mejor el lenguaje (p. 38).

En este mismo trabajo de Naser (2017), si bien se propende por el “juego” como una categoría que habla de lo multisensorial involucrando la acción e interacción del niño con el mundo a través de los sentidos, como los primeros pasos de la socialización del individuo desde su infancia, también cabe resaltar que el “juego” puede ser considerado como una capacidad de acción social, de hacer el mundo en la cotidianidad con el otro, a través del lenguaje, para entrar en diálogo con ese otro (comunicación), de la oportunidad de que se presente una suerte de “interaccionismo simbólico” en el mundo social.

Retomando a Bruner, otro autor cuyo aporte resulta significativo en la cuestión del “juego”, en el primer encuentro e interacción con su mundo próximo, el niño, comienza a descubrir que, por medio del lenguaje, puede conseguir cosas, de modo que, para Bruner: “Hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que solo pueden existir donde el lenguaje está presente” (Bruner, 1983). Este juego, empero, evoca una necesaria distinción entre lengua y lenguaje, ya que, si bien es correcto suponer que se quiere alcanzar un estado de bilingüismo (específicamente en el caso colombiano), entonces resulta fundamental comprender que ambas cosas no son lo mismo.

Partiendo de Bernard Lahire en su texto titulado “El hombre plural”, se tiene que la lengua implica: “[...] una relación reflexiva, distanciada, que permite tratar el lenguaje como un objeto, disecarlo, analizarlo, manipularlo en todos los sentidos posibles y hacer descubrir las reglas de su estructuración interna” (Lahire, 1998). Esto es posible comprobarlo también desde el trabajo de Krashen y Terrel (1983) citado por Cerdas y Ramírez (2015), quienes, a diferencia de la dupla planteada para este proyecto (enseñanza y aprendizaje) proponen que, en lo tocante a la lengua, estará involucrado únicamente el proceso de aprendizaje, ya que: “El aprendizaje de un idioma se refiere al conocimiento explícito de las reglas, siendo consciente de ello y teniendo la capacidad de hablar de ello. Se trata de un proceso consciente donde hay instrucción formal, y también hay conocimiento formal de la lengua” (Krashen y Terrel, 1983; Cerdas y Ramírez, 2015). En lo que atañe al lenguaje, tendrá cabida un proceso denominado, por Cerdas y Ramírez, como “adquisición”, el cual consiste en: “[...] el aprendizaje inconsciente, en el que se adquiere el lenguaje de forma natural en contextos comunicativos, y no hay ninguna enseñanza formal” (Cerdas y Ramírez, 2015). En otras palabras, un sentido práctico (adquisición del lenguaje) y un sentido reflexivo, de corte más académico (aprendizaje de la lengua).

Frente a la enseñanza, también resulta fundamental tomar en cuenta las emociones y sentimientos de los estudiantes, en el marco de su proceso de aprendizaje, además de no dejar de lado la comprensión de su “mundo de vida”. El contexto social en el que el sujeto conocido como

estudiante desarrolla sus actividades diarias es, en efecto, el contexto escolar, en el cual se darán situaciones de presión dada la aplicación de un currículo que debe evaluar los conocimientos adquiridos dentro de cada materia vista. En este caso, el inglés se cuenta como tal, dado que involucra una evaluación en la cual los estudiantes deben enfrentarse a una prueba para demostrar qué saben. Esto lo trabaja Horwitz (1986) en su texto “Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale” / “Evidencia preliminar de la confiabilidad y validez de una escala de ansiedad en lenguas extranjeras”, quien ve la ansiedad como:

[...] un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de un idioma y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje.
[...] esta ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y la ansiedad por los exámenes (p. 959).

Lo anterior implica que la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje, ahora en relación con los factores afectivos, no deja de ser inherentemente social; al mismo tiempo que no deja de involucrar la comunicación, dado que esa ansiedad, en el marco del aprendizaje, es preciso que el maestro, al interior del aula y en los diversos procesos pedagógicos que este lleve a cabo, no pase por alto. En el camino que lleva de la enseñanza al aprendizaje hay comunicación y debe encontrarse, como otrora descubrió el maestro Joseph Jacotot, una “cosa en común”, para entablar una suerte de “puente” comunicativo con sus estudiantes (Rancière, 2003).

Por eso, como plantean Bonilla y Díaz (2019), en su texto, “Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés”, es fundamental que el maestro: “[...] reconozca la importancia de los factores socio-afectivos y contextuales el proceso de los aprendices, e incorpore dentro de su labor estrategias flexibles que permitan desarrollar un ambiente vivencial [...]” (Bonilla y Díaz, 2019).

Comprender o estar atento del contexto de sentido en el cual se desarrolla la vida del estudiante, no solo es imprescindible para llevar a cabo cualquier proyecto pedagógico al interior del aula, sino que, además, esto puede darle al profesor una mejor perspectiva de la situación y la vida cotidiana del estudiante quien, si es considerado desde un principio como agente social con capacidad de agenciamiento, entonces, será más factible hablar de estrategias de enseñanza para hacer del acercamiento al uso de la segunda lengua (ahora más que lengua, considérese el lenguaje, es decir, un “segundo lenguaje”) una experiencia significativa, que adopte, a los ojos del estudiante, la forma de algo “necesario”, “útil”, “bueno para mi vida”, “adecuado”, “pertinente”.

A propósito de lo epistemológico en el marco del proyecto de etnografía realizado, se tomó en cuenta también el trabajo de Mead (1934) y su planteamiento del “interaccionismo simbólico”, propuesta en la cual se entiende que:

[...] el hombre vive en sociedad su experiencia no es un producto individual, sino el resultado de la interacción entre los hombres. La conciencia entonces se crea y recrea al contacto con los demás, al momento en que cada quien recibe un mensaje de los otros, mediante gestos, palabras o cualquier símbolo (p. 105).

Dentro de esta misma línea, aparece el término de “mundo de la vida cotidiana”, acuñado por Schütz y Thomas (1973) a partir del cual se entiende que:

[...] los seres humanos no somos seres individuales y no nos encontramos solos en el mundo, éste está lleno de objetos y sujetos, donde compartimos con otros seres vivos, y más aún, compartimos con Otros semejantes a nosotros: “únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre” (p. 25).

Finalmente, el trabajo de Jürgen Habermas, en relación con el “mundo de la vida” y su “teoría de la acción comunicativa”, también resulta fundamental para comprender ese contexto de sentido en la vida del estudiante. Así pues, Habermas (1981) entiende a la acción comunicativa como: “[...] aquella en la que los actores buscan entenderse sobre una situación para poder así

coordinar de común acuerdo sus planes de acción. [...] los actores negociarán la definición de la situación susceptible de consenso a través del medio lingüístico” (p. 134).

Estos son solo algunos enfoques que permiten, que además de explicitar las discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a los ámbitos de la comunicación, el lenguaje y la lengua, también ofrecen una perspectiva distinta sobre el margen de maniobra de estudiante (aprendizaje) y maestro (enseñanza). Por ejemplo, desde la “teoría del aprendizaje por descubrimiento”, en tanto que atendiendo a las contingencias que se puedan presentar en el contexto escolar, puede, según Bruner (1986), en cuanto a la instrucción: 1. Referir a las experiencias y a los contextos que hacen al estudiante dispuesto y capaz de aprender (preparación). La instrucción debe ser estructurada para poderla enganchar fácilmente por el estudiante (organización espiral). 2. La instrucción se debe diseñar para facilitar la extrapolación y o para completar los boquetes (que van más allá de la información dada).

Triada fundamental de técnicas etnográficas puestas en acción en la etnografía virtual

Hasta este momento se han expuesto brevemente los derroteros epistemológicos que, luego de haber sido elegido el contexto de sentido en el cual se ubicaría el proyecto para la realización de la etnografía virtual en el aula, han podido dar cuenta de la importancia de tener presente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de una asignatura como el inglés, que implica el acercamiento a la lengua y el lenguaje; lo cual guarda una relación estrecha, no solo con el diseño metodológico que evoca lo cualitativo de la etnografía y, a la vez, el enfoque interpretativo dada la construcción de los relatos por parte de los sujetos, sino también con la figura del aula como discurso e, igualmente, con las formas de comunicación entre los sujetos en este contexto de sentido, sus formas de expresarse, de decir y no decir las cosas; no es coincidencia que procesos de comunicación, interacción, diálogo e, incluso, conflicto entre los sujetos no se vean potenciados u obstruidos, según sea el caso, en el desarrollo de una clase que justamente involucra el manejo de la lengua y el lenguaje.

Por otra parte, en el artículo mencionado también se realizó, en el marco del diseño metodológico para esta investigación, la propuesta de diseño etnográfico el cual involucraba el uso de una “triada” de técnicas etnográficas: “observación, diario de campo y entrevistas etnográficas” (Donado y Gómez, 2021). Este proceso significó una prueba crucial para demostrar que, aún en la etnografía virtual, se requería de estas técnicas. Lo virtual, si se quiere desde el enfoque etimológico de la palabra, no indicaba, por tanto, que la investigación fuera irreal o que las circunstancias llevaran a una readaptación inadecuada de los procesos en el marco metodológico que hicieran del ejercicio irreal o, todavía más grave, a querer hacer de la etnografía virtual una etnografía “convencional” a la fuerza, cuando parte de lo que se logró concluir en el diseño metodológico ya mencionado fue que, como afirman Donado Díaz, Gómez Pérez (2021):

La tecnología no reemplazará estos encuentros “en persona” o “en físico”, por lo que no actúa como una barrera, ni tampoco como alternativa a estos. Es un “mundo otro” donde los diferentes espacios tienen sus propias reglas de juego y que no permitirán acciones como las que si admiten otros campos; ya que por más que se desee patear la pelota así no se jugará en el baloncesto, además que no está permitido, entonces convendría más bien jugar fútbol. El sujeto que realiza la investigación puede simplemente tomar la decisión de no hacer una etnografía virtual, sino una etnografía “convencional” que no presente los “impedimentos” de la comunicación que trae consigo la virtualidad (pp. 417-418).

Cada una de estas “formas otras” de hacer etnografía son diferentes, poseen particulares virtudes, facilidades. Razón por la cual, la apuesta constante es atender a los retos de cada forma de hacer etnografía, en este caso específico de la virtual, y no hablar de estos como obstáculos o impedimentos que imposibilitan el proceso sino que, en realidad, fungen como oportunidades para enfrentar circunstancias diversas e inesperadas que podrían pasar desapercibidas

dificultando un mayor enriqueciendo del trabajo, de las descripciones, las interpretaciones y comprensiones de los relatos; el desarrollo de la escritura comprendida en el diario de campo, la sistematización de experiencias y el informe final se ven recompensados por estos elementos que terminan por otorgarles mayor profundidad.

Del sentido al contexto: Un paseo por el aula en la institución educativa a la sala virtual institucional

Para el caso de esta investigación, el trabajo de campo se realizó en el colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez, institución educativa de carácter público, ubicada en la localidad de Suba y en la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) 25, La Floresta. Según el texto construido por la propia institución que da cuenta de su Proyecto Educativo Institucional, se presenta la georreferenciación del colegio el cual: “colinda con las localidades de Engativá por el sector de la calle 80 y el río Juan Amarillo y Barrios Unidos en la avenida carrera 68. Su sede A se ubica en el barrio Santa Rosa y su sede B (principal) en el Barrio Julio Flórez” (Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez, 2017-2018). Otro aspecto a destacar de este colegio es su organización en sedes, siendo la denominada “B” en la que se encuentran los cursos de la educación básica secundaria y la educación media; según los niveles de la educación formal como se expresa en la Ley 115 de 1994 o “Ley General de Educación”:

La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y la educación media con una duración de dos (2) grados (p. 4).

Aunque, es importante mencionar que, dadas las circunstancias generadas por la pandemia, las clases de esta institución educativa, durante el año 2021, se realizaron a través de la virtualidad, es decir, empleando para los encuentros sincrónicos entre maestros y estudiantes herramientas tales como Google Meet, Microsoft Teams o ZOOM. Para el tiempo en el que se realizó el ejercicio de observación, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) realizó las gestiones necesarias para organizar correos institucionales, a través del servicio de Microsoft, Outlook, con los cuales los maestros generaron salas virtuales destinadas a la realización de las sesiones de clase sincrónicas; es decir, lo que aquí se ha llamado “salas virtuales institucionales” en las cuales, a diferencia de los espacios virtuales no institucionales, se cuenta con la presencia de: “un maestro o instructor [...] a cargo de orientar el espacio, dar indicaciones y disponer de los tiempos para realizar cada una de las actividades. [...] la sala virtual destinada al encuentro de estudiantes y maestros de una institución educativa” (Donado y Gómez, 2021).

Por lo tanto, la plataforma mediante la cual se realizaron las clases de los estudiantes del I.T.D. Julio Flórez de la sede B durante el tiempo de aislamiento fue Microsoft Teams, siendo cada uno de los maestros de las diferentes áreas los encargados de orientar los procesos educativos a través de esta herramienta virtual. Sin embargo, no todas las sesiones se dieron de esta manera, ya que se intentó generar un “retorno gradual, progresivo y seguro” a las aulas, lo que llevó a que se hablara de modalidades de “alternancia”; es decir, grupos de estudiantes que asistían una semana al colegio, de manera presencial, mientras que otro grupo de estudiantes, del mismo curso, continuaba tomando clases a través de la virtualidad, desde sus casas. Este fue el escenario en el que se realizó la observación.

Se llevó a cabo la observación en el grado once, específicamente el curso 1103, cuya directora de grupo y también docente de inglés era la profesora Stella Rincón. Una de las intenciones por las cuales se decidió realizar un acercamiento a la comprensión de los relatos de los sujetos de este grado, fue para poder advertir las actitudes, decisiones, impresiones y experiencias de los estudiantes frente a sus proyectos de vida, además que todos sus procesos estarían enfocados hacia su cercana graduación del bachillerato. Por lo que, en el marco de sus

subjetividades, la clase de inglés, los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología, la pandemia, la metodología de la profesora, los diferentes proyectos atravesados por la materia a nivel institucional, habrían de tener una influencia en la construcción de sí mismos, en sus comportamientos y en sus formas de aprehender los contenidos impartidos en la clase; esto a manera de conjetura planteada para la investigación.

Cuando comenzó a implementarse la modalidad de “alternancia”, no estaba permitido a ninguna persona externa a la institución asistir presencialmente, por lo cual no se pudo conocer en persona el espacio físico; lo que se ha mencionado de este en el informe final ha sido gracias a las observaciones que pudieron realizarse del mismo a través de la cámara del computador de la maestra. Así pues, se contaba con dos espacios alternativos simultáneos, un espacio físico en la modalidad de clases presenciales en la institución educativa; y un espacio virtual en la modalidad de clases presenciales en la sala virtual institucional.

Comprensión de los relatos etnográficos sobre las experiencias de los sujetos en el aula en tiempos de pandemia y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del inglés en la virtualidad

El enfoque de la observación en este proyecto de etnografía virtual tuvo como foco principal las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de grado once de un colegio público de Bogotá D.C., específicamente en el contexto del aula y en el marco de la asignatura de inglés. Se construyeron unos objetivos acordes a estos aspectos mencionados los cuales fueron abordados, de igual manera, en el artículo antecesor a este; con la excepción que aquel que daba cuenta específicamente del diseño metodológico, todavía no se hacía mención al escenario exacto en el que se realizaría la observación. Este proyecto estuvo guiado por la intención de comprender los relatos etnográficos sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés en tiempos de pandemia a través de la educación virtual de maestros y estudiantes de grado once de bachillerato de grado 1103 del colegio I.T.D. Julio Flórez.

El anterior objetivo abriría la puerta a la formulación de cuatro preguntas clave, las cuales ponían de manifiesto el interés por la comprensión de esos relatos construidos por los sujetos teniendo en cuenta sus subjetividades, la construcción de sí mismos, sus nociones y sentido común instalado, junto con la recolección de experiencias en el ámbito educativo de estudiantes y maestros en el aula; además de tener presente el contexto de sentido global de la pandemia y sus efectos a nivel local, no solo en los procesos que se desarrollaron en la escuela a raíz de la contingencia, sino también en los sujetos quienes no estuvieron al margen de los cambios que fungieron como respuesta, desde el marco institucional, para dar continuidad a los procesos educativos.

De esta manera se plantearon las siguientes preguntas para orientar la investigación, atendiendo al contexto de sentido permeado por las múltiples contingencias generadas a raíz de la pandemia, considerando las nuevas interacciones entre estudiantes y maestros en el aula mediadas por la tecnología: 1. ¿Cómo han cambiado las prácticas y dinámicas de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual y alternancia del idioma inglés a raíz de la pandemia? 2. ¿Qué tanto ha afectado la modalidad de “trabajo en casa” (virtual) en el desarrollo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje del inglés? 3. ¿Cómo han afectado los factores de cuarentena (confinamiento), pandemia (enfermedad), trabajo virtual (desde casa), en el proceso académico y la vida de los estudiantes y maestros de grado once de bachillerato del I.T.D. Julio Flórez frente al contexto y desarrollo de la asignatura de inglés? 4. ¿Qué factores han afectado de manera negativa y positiva a los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el ámbito de alternancia y educación virtual?

Otro de los objetivos que guió el trabajo realizado, a propósito de la comprensión de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del inglés de los sujetos en el aula, estaba orientado a definir las propuestas metodológicas que se desarrollaron frente a la actual contingencia para el aprendizaje efectivo y enseñanza de un idioma extranjero, específicamente, el inglés. Cabe aclarar que el primer objetivo se enfocaba en las *experiencias* de los sujetos, lo que involucraba la construcción de los relatos y comprensión de los mismos. Por otro lado, el segundo, estaría más cercano a la comprensión de las *dinámicas*, lo que involucraría, por ejemplo, las estrategias de enseñanza de la materia a través de la virtualidad. Sin embargo, sin haber completado el primer objetivo, la sola idea de definir o al menos comprender las metodologías propuestas para hacer frente a la enseñanza del inglés en medio de la contingencia sería impensable y, al mismo tiempo, un completo despropósito.

La situación fue avanzando hacia derroteros aún más profundos y complejos, entendiendo este último concepto como aquel: “[...] conjunto interrelacionado de elementos [donde] ya no es posible que un elemento se relacione en cualquier momento con todos los demás” (Alastuey, 1996). La llegada de la pandemia por el Covid-19, más allá de ser una situación imprevista y una hecatombe a nivel mundial, se presenta como una oportunidad para pensar en las dificultades, no solo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés llevado al ámbito de la virtualidad; sino también en la manera en cómo se habría de abordar el estudio, análisis y comprensión del fenómeno en cuestión. El cambio que se ha ejercido a nivel social debería ser directamente proporcional a los enfoques epistemológicos y metodológicos propuestos para hacer investigación al respecto, en este caso, del contexto escolar.

No es posible pensar propuestas de metodologías para el mejoramiento de estos procesos en la escuela, con relación a la enseñanza del idioma inglés, alejadas de las experiencias que se dan en el aula, o apartada de las subjetividades actuales y emergentes, de la nueva construcción del espacio del aula que trasciende (ahora literalmente) las paredes del salón de clase, los estudiantes, los maestros; las personas que, más allá de continuar con la línea de clase procuran, en su constante *hacer el mundo*, no perder la interacción, esa capacidad que desde la comunicación, la agencia y la participación, propicia la construcción de símbolos, significados, ideas, en síntesis, de cultura.

Así pues, la etnografía se constituye para este caso, no solo como herramienta o insumo, sino como un enfoque idóneo, la vía de investigación predilecta para abordar la comprensión de lo que sucede en las aulas, advertir las formas que adopta la enseñanza, la transformación de los planes, las nuevas experiencias de los sujetos, la multidimensionalidad de espacios y contextos de sentido, el desarrollo del aprendizaje, sin dejar de prestar especial atención a los modos en que se sigue construyendo la cultura y sus estructuras de significados, es decir, cómo afectan todos estos aspectos en la construcción de subjetividades.

Algunas de las siguientes preguntas habrían de darle mayor profundidad a la problematización de este diseño etnográfico, así como aportar a las intenciones por las cuales se realizó el proyecto en materia de las *dinámicas*: ¿Cómo se desarrolla la enseñanza del inglés en tiempos de pandemia? ¿Cómo se desarrolla el aprendizaje de esta lengua extranjera en medio de la contingencia actual? Dos procesos que seguían desarrollándose aún en medio de los cambios e imprevistos y que, como tal, seguían siendo la razón por la cual, dadas las circunstancias y los retos que trajo consigo la virtualidad en cuanto a la comunicación e interacción entre estudiantes y maestros, habrían de motivar una transformación de las metodologías de enseñanza para, atendiendo a las exigencias del momento, evitando acomodar los procesos de la presencialidad a la virtualidad teniendo a la tecnología como apoyo. Un ejemplo, a propósito de esto último, bien podría ser la intención de los maestros de dar cumplimiento a un horario de cuatro horas de clase

seguidas, originalmente pensadas para las dinámicas y espacio de un salón de clases físico, ahora frente a una pantalla de celular o de un computador.

Sin embargo, las anteriores preguntas no podían estar escindidas de las miradas, actitudes, comportamientos, palabras y acciones de las personas que hacen parte de estos procesos. Preguntas tales como: ¿Cómo se hace frente a la pandemia, desde el contexto escolar, para dar continuidad a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del inglés? ¿Qué sucede en las aulas donde se desarrolla una clase de inglés? ¿Qué lugar ocupan el maestro y los estudiantes en estos nuevos escenarios alternativos? Ya no podemos hablar de normalidad, inevitablemente la coyuntura alude a un cambio, empero, ¿han cambiado en algo las intenciones por las cuáles se ha decidido priorizar la enseñanza del inglés? ¿Qué motivaciones tienen ahora los estudiantes para aprender esta lengua extranjera?; serían fundamentales para comprender las experiencias de los sujetos atravesadas por todas estas situaciones, lo que permitió destacar en la etnografía virtual dos aspectos muy valiosos: los sujetos y sus subjetividades.

Para esta etnografía se contó con la participación de los estudiantes del curso 1103, Jorge Castillo y Nathalia Saenz, junto con su maestra de inglés y directora de curso, Stella Rincón. Tanto los estudiantes como la maestra accedieron a narrar de viva voz sus experiencias en el aula en tiempos de pandemia, lo que le otorgó mucha mayor profundidad a los ejercicios de observación y diario de campo. Parte de lo que fue la correspondiente sistematización de experiencias incluyó la transcripción de las entrevistas realizadas, documentos que permitieron, junto con los derroteros de este proyecto, generar unas categorías y subcategorías que habrían de conformar lo que fue el informe etnográfico. Las experiencias que se citan a continuación, se encuentran registradas tanto en las transcripciones como en el diario de campo, al igual que el proceso de sistematización correspondiente.

Principales hallazgos y elementos recolectados en el campo sobre las experiencias de estudiantes y maestros frente a la enseñanza y el aprendizaje del inglés a través de la educación virtual

Los aspectos expuestos en este apartado, provienen del trabajo de campo realizado, empleando la “triada fundamental de técnicas etnográficas”, a saber, observación, diario de campo y entrevista etnográfica, con el propósito de comprender los relatos sobre las experiencias de estudiantes y maestros, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a través de los escenarios de la educación mediada por la tecnología, virtualidad y alternancia, todo esto, a raíz de la pandemia del Covid-19.

Se reúnen aquí las principales categorías planteadas para abordar de manera más organizada y sistemática la comprensión de los relatos de los sujetos en el aula, en el caso del curso 1103 del colegio I.T.D. Julio Flórez, los y las estudiantes y la maestra encargada del área de inglés para este grado en particular. Tanto en las observaciones, en la construcción del diario de campo y en las entrevistas etnográficas en las cuales, se conocieron “de viva voz” las experiencias, opiniones y relatos de los sujetos, se pudo evidenciar, casi de manera inevitable, la construcción de subjetividades emergentes que no se limitan, ni a los contenidos impartidos en el aula sobre inglés, ni al espacio como tal de “cuatro paredes”, o bien, la sala virtual de Microsoft Teams; aspectos que podrán comprobarse en detalle más adelante.

Cada una de las categorías y subcategorías fueron construidas con base en el contexto de sentido y vivencial de los sujetos, por lo cual se acercan a las dinámicas observadas en el campo, junto con todo lo concerniente, y que resultó relevante en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje, a los procesos atravesados por contextos de salud, tecnología e incluso psicológicos de maestros y estudiantes. Fue posible entender al sujeto en tanto que participando y “jugando”,

desde su lugar de enunciación en la construcción de la clase, sus proyectos de vida, junto con todos aquellos proyectos que trascienden a la misma.

Metodologías aplicadas en el contexto del aula en la clase de inglés dentro de un ambiente en constante cambio

A causa de la pandemia, todos los procesos que en algún momento fueron estables, lógicos, concisos y funcionales, se vieron envueltos ineludiblemente en una crisis, poniendo a prueba la capacidad sistémica de enfrentar la complejidad. En otras palabras, fue el ocaso de una cotidianidad que se tenía por tradición inamovible, como algo normal. La pandemia, vista como fenómeno social, se presenta como un desafío a las instituciones, a sus normas, sus principios, sus leyes y su organización. Se ven amenazados los pilares del orden en el que todos saben dónde encontrar cada cosa, y simplemente deben caminar y ocupar su debida posición, como las fichas en el tablero de ajedrez, todo tiene un lugar, y cada lugar y ficha una función.

La escuela no fue la excepción. Los procesos y metodologías que otrora colmaban los currículos y syllabus de los maestros, la cotidianidad del aula donde el maestro indicaba y los alumnos escuchaban, donde todos llevaban su uniforme y su maleta, el mundo en el que los computadores solo existían en las lejanas tierras de las salas de sistemas e informática y los celulares táctiles “inteligentes” eran el proscrito número uno en el salón; el mundo, la realidad, el universo en el que todo esto pasaba se ha esfumado, quién sabe si para siempre. La educación tuvo que hacer un viaje de emergencia a la virtualidad y valerse de aquel medio que solo era visto como suplementario, el ordenador, y en menor grado celulares y tabletas.

Ahora las clases se hacen desde plataformas diseñadas para albergar la presencia digital, en números binarios, de hasta cien usuarios con correo electrónico (como es el caso de Google Meet, Teams y ZOOM). Los rostros y expresiones espontáneas, además de las interjecciones, se silenciaron por un micrófono y una cámara, ambos siempre apagados. Aumentaron las horas de exposición frente a una pantalla, horas postrados en una silla. El computador se convirtió en el vehículo para “continuar” con un estilo de vida que no toleraba, ni tolera, cosas “a medias”, un estilo de vida que demandaba sacrificio físico, emocional y mental, desde abordar el transporte público hasta hablar con una o varias personas para realizar un determinado trabajo.

Hay, como en muchos casos, sentimientos encontrados, choques emocionales frente a la obligación de asimilar algo insoportable, pensar que una tradición cambie es algo inaudito, no obstante, sucede. Las opiniones jamás han estado tan divididas sobre la virtualidad como vía para seguir con las actividades que fueron interrumpidas por la pandemia; la humanidad se enfrenta al dilema de sobrevivir para seguir haciendo lo que desea o considera que tiene que hacer (sus obligaciones), y el deseo de seguir haciendo todo “como antes” sin importar el riesgo. La vida y la muerte, enfrentadas al deseo, el gusto y el placer.

La enfermedad así se convierte en amiga y enemiga a la vez, en oportunidad y amenaza, en castigo y bendición; o bien, una situación complicada que doblega al cuerpo a la vez que brinda nuevas miradas; se ha convertido, al final del día, en un motor de cambio inesperado e indeseado, tanto así que la opinión sobre la misma cambiará inevitablemente de persona en persona. Las emociones entran en conflicto, el cuerpo se debilita y tan solo el paso a la virtualidad ha sido pensado para salvaguardar las vidas y los procesos; sin embargo, serán estos últimos los que, finalmente, se transformarán definitivamente, no resultarán impávidos frente a las circunstancias emergentes.

Este es el contexto de sentido en el cual se realizó este proyecto, frente a la educación en tiempos de pandemia, la cual se ha trasladado a salas virtuales aumentando el uso de herramientas virtuales de aprendizaje. Los procesos en su naturaleza se mantienen, la forma de

ejecutarlos es la que ha ido cambiando; ahora es preciso considerar la presencia y efectos de la pandemia en todo proyecto y acción que se desee llevar a cabo.

Aunque se ha planeado retornar de la virtualidad, considerada un escenario provisional al que muchos esperan no tener que acostumbrarse a la presencialidad, se trata de un proyecto muy ambicioso que ha traído consigo bastantes retos y que, sin embargo, solo ha logrado concretarse en una modalidad, en inglés “Blender”, denominada “híbrida”, o en “alternancia”. Persisten las dificultades económicas, en algunos casos suavizadas por la pandemia, debido a que en muchas familias se ha reducido el gasto de transportes; al igual que se mantiene, por otro lado, el miedo a la enfermedad, padres y madres que se niegan a enviar a sus hijos e hijas al colegio con el fin de evitar un inminente contagio o la muerte misma.

Frente a todo lo anterior, el inglés, entendido como lengua extranjera que se enseña en el ámbito de la educación formal en Colombia, como un área o materia obligatoria y contemplada en la Ley 115 de 1994, conocida como la “Ley General de Educación”, además que funge como enfoque medular de este proyecto, se ha visto afectada por los cambios acaecidos por la pandemia, no ha salido indemne de todo esto. La forma en cómo se enseña el idioma, ahora en la virtualidad, en la que se mantienen todavía los horarios para rescatar los encuentros sincrónicos entre maestros y estudiantes, aunque sea por medio de una “sala virtual”, se ha visto transformada, ha motivado la proyección de cambios a nivel institucional, específicamente, dentro del contexto escolar del I.T.D. Julio Flórez.

Persiste la brecha tecnológica, en referencia al acceso a un dispositivo o al servicio de internet; los procesos de enseñanza y aprendizaje intentan acoplarse, sin mucho éxito, al escenario del “híbrido”, y, aun así, frente a estos aspectos y dadas las experiencias y relatos de los estudiantes entrevistados en el marco de este proyecto, junto con su maestra de inglés, el proceso de enseñanza de este segundo idioma como lengua extranjera se ha visto en gran medida beneficiado; al igual que ha hecho pensar y reflexionar sobre la amplia gama de oportunidades y vías de aprendizaje de esta lengua a través de las herramientas virtuales; en otras palabras, la oportunidad de que los estudiantes labren su propio camino para aprender el idioma, trascendiendo a la propia clase, y generando repercusiones en sus proyectos de vida y construcción de subjetividades.

En los siguientes apartados, se aprecian los relatos de los sujetos entrevistados y la interpretación realizada a partir de estas experiencias que no se limitan al aula y su comprensión “prepandémica”, de modo que, y a través de la puesta en diálogo de las categorías y subcategorías construidas, se devela lo que estas personas han vivido, los efectos colaterales de la pandemia, la percepción sobre la importancia del idioma inglés, y los escenarios de la educación virtual y la educación híbrida.

Miradas contrastantes en la pandemia como escenario de oportunidades y relación con el tiempo de los procesos

Lo ocurrido en el marco institucional del colegio I.T.D. Julio Flórez ha generado un impacto todavía mayor en los sujetos, en comparación con lo que acontece en el contexto de una sola clase. De esto puede dar cuenta la profesora Stella Rincón, quien, al respecto del rendimiento académico de los estudiantes en relación con la pandemia, dijo: “¡Uy sí, eso sí! Estábamos diciendo que la calidad, el compromiso, bajó bastante y no solo es conmigo, es con todo” (Rincón, 2021).

Sin embargo, contrario a lo que podría pensarse en un principio, de que la pandemia ha actuado como el motor único del declive en el rendimiento académico de los estudiantes, es posible advertir cómo, desde la perspectiva de la profesora, la pandemia simplemente ha hecho

relucir el bajo compromiso de los estudiantes, es decir, en lugar de motivar su bajo rendimiento, lo ha puesto al descubierto.

Dirá entonces al respecto que: “No creo que la pandemia haya cambiado mucho de eso en el colegio, no creo, pues a nivel de todos los colegios sí, pero en el colegio a veces pasaba eso de que los... los chicos es al final que se ponían las pilas” (Rincón, 2021). Esta desafortunada situación, como se podrá apreciar más adelante, será motivada por la educación virtual y especialmente su modalidad “híbrida” (alternancia), escenario donde los horarios y responsabilidades se desvanecen, se destejen y tejen todo el tiempo, a partir de miradas de aparente flexibilidad y aumento de oportunidades para recuperar el tiempo perdido mucho después.

Finalmente, desde la perspectiva de la profesora, cuya mirada no se limita a los confines de su clase, es posible comprender que la situación tampoco es del todo novedosa gracias a la pandemia. Similitudes que habrá encontrado o conocido, de seguro, frente a las experiencias de otros maestros, e incluso de algunos de sus alumnos que en algún momento habrían de manifestarle, de manera casual a veces, la cantidad de trabajo que tenían pendiente. Una situación parecida se pudo apreciar en el ejercicio de observación realizado en el campo. Ella tiene claro empero que, antes de que la pandemia fuera una realidad, la situación de bajo rendimiento académico se presentaba también con frecuencia. Al respecto, Rincón (2021) comentará que:

Bueno de hecho es que, no sé por qué los chicos a veces son tan... es difícil y no solo es conmigo, es con todo, es como... ellos dicen que tienen mucho trabajo, pero tampoco es que lo hagan, entonces yo digo... bueno, si puede tener mucho, pero si no entrega pues en todo va mal, es porque no entrega ninguno... entonces no está haciendo nada. Antes de la pandemia pasaba algo similar (Entrevistado, 2021).

Así que, en materia de lo académico, la pandemia no tiene un papel protagónico, ni propiamente antagónico en todo esto; es, dicho de una manera un tanto cómica, la cereza que corona el pastel, o bien, la punta del iceberg. La pandemia, de hecho, no se convierte en un impedimento para hablar de las situaciones que se presentan diariamente en el colegio, no es un *leitmotiv* o un *mantra* inapelable que deba tocarse todo el tiempo para referirse a los problemas que allí suceden. Este es uno más que se agrega a la lista, y aunque afecta los procesos de acceso, interacción y socialización, no interviene totalmente en las dinámicas académicas.

Ahora bien, “lo académico” no se refiere únicamente a las notas, las calificaciones y el desempeño, también están las tareas, y mucho antes quienes, realizan esos deberes, los estudiantes. Así que, sin ser necesariamente Jorge Castillo, estudiante del grado 1103, representante de todas las voces de todos los estudiantes de todos los cursos del colegio I.T.D. Julio Flórez, su mirada y experiencia ha podido arrojar alguna luz sobre ese mundo otro que significan los estudiantes; otro punto de vista que devela otras percepciones, otras perspectivas, otras miradas, de ahí la posibilidad de un contraste. Es igualmente pertinente considerar el factor psicológico, el factor emocional que si afectó directamente la pandemia; el campo en el que hicieron mella los cambios inesperados.

Entendida también como “momento”, la pandemia ha logrado convertir a la incertidumbre y la complejidad, en factores de desestabilización de las certidumbres y las convicciones. Y aunque, frente a la educación, la pandemia se ha bautizado como el enemigo público número uno frente a los procesos (evidentemente, sigue siendo el archienemigo de la vida y la salud, esta última en todo su apogeo) que obstaculizó y que puso en peligro, entre ellos la socialización secundaria; ahora es vista también como un escenario de oportunidades para hacer cosas nuevas, diferentes, alternativas.

Es por eso que, frente a su experiencia particular, el estudiante Jorge Castillo, encuentra en esta nueva realidad la posibilidad de hablar de “elementos positivos”; los cuales aumentarán

en gran medida en lo que concierne a la mirada de la profesora Stella. Dirá entonces que: “Pues de manera positiva yo diría que aportó como un poco más de tiempo, porque pues siempre sentía que no sé... cómo que se me iba mucho tiempo yendo al colegio” (Castillo, 2021). Tiempo, he ahí el punto de encuentro entre las miradas de la profesora Stella y Jorge.

El primer predicamento surge gracias al “tiempo” cuya mirada, prácticamente, se desestabiliza al trastocarse las rutinas; evidentemente nacerán otras rutinas, pero aquellas que demandaban la obediencia a un horario se comienzan a difuminar hasta perderse entre el tiempo frente a la pantalla, donde todo está al alcance de un “click”, y el tiempo de los procesos en general; un tiempo que la pandemia no pudo detener sino, simplemente, desestabilizar y, por tanto, desorganizar. Esta situación la confirma Jorge quien, a pesar de haber presentado dificultades al principio para acostumbrarse a la “nueva realidad”, entendió que el tiempo podía jugar a su favor en otros aspectos.

Finalmente, es posible comprender que la pandemia ha sido el elemento que develó la presencia de otras situaciones que se mueven paralelas a su nefasta presencia, a saber, el tiempo de los procesos y los procesos respecto a “lo académico”. No sería de extrañar que, en un momento dado, la pandemia simplemente desaparezca (como tema de conversación) y la consecución de los procesos en la escuela continúen su marcha, aunque sea a través de las mediaciones tecnológicas.

Y a pesar de actuar como dos variables o fuerzas que, aparentemente no se afectan demasiado, fue posible observar una situación en particular en el campo en las dinámicas presenciales de la alternancia, en la cual unos estudiantes, en un momento delicado, mientras debían desinfectarse las manos antes de comer su refrigerio, simplemente, desde la perspectiva de la profesora Stella, parecía como si estuvieran dando prioridad a su “diversión” que al lavado de sus manos, llegando, posiblemente, a omitir esta acción que, en su contexto, es vista como un deber.

Como siempre, al llegar el refrigerio, todos los estudiantes deben ir a lavarse las manos. Aunque por lo visto, el salón donde están, tiene incorporado un lavamos, de modo que no tienen que salir. Hay en el ambiente una familiar sensación de actitud por completo disoluta, aun conservando el hablar e interrumpir y la seguridad de bromear con situaciones delicadas, tomando como apoyo para ello la camaradería de los amigos. En presencialidad, se escuchó cómo la profesora Rincón (2021) les decía lo siguiente: “No diga mentiras, a mí no me engañan, se engañan ustedes que no se lavan” (Entrevistado, 2021).

Hacerse al mundo hablando el inglés sin miedo y desde la virtualidad

La pregunta por el *bilingüismo* remite a una situación dual en la cual se presentan “lengua” y “lenguaje”, ambos aspectos de un idioma. En teoría, para ser o alcanzar el nivel de “bilingüe” una persona debe aprender la lengua, es decir, todo el conjunto de reglas semánticas, sintácticas y gramaticales que conforman el corpus del idioma. Esta es la mirada habitual sobre este tema, sin embargo, en varios casos es insuficiente, debido a que el factor de la “seguridad” simplemente está ausente; la seguridad de poder hablar inglés.

En el aula, se suelen desarrollar ejercicios de “listening”, “reading” y “speaking”, todos enfocados en fortalecer un área particular para que la persona pueda mejorar su manejo de la lengua y, especialmente, para aumentar su “vocabulary”. No obstante, el ámbito del “lenguaje”, es decir, las herramientas lingüísticas que empleará la persona en su desenvolvimiento en sociedad con los demás para poder vivir, conversar, trabajar, etc., nunca se fortalece realmente.

Es una cuestión teórica considerar, por ejemplo, que el camino idóneo para aprender a hablar inglés, es comprendiendo y manejando la lengua, las reglas, la gramática, etc., lo que, sin duda, abre la puerta a la duda sobre si, tal vez, no habrá otro camino para poder llegar a hablar

inglés, aprender el idioma. Frente a esta situación, el estudiante Jorge Castillo comienza planteando su punto de vista desde las experiencias que ha vivido dentro del aula y a lo largo de sus experiencias educativas, situaciones de las cuales pudo conservar un consejo muy valioso para él. En la entrevista, dirá entonces Castillo (2021) que:

O sea a mí me gustaría hablar más el inglés, porque hablando es como uno aprende los otros idiomas más que escribiéndolo porque pues, digamos que si yo no sé algo, pues digamos, lo puedo buscar en el diccionario y tal, pero puede que no se me quede tanto como a la hora de hablándolo porque digamos que si yo hablo contigo en inglés y me equivoco en algo, tú, siendo mi profesor, o Stella en este caso, ella podría decirme: “pero oye mira, esto no lo puedes emplear así, tienes que hacer tal cosa, si lo dices de esta manera puede que mejore tu pronunciación puede que se te quede más”, y pues siento que así es como uno va aprendiendo más. Siempre es lo que me han dicho, siempre es... en todos los cursos como... digamos que en las instituciones en las que he estado, en las que he estudiado inglés me han dicho: “si usted quiere aprender un idioma, no importa si es el inglés, háblelo y no tenga miedo al hablarlo, porque hablando es que uno aprende más” (Entrevistado, 2021).

Retomando brevemente el consejo de Jorge: “si usted quiere aprender un idioma, no importa si es el inglés, háblelo y no tenga miedo al hablarlo, porque hablando es que uno aprende más” (Castillo, 2021). Quizás la consigna más importante dentro del *bilingüismo* sea esa precisamente, “hablar”, o mejor dicho aprender a hablar, cuando podría partirse de la *intención de “hablar”*, el *querer* hablar o, sencillamente, *no aprender a “hablar”*, sino sencillamente “hablar”.

Un poco confuso, sin embargo, el propio Jorge ha detectado y experimentado lo que significa estar en una clase de inglés donde predomina la realización de tareas que, si bien son para fortalecer la escritura en muchos casos (cuestión que no reviste nada negativo), el estudiante no tiene interés de completar, el deseo o la necesidad de aprender el idioma, sino de presentar la tarea al docente, nada más. Esto es algo que también manifiesta la profesora Stella, cuando se refiere a las tareas que “son para el profesor”. Dirá al respecto que: “Es que la comunicación no es para el profesor, pienso que es no es para mí que trabajan: “profe, le hice la tarea”, no, a mí no, es tu tarea y la vas a compartir con otros” (Rincón, 2021).

Enfocar la enseñanza de un idioma que al final no se hablará, hace cuestionar el “por qué” y el “para qué” del inglés cuando, en lugar de convertirse en un idioma que puede ser valioso manejar y hablar con seguridad, adopta la fatídica forma y fachada de una aburrida materia de colegio que reviste una dificultad que tal vez sea fácil de solucionar con el traductor; una materia casi tan odiosa como las matemáticas. La importancia del inglés como idioma bien puede reducirse a dos opciones, si se quiere. La primera, la resolución de una tarea para obtener una buena nota y pasar el año, o la segunda, porque el idioma estará presente en el futuro y el proyecto de vida de la persona. En lo concerniente a esta segunda posibilidad, Jorge (2021) relata que:

No, no, de hecho, incluso desde antes de la pandemia siempre ya tenía claro él por qué debe aprender inglés y por qué debía mentalizarme de... de que... de que es una herramienta muy útil. [...] por ejemplo, si tú vas... yo que sé... a Corea, y preguntas en inglés, ellos te responden en inglés, porque a ellos también se les enseña que el inglés es esa herramienta para compartir con los turistas y todo... y pues no... y pues porque es muy útil también, ¿no?, es muy fácil entenderlo.

Su estructura es muy fácil, no tiene tantas conjugaciones como, por ejemplo, el español, y no tiene distintas cosas de decirlo, sino que todo es más concreto. Entonces pues no sé, son esas las cosas por las que me he mentalizado y que el inglés en serio es importante (Entrevistado, 2021).

Cabe mencionar que los gustos y pasatiempos particulares de Jorge, quien se piensa y entiende como ilustrador y cuyo objetivo está enfocado precisamente en la ilustración y, de ser posible, de un manga o cómic, bien sea de manera independiente o en colaboración, ha sido la razón por la cual ha ampliado sus horizontes y la comprensión de sus posibilidades más allá de lo que la clase la ha ofrecido, más allá, incluso, del país. Así que, cuando menciona que, para él, el inglés si reviste algún grado de importancia, es porque ya ha reflexionado sobre su proyecto de vida y la relación de este con el idioma inglés. Lo que quiere decir que la mirada del inglés para

Jorge, no terminó en las tareas para la clase, encontró una importancia nacida de la construcción de su subjetividad.

Empero, regresando a la clase de la profesora Stella, según la mirada de Jorge, en donde expresa que: “Siento que si se hablara más el inglés se aprendería un poquito más y... pero pues como tal la idea está bien, sino que la ejecución no me llega a gustar del todo” (Castillo, 2021). Cabe preguntar: ¿acaso en la clase de la profesora Stella no se realizan ejercicios de “speaking”? La respuesta corta a este aparente dilema es: Sí. Esto se comprueba debido a que la profesora (y más allá de la prueba del Icfes) ha decidido fortalecer esa área, con miras hacia un mayor énfasis en el “speaking” para los próximos años.

Lo que sucede, según se puede apreciar, es que los estudiantes no sienten la seguridad de hablar, bien sea porque no desean convertirse en motivo de burla del grupo, equivocarse, ser regañados o para evitar algún otro escenario potencialmente catastrófico. El verdadero cataclismo comienza cuando sienten que no pueden ser parte de la dinámica de la clase, salvo cuando deben entregar un trabajo contrarreloj, entonces, y solo entonces, es cuando aumentan las participaciones; así terminan reduciéndose las posibilidades, limitando las visiones y desapareciendo la importancia de lo que hacen en las vidas de cada uno de ellos, aparentemente.

Efectivamente, el discurso sobre la importancia del inglés siempre surgirá, pero este puede convertirse en una excelente defensa cuando se trata de hablar algo sobre lo que se ha perdido toda emoción. Un recurso, incluso, más que una defensa. Sin embargo, en medio de esta realidad de contingencias emergentes, ¿sería posible recuperar el sentido de importancia del inglés y la seguridad para hablarlo empleando para ello la virtualidad? La profesora Stella, quien, por cierto, encuentra más elementos positivos, en sentido optimista, que negativos frente a la pandemia y el auge de la virtualidad, relata una idea y una propuesta como parte de su ingente cantidad de proyectos. Dirá entonces Rincón (2021) que:

[...] el inglés casi que puede ser virtual todo el tiempo, yo puedo hablar contigo acá en inglés una hora con un ejercicio, un video, o un audio, un juego todo acá, y hacemos una superclase sin movernos, ni tú de tu casa, ni yo de la mía, y podemos hacer una clase de inglés genial viajando por el mundo, hablando con personajes reales, te puedo invitar a hacer una charla con alguien de otro país... conecto a un chico de Estados Unidos y hablamos (Entrevistado, 2021).

Seguridad y ahora motivación. Quizás, si la primera resulta un poco más difícil de conseguir, la segunda, tal vez, pueda ser fortalecida por las herramientas tecnológicas o de ambientes de aprendizaje que, como la virtualidad, permitan a los sujetos conocer la gama de posibilidades de acción con el inglés. Además, como el propio Jorge mencionará también, hay una estrecha relación entre el inglés y lo laboral, sin embargo, es importante resaltar que, por ejemplo, para el caso de él, el reconocimiento de la importancia que reviste el inglés no habría sido tal de no ser por la estrecha relación que guarda con la construcción de su subjetividad, desde su gusto por la ilustración y los cómics y mangas.

Aunque lo laboral esté implícito en todo esto, este aspecto resulta ser secundario y no colma por entero la pasión y motivación de Jorge. Si tal vez, solo tal vez, el inglés se enfocara desde la subjetividad de cada quien, podría encontrarse una diversidad de enfoques, algunos de los cuales, sí tengan como norte la elección de un trabajo o una carrera profesional con énfasis en el inglés, pero otros, tantos otros pueden ser más que sorprendentes, y en algunos puede que su predilección si sea el aprender un idioma, pero no el inglés, sino el japonés, por ejemplo.

Seguridad, motivación y también interés. La consigna es lograr la primera, pero motivando a que, aún sin haber aprendido a hablar (como indica el *bilingüismo*), el sujeto se arriesgue a hablar. Pero siempre estarán de por medio los intereses, el proyecto de vida y la subjetividad emergente. Uno de estos tres elementos debería convertirse en el motor primordial que impulse la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje de un idioma, cualquiera que este sea; de

ahí que se haya construido para este apartado la categoría “idioma” y no “inglés”, para no circunscribir esta amplia gama de interpretaciones a una sola mirada, cuando los aspectos de seguridad, motivación e interés, podrían ser aplicables, incluso, en otros campos de formación en la escuela.

El carnaval de las herramientas digitales y la incurable mudez de la educación mediada por la tecnología

Cuando Christine Hine desarrolló su “etnografía virtual” a comienzos de este siglo, encontró a los “merodeadores”, usuarios que básicamente participan de un espacio virtual, pero cuya presencia solo se puede comprobar por la conexión activa en la sala, mas no en el habla; el merodeador no escribe, no hace nada, solo *está*. La situación de hecho no era del todo problemática, dado que en ese entonces las personas se reunían virtualmente si surgía algún imprevisto doméstico o pasajero; de resto, todo se hacía de forma análoga o, como se dice hoy en día, presencial.

La razón por la que se hace mención a Hine, a manera de introducción, es porque, en ese entonces, no se pensaba en la posibilidad de dar una clase a través de una plataforma como las que hoy se conocen, como por ejemplo Meet de Google, y de que las circunstancias llevaran a que fuera algo obligatorio; además de lo inconveniente que resulta que los estudiantes actúen como “merodeadores” en una sala virtual en un encuentro sincrónico; donde no prenden cámara, ni micrófono y en la cual el maestro cree estar hablándole a la nada, a unas personas presentes de “usuario y foto de perfil” y nada más.

El predicamento anterior es real, y de este puede dar cuenta la profesora Stella en sus clases que han pasado por todas las etapas, desde la virtualidad total, a la presencialidad y alternancia, es decir, al ambiente híbrido. En efecto, la virtualidad posee aspectos que favorecen a la clase: “Bueno... lo bueno, digamos que cuando todos estaban en virtualidad... pues más o menos ahí los tenía uno todos y uno sabía quién se desconectaba... porque estaban todos focalizados, ahí era más fácil” (Rincón, 2021).

El problema reside en que, en la virtualidad, el comportamiento de los estudiantes es distinto a cuando están presencialmente. El caso que se refiere en el diario de campo, por ejemplo, en el que la profesora Stella comenta, estando ella en presencialidad, será una situación recurrente.: “Están muy callados hoy” (Rincón, 2021). La participación disminuye y, de esa manera, la profesora se ve enfrentada a casi veinte personas que no prenden el micrófono para participar en la clase, a excepción de unas cinco personas de la sala virtual de Teams, como mucho, que si participan activamente.

Contrario a lo que sucedía con los estudiantes en virtualidad, hubo un momento dado en el que, mientras la profesora revisaba algunas “sentences” de los estudiantes en el salón, el bullicio de los estudiantes en presencialidad iba en aumento, tanto que difícilmente habría podido escuchar si hablaban “los [estudiantes] de la virtualidad” (otro detalle importante a resaltar, y una desventaja). “Be quite!”, exclamó la profesora y fue la única vez, luego de tantas situaciones adversas, en que se escuchaba llamarles la atención a sus estudiantes. El inconveniente con los estudiantes, estando todos en virtualidad, fue todo lo contrario; no hablan. Pero ahora, en ese mínimo grado de presencialidad, se hizo necesario volver a solicitar silencio.

Si se prestara mayor atención a esta nueva realidad en la que los procesos, como la educación originalmente en su calidad de encuentros sincrónicos, se rescataron gracias a la virtualidad y que, aunque funge como una herramienta bastante útil se ha esperado regresar lo más pronto posible a la presencialidad por completo, además que en ningún momento se ha pensado en algo como tal llamado “educación virtual”; sería entonces más conveniente llamarle por el momento a esta última como “educación mediada por la tecnología”. ¿Qué si sería virtual,

no solo en la teoría, sino también para los sujetos? Primero, y más importante, todas aquellas herramientas particularmente gamificadas, como las que mencionará Rincón (2021) al respecto de experiencias ya vividas en el aula:

De hecho, hay una aplicación de inglés que nos dieron y yo les digo: “Bueno, ahora vamos a usar la aplicación. Saquen todos los celulares y vamos a jugar media hora con la aplicación”, entonces... o bueno por ejemplo estamos averiguando algo y ya muchos tienen datos, entonces bueno: “averígueme tal cosa”, entonces van y lo averiguan o hacemos juegos. Pues como estaba ese “Kahoot” que una vez hizo Jorge... pues en donde todos jugando con su celular y muchas cosas “Quizizz”, hay muchas actividades que requieren... ya después de eso seguir como la interacción, pues no todos tienen, ni el colegio les puede dar internet a todos. Pero si es una herramienta que yo ya la uso mucho, o sea no la veo tan... siempre y cuando sea con fines pues de la clase, porque ese es el problema de ellos, yo digo el libro virtual, el libro virtual todos lo podrían tener ahí en su celular y van haciendo las actividades, o vamos leyendo, vamos haciendo los listening, ahí mismo cada uno tendría su... su audio y ahí lo podría ir haciendo, escuchándolo a su ritmo y contestando... sí se puede, lo que pasa es que hay que cambiar la mentalidad del uso del celular (Entrevistado, 2021).

Mucho antes de la pandemia, el uso del celular, por ejemplo, se convirtió en algo impensable y dañino para el aprendizaje en el aula, porque afectaba la concentración de los estudiantes; esto es simplemente una mención al respecto de algunos comentarios que quedaron en el aire y que podían escucharse en boca de algunos profesores y padres de familia preocupados, tal vez haya quien nunca escuchase nada de esto; sin embargo, lo fundamental yace en el “cambio de mentalidad”.

Este proceso mencionado anteriormente aplica, no solo para el uso del celular, el cual ya ha dejado de ser vetado, sí y solo sí, es empleado como parte de las dinámicas de aprendizaje dentro de la clase, para utilizar una aplicación gamificada, un libro virtual, para utilizar el diccionario, ver un video, etc.; sino que ahora aplica para la educación en general, cuya forma y contenido han cambiado inevitablemente frente a esta nueva realidad y contingencia. No obstante, hasta ahora, como en el caso de la profesora Stella, se comienza a ver el potencial de la virtualidad más allá de ese mero extrapolar “lo presencial” a “lo virtual”, para luego volver a hacer lo mismo que antes “cuando regresemos” a presencialidad.

Sin embargo, el potencial se ha visto concentrado, hasta ahora, en el uso y aprendizaje, por parte de estudiantes y maestros, de las herramientas virtuales de aprendizaje, en la creación de “AVA” y “OVA”: “Ambientes Virtuales de Aprendizaje” y “Objetos Virtuales de Aprendizaje”; estas últimas con programas, aplicaciones, páginas web y demás con la particularidad de la gamificación. Han aumentado los trabajos en plataformas web en caso de, por ejemplo, necesitarse un refuerzo, pero la educación como tal no se piensa todavía como virtual. En relación con lo anterior, el estudiante Castillo (2021), frente a su experiencia con la virtualidad, relata que:

[...] no he tenido así ningún problema sino pues... digamos que bueno, lo clásico, matemáticas, química... que digamos que pues en la virtualidad es un poco más difícil de entender lo que quieren decir y pues digamos que ahí hay que recurrir a herramientas de terceros que vendría siendo como tipo YouTube, no sé, la clásica “julioprofe” y cosas de esas, ¿no? (Entrevistado, 2021).

Ha adquirido un notable auge el trabajo con plataformas gamificadas y otras herramientas, de hecho, casi no se menciona, pero el uso de plataformas como lo son Meet o Teams (esta última es la que se usa con mayor frecuencia en el I.T.D. Julio Flórez, dado que la maneja la SED – “Secretaría de Educación del Distrito”); se han convertido en un reto frente a su manejo y, más importante, el uso de cartillas y libros digitales, por lo que el papel, en este escenario terminó siendo por completo abolido. De hecho, para el contexto de la clase, la profesora Stella, como también se podrá seguir viendo más adelante, apoya fervientemente que sus estudiantes construyan o diseñen materiales didácticos que otras personas, como estudiantes de otros cursos e

incluso los maestros, puedan utilizar, de ahí su deseo de que lo que los estudiantes hagan le quede a la comunidad.

Es, por último, un asombroso carnaval de herramientas digitales que, no solo hacen atractiva a la virtualidad, sino que, así como la pandemia actuaba como elemento revelador de la verdad, esto ha develado un poco más sus potencialidades, cuestiones que siempre se pasaron desapercibidas y que, la obligatoriedad y el peligro por el contagio, terminó por dejar al descubierto. Otros caminos se abrieron, se formaron nuevas rutas las cuales, sin embargo, siempre estuvieron ahí, pero que no adquirieron verdadera importancia sino hasta ahora.

Ahora, solo resta que esa aparentemente incurable mudez de la educación envuelta por todo este trajín de la virtualidad pueda pensarse no como “contingente”, sino como “alternativa”; una que sea aplicable a todos los campos de formación, de tal manera que los computadores, tabletas, y el software no queden aislados o limitados a las salas de sistemas; que el monopolio legítimo de la tecnología en la escuela no lo conserven tan solo las asignaturas del campo de los saberes de la informática.

La educación híbrida o blender como una grieta irreparable entre dos universos educativos paralelos

La educación híbrida es el perfecto ejemplo de lo que sucede cuando se desea forzar a la realidad a que se acomode a las ideas, principios o utopías que se consideran inamovibles, correctas o idóneas. En otras palabras, es el típico invento que necesita existir para satisfacer la mayor cantidad posible de necesidades, un mismo remedio para más de veinte enfermedades diferentes; aunque esta cura milagrosa, igual que la educación virtual, se piensa pasajera, momentánea, provisional.

Es, sin embargo, algo fuera de serie, algo que nunca se había pensado y que, de seguro ¡jamás!, nadie, en ningún colegio, haría por voluntad propia. Se trata de un asunto que pone en cuestión a la comunicación, los medios, las mediaciones y sus alcances. Sin embargo, solo se ha limitado a la intención de salvaguardar varias cosas puntuales, por completo ajenas a la explotación o descubrimiento de sus potencialidades (del blender): salvaguardar la vida y la salud, evitando contagios, tomando en cuenta las comorbilidades de estudiantes y sus familiares, y aquellos casos en los que el colegio no cuenta con el suficiente espacio para garantizar el distanciamiento social. Y, tal vez lo más delicado, para garantizar el acceso al derecho a la educación. Es decir, como se ha venido analizando hasta ahora, para proteger a las personas y los procesos, siendo estos últimos prácticamente poco afectados en su esencia, pero si en la práctica.

Planteado en el papel, como política educativa, esta propuesta podría sonar bastante loable, empero, habiéndose aplicado en la realidad, las experiencias en el aula son muy distintas y, además de ser una situación desgastante, no termina obteniéndose un resultado satisfactorio. Esto se demuestra en el relato de la profesora Stella cuando habla sobre la educación híbrida, introduciendo ella misma esta categoría que antes habría sido considerada como “alternancia”. Dirá entonces Rincón (2021) que:

Eso que se llama “Blender” o híbrido, que son virtuales y presenciales es muy complicado, porque ellos mismos lo dicen: “profe, cuando estamos en virtual, en casa, no le ponemos cuidado”; pues porque cuando tú estás hablando, o cuando los profesores hablan al salón, uno se siente ignorado, uno no se siente observado, no se siente que le están poniendo cuidado. De pronto pues uno pregunta una o dos cositas, pero uno se centra en los que están en el salón. A veces les digo: “los de virtual se van y hacen tal actividad”. Entonces se desconectan y se ponen a trabajar en esto, pero también nos damos cuenta que a veces no lo hacen (Entrevistado, 2021).

Más que una solución, este “blender”, ha traído consigo más problemas o, mejor dicho, retos, para pensarse en un cambio de tiempo en los procesos y de metodologías; de ahí que la profesora considerase que, en determinados casos, los estudiantes que estuviesen en virtualidad

se desconectaran y comenzaran a realizar una actividad por aparte. Aunque estas palabras de la profesora, incluyendo el hecho recurrente de la poca o nula participación de quienes están conectados desde la sala virtual, develan cómo los propios maestros no fueron tenidos en cuenta a la hora de proponer la educación híbrida; tampoco se consideraron las variables de la desatención, otra cuestión a la que la profesora Stella se ha tenido que enfrentar dividiendo y definiendo nuevamente los caminos de dos universos educativos paralelos y sus procesos; el universo educativo en la presencialidad y el que se desarrolla en la virtualidad a través de la sala virtual y la conexión sincrónica y asincrónica.

La combinación de caminos es, evidentemente experimental, y hasta el momento es un experimento que ha fallado varias veces. Si resulta difícil llamar al orden a estudiantes en presencialidad y si a eso se le suma el tener que lidiar con la mudez de los que están en virtualidad, tal como lo dirá la propia profesora, ni es posible concentrarse en uno, ni es posible concentrarse en otro. Debe entonces decidir, y actúa en consecuencia con los elementos y limitaciones propias de cada ambiente; le da mayor prioridad a los de presencialidad, dado que los tiene en frente, además que debe evitar que se acerquen entre sí (no se olvide a la pandemia), y, para que sus demás estudiantes no se sientan ignorados, decide asignarles labores que se puedan resolver desde el lugar en donde están (para dar continuidad a los procesos).

Ahora que, es preciso señalar que, dentro de este contexto particular, sucede algo bastante especial; los grupos de cada “universo” rotan. A saber, quienes en la semana estuvieron presencial, la próxima estarán virtual y viceversa. Eso, sin embargo, también se presenta como un punto desfavorable en las dinámicas, dado que si por alguna razón (y se sobrentiende) los estudiantes de virtualidad no entendieron el tema del día, y si la profesora envió un trabajo sobre aquello que no entendieron, entonces, simplemente, esperarán a volver la otra semana con la esperanza de que la profesora retome el mismo tema. Relatará sobre esta situación Rincón (2021) que:

Entonces cuando ellos saben que una semana van y otra semana va otro grupo, ellos como que: “esperemos la otra semana que la profe de seguro explica otra vez”. A veces el grupo que está en casa no funciona muy bien, pero como vuelven la otra semana..., entonces ya vuelven y retoman, pero eso se ha vuelto un poquito... no adelantar, sino que perdemos tiempo, porque toca el retrabajo... No me gusta tenerlos en esa... ese híbrido, no me gusta, no me gusta porque... porque, ni me dedico mucho acá ni me dedico mucho allá, entonces eso no es fácil manejarlo, la verdad (Entrevistado, 2021).

Estas palabras demuestran que el trabajo en el marco del “blender” o “híbrido” interfiere con la continuidad de los procesos y sus tiempos, además que se aprecia la incomprensión global de cómo ambos escenarios deben moverse por caminos diferentes, de lo contrario todo sería tiempo perdido. Es natural que en otros casos se presenten pugnas en las que los maestros hayan decidido dar mayor atención a unos estudiantes ignorando abiertamente al otro universo que también demanda atención; pues se trata de la sobreexplotación de los maestros, situación en la cual quienes están en virtualidad terminan, en efecto, perjudicados; incluso aquellos estudiantes que no perciben la magnitud de la situación debido a que los tiempos de sus procesos también se han visto trastocados.

La profesora Stella, no obstante, ha comprendido, a partir de su experiencia, que preferiría concentrarse en una, de ser posible; o solo la virtualidad o solo la presencialidad, en el sentido, no de ignorar a unos para escuchar a otros, sino que todos los estudiantes, sin excepciones, se encuentren en la sala virtual o en la sala presencial. Contará entonces Rincón (2021) sobre su experiencia que:

Entonces, me gustaba cuando era, o todos virtual o todos presencial, no es bueno esa... aunque tenemos en el colegio todas las conexiones, el internet funciona perfecto, los salones están bien dotados, tenemos todo tenemos... todo para que funcionara, pero son los chicos los que no funcionan, entonces no somos los profesores, entonces es como que los chicos no les gusta cuando yo no los estoy

mirando, entonces en la cámara yo te estoy mirando y veo todo, pero cuando estoy mirando a otro lado todo el tiempo pues tú te sientes ignorado, eso es obvio, o cuando el profesor ni siquiera prende la cámara, peor (Entrevistado, 2021).

Queda claro que la profesora es consciente de que la desatención, no precisamente el rendimiento (aunque participa en esta dinámica) se fortalece cuando el estudiante se siente ignorado y, de hecho, sí sucede esto. Por ejemplo, en el diario de campo se relata cómo, ante la costumbre de que la sala virtual se mantuviera en estado de mudez al estilo del verso de Neruda, “Me gustas cuando callas porque estás como ausente” que aquí sería para efectos de lo que se está hablando “No me gusta cuando callan porque están ausentes”, incluyendo el ruido de fondo del salón de clases, se pasó por alto que dos estudiantes de la sala prendieron el micrófono y participaron; por desgracia, la profesora no pudo escucharlos, y nadie supo que habían intervenido.

Tampoco hay que olvidar el tiempo de los procesos, la confianza que se tiene, gracias a la posibilidad de hacerlo todo desde la comodidad de la casa, como refirió también en su momento Jorge, ya sea porque se evita el desplazamiento de un lugar a otro, lo cual implica un desgaste, o porque existe la opción de retrabajo, sin mencionar los problemas de conexión que son inevitables. Así pues, el factor de distracción, motivado por las cuestiones anteriormente planteadas, se verá reflejado, no solo en la virtualidad, sino también en la presencialidad; todo depende de a qué grupo le prestará más atención la profesora. Como Rincón (2021) referirá:

Entonces se sienten ignorados y pues se van se paran en el salón, se entretienen afuera, se entretienen más, entonces eso no me ha gustado la verdad pues tener como los dos grupos, pues no ha sido difícil, pero no ha sido útil y no ha sido... no da resultados, eso es lo que me preocupa, que no da buenos resultados, pero ha sido como lo único que es difícil (Entrevistado, 2021)

El fantasma de la educación híbrida está condenado a desaparecer, condenado a la extinción, especialmente porque se piensa como una situación de paso, con la promesa grabada en su esencia de un posible retorno a la “normalidad”; a la presencialidad. Como bien manifestó al respecto Castillo (2021):

[...] igual el ser humano por naturaleza es un ser sociable, así que no podemos estar todo el rato, digamos, a seguir frente a una cámara no es lo mismo, no es lo mismo estar en una llamada que estar en la presencia con otra persona. Así que, pues no sé, como te dije antes, pues esperando a volver, a que todo vuelva a la normalidad a ver si logro conocer a todos mis compañeros... (Entrevistado, 2021).

Aunque desde la perspectiva de Jorge, es posible avizorar un interés más por la socialización, es decir el rescate de la interacción cotidiana, espontánea con sus compañeros, que para aligerar la carga de los maestros. Puede pensarse que, sabiendo esta interpretación, Jorge manifestaría un interés sobre la cuestión, pero tiene mayor peso lo que “de viva voz” manifestó en su “primerísimo primer sentir” en la entrevista. Esta es una situación donde la grieta, según la perspectiva de los sujetos, debe definirse aún más; ya que la sola idea de mantener el universo híbrido es insoportable para la maestra y lamentable para el estudiante; algo que no se limita a ellos, ya que es posible advertir esta sensación en las demás personas que hacen parte de las dinámicas de este espacio.

La transformación en la enseñanza del inglés a raíz de la pandemia y el paso a la virtualidad

Tarde o temprano, habría de convertirse en una imperiosa necesidad el generar cambios a nivel pedagógico que atendieran a la complejidad del contexto de sentido del aula y que estuvieran a la vanguardia de las situaciones emergentes, inesperadas, e incluso, asombrosas. El mundo, antes de la pandemia, demandaba esos cambios de una manera latente; ahora esas solicitudes se han vuelto obligatorias. La intención que dio paso a la construcción de la “educación híbrida”, fue parte de este proyecto de generación de cambios; pero están aquellos

cambios que muchos desean que no sean permanentes y otros que, inevitablemente, llegaron para quedarse.

Los cambios de este último tipo involucran, en primer lugar, a la tecnología. Como se ha expresado anteriormente, el trabajo en plataformas virtuales y de tipo “Moodle” (de hecho, el I.T.D. Julio Flórez trabaja con la plataforma “Edupage”) ha aumentado. La entrega de tareas, trabajos y talleres por estas plataformas, donde simplemente, el maestro coloca la nota, las observaciones y tiene la capacidad de abrir el espacio de “retrabajo”; todo al alcance de un “click”. Con esto, el gasto de papel se ha reducido, dado que ya no se utilizan cuadernos; al menos, en la clase de inglés que imparte la profesora Stella.

Se habla de la pandemia como motor que ha impulsado nuevos cambios, no es porque la enfermedad en sí (cuyos efectos son devastadores) sea lo que posibilita estos cambios, sino la pandemia como generadora de una coyuntura a nivel social, es decir, una situación que genera un cambio y, por lo cual, las cosas ya no serán igual que antes. Son las implicaciones sociales, como el distanciamiento, el aislamiento, la cuarentena, y evitar la propagación del contagio, lo que ha llevado a generar cambios inesperados y propuestas alternativas que atiendan a la realidad presente. Por supuesto, hay ciertas estrategias como el “blender” cuyas acciones son un despropósito dentro de estas circunstancias.

Es por eso que, en los siguientes apartados, se reúnen las perspectivas de los sujetos frente a las propuestas que se han implementado a raíz de la pandemia y que han encontrado un fuerte apoyo en la virtualidad. Algunas de ellas han buscado institucionalizarse y se prevé concretar muchas de ellas el año próximo. Cabe destacar que la labor que se está llevando a cabo, que trasciende a la propia pandemia y a la clase de inglés, está permitiendo que se articulen cambios en los cuales, incluso, las materias, la cantidad ingente de estas y su relación con la especialidad técnica (tómese en cuenta que este es un colegio técnico, por lo tanto, tiene un fortalecimiento en esta área en especialidades como administración turística y hotelera, administración de empresas, diseño multimedial, programación de sistemas, etc.) transformen el currículo con el que, hasta ahora han venido trabajando; articulando campos de formación, áreas y materias con miras a que trabajen de la mano, una situación que se analiza más adelante.

Un recorrido por los principales proyectos y propuestas pedagógicas implementadas por la maestra a raíz de la pandemia

Quizás la pandemia haya golpeado, fragmentado y hecho tambalear muchos de los aspectos de la vida cotidiana del ser humano; la estabilidad sistémica se ha visto amenazada por la múltiples complejidades y nuevos escenarios que ha traído consigo la coyuntura sanitaria emergente. No obstante, es este nuevo contexto de sentido y realidad presente en el que se hace más evidente la capacidad creativa, la oportunidad de pensar y construir “mundos otros”, al mismo tiempo que la posibilidad de “jugar” a construir la realidad, los símbolos que, a partir de la interacción social de los sujetos, finalmente se constituirán como cultura, aquellas estructuras que hablan en sus propios términos.

Muchos de los proyectos que ha propuesto la profesora Stella para implementar en su clase en trabajo mancomunado con los docentes de otras áreas, por ejemplo, es ese tipo de cambio que podría quedarse aun habiendo superado el trance de la pandemia (distinto a ese “volver a la normalidad” del que tanto se habla), y que podría presentar conflictos con la “libertad de cátedra” de los maestros. Es, empero, un cambio cuya implementación tal vez no habría sido posible sin la motivación o energía que le ha provisto la novedad y lo inesperado; se trata de un desafío a la creatividad, cuyo camino ahora se encuentra disponible para ser transitado y construido al andar.

La profesora Stella se ha convertido en partidaria de la propuesta de “unir campos de formación”, puesto que, considerando también su mirada optimista de las circunstancias, entiende al inglés como un elemento común en todos los campos que podría trabajarse de los distintos temas que abordan, por ejemplo, la física, la química y las ciencias sociales, por mencionar algunas. Se trata de la aplicación de una suerte de interdisciplinariedad, o como lo llamará la profesora, un trabajo más integral y completo. En los propios términos de Rincón (2021):

[...] esa es la idea, unir campos de formación. Ya no trabajar inglés solo, sino que inglés está trabajando en SIMONU con Ciencias Sociales, estoy trabajando con la profe Bibiana. En física, estoy trabajando con el profe Diego, estamos creando un cuento. El tema son ondas, él está enseñando ondas en física, pero me dijo: Stella, yo quiero que ese fenómeno de las ondas me lo narren, me lo expliquen o me lo cuenten o me muestren que lo entendieron alrededor de un cuento (Entrevistado, 2021).

De la mano de varios profesores, ahora la enseñanza del inglés, desde esta propuesta pedagógica unificadora, adquiere un nuevo sentido, propósito e interés; además que, en cuanto a lo académico, representa una disminución en las tareas, junto con la oportunidad de mejorar las notas de dos materias a la vez. Esto quiere decir que, ya no se limitaría a la enseñanza del inglés como tal, sino la enseñanza de la física en inglés, por ejemplo.

El que la profesora encontrase apoyo para este proyecto, podría indicar que otros maestros y maestras comparten, no solo la visión unificadora que ella defiende (y que le ha hecho comprender también que hay profesores con los que no podrá trabajar en comunidad), sino que advierten también un “por qué” y un “para qué” del inglés; encuentran un sentido en el enseñar este idioma. Demostrar que con el inglés se hacen cosas, se construye mundo, se crean tantas otras. Es la prueba del trabajo que aún ahora se sigue desarrollando en la institución, conforme a los cambios que se presentan constantemente.

De nuevo, en el marco de las especialidades técnicas, cuyos enfoques van encaminados hacia la generación de puentes entre los estudiantes con el mundo laboral, también ha encontrado un lugar donde desarrollar sus ideas, obteniendo una respuesta positiva por parte de los docentes encargados de estas otras áreas de fortalecimiento. Al respecto de este trabajo Rincón (2021) agrega que:

Y de paso nos vamos a unir con el profesor Raúl para que ellos hagan un póster digital dónde van a publicar ese cuento y donde tenga audio, también donde ellos narren el cuento en inglés. Bueno, eso es todo un proceso, pero pues eso es lo que estamos haciendo (Entrevistado, 2021).

Este proyecto está tomando cada vez más fuerza en el colegio, tanto que la propia profesora Stella comenta sobre su intención de concretar la idea, de ser posible, el año entrante e inclusive, institucionalizarlo; un cambio de mayor envergadura que significaría la transformación de las áreas que hoy en día se siguen dictando, ergo, implicaría un cambio completo del currículo. Es por eso que Rincón (2021) relata lo que sería la proyección de su idea para el año entrante:

Creo que a eso le queremos a apuntar el año entrante con el rector, y de pronto también hablábamos de un cambio de que no enseñemos literatura, no enseñemos gramática, sino que enseñemos más como lectura crítica, enseñemos pensamiento lógico; como a las materias un poco cambiarles el nombre y enfocar las cosas más grandes, que sirvan no solo para mi asignatura, sino que le sirva para otros campos de formación y otras asignaturas. Esa es la idea del campo, como que amplíemos y las materias como que irradian hacia diferentes asignaturas (Entrevistado, 2021).

Así pues, el proyecto de unificación de campos de formación de la profesora, se transforma en una propuesta de trabajo cooperativo entre maestros y maestras con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza que superen la idea de impartir once materias, sino que se puedan generar, inclusive, nuevos contenidos pedagógicos que atiendan a los intereses y necesidades del alumnado. Cuestión que, por otro lado, ayudaría al colegio en la preparación y fortalecimiento para la prueba del Icfes.

Otro proyecto que ya ha sido mencionado anteriormente y cuyo impacto ambiental (de manera positiva) es notable, al igual que su principal motivación que radica en evitar el contagio;

la propuesta de “cero papeles”, “cero gastos de hojas”, lo que implica casi el principio, por así decirlo, de la independencia del cuaderno, empleando más seguido y de forma más cercana el celular, por supuesto, con fines académicos. Sobre este proyecto, ya implementado a nivel de su clase y en el aula, Rincón (2021) relata que:

Ah, no, pues, ahora sí cero calificaciones de cuadernos, cero papeles jejeje... cero hojas. Entonces... de pronto que uno en otros años recogía cuadernos, se ponía a calificarlo y eso no hace falta la verdad. A veces el cuaderno... hay otros métodos para recogerlos y también eso queda dicho para que mejoren la calidad de los trabajos. O sea, el tener que utilizar herramientas tecnológicas los lleva a crear cosas mucho más creativas, hacer algo más creativo, más bonito, mejor presentado, se preocupa más por la ortografía, por la calidad del trabajo, que cuando de pronto lo hacen en un papel pues no es la misma calidad (Entrevistado, 2021).

Propuestas como la del uso del celular en clase para trabajar con las aplicaciones y ver la cartilla, además del uso de las herramientas virtuales para presentar los trabajos, desplazando un tanto al cuaderno y su otrora papel protagónico en la escena escolar, han nacido, en efecto, a raíz de la pandemia y, gracias a esta, el advenimiento y auge de lo virtual y digital para emplear en más de un ámbito de la educación. Sin embargo, al respecto del aumento en el uso y acercamiento a estas herramientas, el estudiante Jorge Castillo, encuentra una posible desventaja, especialmente al enfocarse demasiado en la escritura y no en el ejercicio de “hablar”, de “speaking”.

Dirá entonces Castillo (2021), reiterando su posición frente a la importancia de hablar sin miedo de equivocarse para adquirir con este ejercicio un poco más de seguridad que:

El problema es que digamos que siento que no debería hacer tanto escrito, sino más hablado, porque a la hora de la verdad muchos terminan utilizando el traductor y como que se quedan en un mismo punto y al final cuando tú les preguntas se quedan como en blanco y no saben qué responder (Entrevistado, 2021).

Finalmente, aparece en escena el otro fantasma que atormenta los rincones del aula de inglés, acechando a aquellas víctimas que, desesperadas por entregar sus trabajos bien hechos con la desventaja de no comprender ni media palabra del inglés, necesitan saber cómo escribir determinado texto en inglés; el antiguo rival del diccionario de inglés, el traductor de Google; o bien el traductor, cualquiera que este sea. De hecho, esto no se limita al uso del traductor para salir de afanes, so pena de que la ayuda de la herramienta, aunque útil, debe tratarse con cuidado; esta situación de “salidas fáciles”, traducidas en el bajo mundo como “trampas” se han vuelto más recurrentes en la virtualidad.

De esto puede dar cuenta el relato de la estudiante entrevistada, Nathalia Saenz, quien reconoce que la profesora: “se encargó de que cada tema tuviera parámetros específicos para que cada uno a su ritmo entendiera los temas, aunque queda por decir que no falta una que otra vez sé que se hacía algo de trampa frente a estos trabajos” (Saenz, 2021). Son entonces este tipos de situaciones a las que se deberán enfrentar los maestros, especialmente en el caso de la profesora Stella, en el caso de que los proyectos se vuelvan institucionales y adquieran tanto en el aula como en el colegio y en las diferentes áreas una mayor influencia y presencia de la tecnología, las herramientas virtuales y digitales de aprendizaje y, más importante todavía, el uso de estas por parte de los estudiantes; evitando que su motivación primordial sea entregar la tarea a como dé lugar, a toda costa.

El aprendizaje en tiempos de pandemia a través de la educación virtual como un mismo camino que recorren juntos maestros y estudiantes

En este último apartado se contextualizan las experiencias de la docente y los estudiantes frente a los procesos de aprendizaje en el marco de la clase de inglés mediada por la virtualidad. Es posible que aparezcan nociones tales como “hacer” o “actividad”, las cuales conforman la

categoría construida en el proceso de sistematización como “Praxis” y la mirada que predomina en este “hacer” en el inglés; es decir, todo aquello, que consideran los sujetos que son importantes, o les ha ayudado en la comprensión de algunos temas, o bien en el uso de algunas herramientas, como las gamificadas “Kahoot” o “Quizizzs”.

Elementos y nociones de la praxis o práctica de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés que todavía se conservan en tiempos de pandemia y en el marco de la virtualidad

La pandemia es el tema de momento en el mundo, es el vehículo para hablar o plantear oportunidades con miras a generar cambios, de abrir la puerta a lo nuevo; aunque represente un reto, y trabajo adicional, de cambiar rutinas y de sacudir la comodidad hasta hacerla desaparecer. Ha entrado como aquel intruso disfrazado en la fiesta del príncipe Próspero, trastocando la alegría de la concurrencia desprevenida, como un ladrón en la noche; la Muerte Roja llegó y lo dominó todo.

Así como en el relato de Edgar Allan Poe, la pandemia como enfermedad y sus efectos colaterales a nivel social han perturbado la vida, las emociones y la salud de la gente. ¿Es posible encontrar miradas optimistas que reviertan los efectos en exceso negativos que ha traído consigo la pandemia? La profesora Stella, docente de inglés que este año está encargada de orientar la materia para el grado 1103, defiende una mirada optimista, no solo de los cambios que trajo consigo la pandemia para la educación, sino también, y principalmente, del uso de la virtualidad para enseñar y aprender esta lengua extranjera. Al respecto Rincón (2021), menciona que:

Sí, yo no sé, yo le veo muchas cosas buenas a esto, yo casi no le veo... pues malo no le he visto, pues la pandemia en sí es mala, pero todo lo que ha generado la pandemia para mí ha sido positivo y a mí me gusta trabajar así, no sé, me siento más cómoda el aprender nuevas herramientas, el ver que los chicos investiguen, que viajen, que vayan a otros países del mundo en el celular, en el computador, y conozcan la cultura inglesa, pero en video, en una charla, en tantas cosas que hay (Entrevistado, 2021).

Una vez frente al computador, según el relato de la profesora Stella, se tiene al mundo al alcance de un click, todos los materiales y toda la información disponible para conocer la cultura de la que proviene aquel idioma particular que tanto se busca aprender; una forma de aventurarse a descubrir la influencia e impacto del inglés en el mundo, entender la importancia que reviste su aprendizaje y los beneficios de manejarlo. Es, sin embargo, un ejercicio que debe ir complementado con el compromiso y la disposición de la práctica. No se trata de algo que quede relegado a la consignación en una bitácora o cuaderno, como mencionó en su momento Jorge Castillo, sino que necesita de la consideración de algo importante, un principio determinante en el camino hacia el éxito en cuanto al dominio del idioma, no solo del inglés: “si yo no hago no aprendo” (Entrevistado, 2021).

Esto puede comprobarlo Jorge por medio su experiencia personal, anterior a su llegada al colegio I.T.D. Julio Flórez, en la que recuerda con especial agrado un ejercicio de memoria que le permitió apropiarse y manejar los verbos regulares e irregulares, una lista que presenta los mismos en sus diferentes formas según el tiempo verbal. Al respecto relata Castillo (2021) sobre su trabajo:

[...] una vez recuerdo que nos pusieron a investigar la lista de verbos regulares e irregulares en tiempo pasado y recuerdo que a base de eso fue... como que yo me los aprendí todos porque recuerdo que era más o menos una lista de cómo cuarenta y uno, tenía que decirlos en presente, pasado y participio, y pues digamos que en eso como... no tenías que escribirlo sí, nada, sino que tenías que decírselos a él como una forma de evaluación oral (Entrevistado, 2021).

Gracias a esto, Jorge conservaría una práctica bastante recomendada para hacerle frente a la cuestión del traductor; el uso del diccionario. Cabe destacar que, en el marco de la subjetividad y experiencias, todas estas situaciones, terminarían por transformarse en la propuesta que tanto defenderá Jorge respecto al “hablar” el inglés, al menos intentarlo, para perder el miedo a

equivocarse. El mismo Castillo (2021), aunque conserva la costumbre y el recuerdo de la imagen del diccionario como una mano amiga, entiende al traductor, como lo hará también su compañera Saenz (2021), como una herramienta que, después de todo está disponible, es una invitación a aprender a utilizar esta otra herramienta virtual de aprendizaje:

No, mira, si te soy honesto muy, muy poco utilizo el traductor. Digamos que siempre me enseñaron fue a buscar en el diccionario. Entonces, yo me acuerdo porque ese profesor fue el que, digamos, que me ayudó a afinar más o menos mi inglés. Siempre que yo le preguntaba: “No profe, cómo digo tal cosa”, él me decía: “diccionario”, siempre me decía: “diccionario”. Por ejemplo, tú le preguntabas cómo se decía algo y él decía: “diccionario”, y yo pues tenía que recurrir al diccionario. Entonces digamos que siempre el diccionario fue la mano amiga que me ayudó a esto, [...] digamos ya si quería verificar si una frase estaba bien o si faltaba algo, pues se recurría al traductor, pues porque, quieras o no, pues es una herramienta que, pues está ahí, aunque no siempre sea muy acertada (Entrevistado, 2021).

No es un secreto que hay personas que utilizan el traductor. Antes habría podido pasar como una forma de hacer trampa o bien de reconocer que no se entendió nada de lo que se enseñó en la sesión de inglés. A pesar de que se presentan las trampas, el uso del traductor no puede contar como tal, dado que, si es una herramienta que no se utiliza correctamente y con cuidado, se estaría hablando de una trampa mal hecha. Antes de que recaiga en esta lógica, habría que contemplarse su uso más seguido, empero, aprender a emplearla adecuadamente, no siempre y no para resolver la tarea de inglés para mañana a la primera hora de clase; pasar al café internet e imprimir la copia de la traducción que hizo la máquina, de seguro, mal hecha.

El auge de la virtualidad, es percibido como positivo en su gran mayoría, pero requiere de un compromiso, incluso más ético que académico, ya que, parafraseando algo que la profesora Stella ha mencionado, “uno no engaña al maestro, se engaña a sí mismo”. Si la intención de la resolución de los problemas en el aula, frente a las clases de inglés, se limita a presentar las tareas, quizás, los posibles esfuerzos, logros y avances se verán opacados por un 5.0 que realmente nadie se merece.

Por último, cabe destacar la importancia de lo planteado anteriormente, tomando como base una situación observada en el aula, en la clase de inglés, del curso 1103, del colegio I.T.D. Julio Flórez. En una sesión de clase un estudiante participó e intentó pronunciar bien las palabras y dar la respuesta acertada en inglés. Cometió algunos errores, sin embargo, sus palabras fueron: “No sé inglés, aunque trato...”. Estas palabras hablan por sí solas y, no solo como un comentario suelto, sino que son la manera que encontró el chico para defender su intento (valiente) de hablar en inglés frente a la profesora.

Conclusiones

Gracias a la interpretación de los relatos y las experiencias de los sujetos en el aula, en cuanto a la clase de inglés y los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta segunda lengua como lengua extranjera; no solo se pudieron comprender esas vivencias, sentires, opiniones y la construcción de esas subjetividades emergentes, sino que, se pudieron reconocer también aquellas metodologías implementadas a raíz de la pandemia y que, posiblemente, terminarán por institucionalizarse, brindando a la práctica y los procesos una inestimable mejora que, mucho antes de la pandemia, ya era requerida.

Esas metodologías que han desplazado el potencial intento de copia entre estudiantes, la casi independencia del cuaderno como gasto de papel y foco de contaminación, el uso del celular en el aula para emplear las herramientas virtuales de aprendizaje, el trabajo con otras experiencias como SIMONU, sin dejar de lado la propuesta pedagógica de mayor fuerza, la unión de campos de formación en pro de un trabajo cooperativo, integral y más completo; todo esto ya es una realidad.

Es importante destacar cómo cada una de estas nuevas propuestas, consideradas como cambios metodológicos por la maestra, fueron construidas atendiendo a la realidad y los cambios del ambiente, la complejidad acaecida por la pandemia, la cual obligó, para bien o para mal, a poner en práctica la creatividad y la capacidad de respuesta de los maestros para evitar que los procesos se vieran truncados y los derechos de los sujetos vulnerados.

Resulta satisfactorio ver cómo rebosan las perspectivas optimistas; siendo que la pandemia, en tanto que coyuntura sanitaria que, por su alto riesgo, ha limitado la cercanía con los demás y casi pone en riesgo los procesos de socialización secundaria; no se ha convertido en un límite para pensar las cosas diferentes, incluso más, hasta el punto de considerar obsoletas algunas prácticas que funcionaban en un mundo sin pandemia.

Por otro lado, llevar a cabo el ejercicio de observación a través de la virtualidad requirió de un esfuerzo doble, no porque fuera imposible advertir lo que sucedía en el aula, sino porque se necesitó de una máxima concentración para poder captar los detalles que el ruido del ambiente puede obstruir. Hacer una etnografía virtual, como se tenía previsto desde un principio, implicó llevar a cabo distintos procesos de manera distinta, como por ejemplo que las entrevistas fueran realizadas a través de una plataforma como Google Meet, pero que los encuentros se concertaran de manera tan rígida, dadas las circunstancias.

Sucedió aquello que Restrepo (2016) habría de mencionar sobre la confianza que, quien realiza la etnografía, debería establecer con los sujetos en el primer contacto para realizar el puente e inspirar tranquilidad; es completamente cierto. Es una ayuda muy valiosa, porque con esto, los sujetos en cuestión incluso llegan a perder la noción de la presencia del “etnógrafo” en la sala virtual.

El trabajo de campo, a pesar de realizarse en un espacio virtual, continuó requiriendo la disciplina de escribir diariamente lo observado con el fin de no perder los detalles más relevantes detectados en cada sesión de clase. Los elementos de la etnografía “convencional” no entraron en conflicto con las dinámicas y problemáticas planteadas por la etnografía virtual, al contrario, fue la oportunidad de conocer, de primera mano, lo que los estudiantes y la maestra tenían que hacer para poder desarrollar de buen modo las clases; estando en la virtualidad, se advierten esas dificultades.

En efecto, el trabajo de la construcción de esta etnografía, no habría estado completa sin la propuesta de generar entrevistas; escuchar “de viva voz” a los sujetos e ir reconociendo, por medio de sus palabras, la construcción de sus subjetividades, en relación con las observaciones realizadas en el campo, hizo que el ejercicio adquiriera un mayor valor y pudieran comprenderse los siguientes aspectos que a continuación se exponen, respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés que han tenido lugar en el aula, en este contexto de pandemia, emergencias, complejidades, muchos de los cuales comenzaban a ser contemplados desde antes de la pandemia.

Primero, el inglés con un propósito, como un idioma y no tanto como una asignatura. A partir de las experiencias de los sujetos en relación con su trabajo realizado en la asignatura, es posible ver al inglés presente en sus vidas, no como deber para completar los lineamientos de un currículo, sino como un elemento determinante en sus proyectos de vida, con la intención de ayudar, con los productos realizados, a las demás personas que deseen acercarse al aprendizaje de este idioma.

En respuesta a la pregunta por el “para qué”, los relatos de los sujetos permiten identificar, no solo una o varias respuestas a esta pregunta, sino que también nace un “por qué”. No obstante, es crucial comprender que aquello que conduce al sujeto al encuentro con esa razón de “por qué” y “para qué” puede provenir, en primera medida de su construcción de subjetividad, lo que comprueba que, desde su lugar de enunciación y capacidad de agenciamiento para

construirse a sí mismo y la realidad, el sujeto dota de sentido al idioma en tanto que tiene, o tendrá en un futuro, determinada relevancia para su vida.

Es por esto, entre otras cosas, que se puede concluir que, para cada persona las razones serán distintas y, en varias ocasiones, si no es que siempre, las motivaciones trascenderán el mero hecho de cumplir con una asignatura más; se trata de algo que puede dejar huella en el interior de cada ser humano, que puede generar aversión, generar desinterés, bajo rendimiento en lo académico; pero, es imperativo tener claro que no existirá un “por qué” y un “para qué” lejos de la construcción de sujeto y de subjetividad. Es posible advertir que este proceso llevará, posiblemente, al establecimiento de una suerte de subjetivación a futuro, de ahí la relación con el proyecto de vida e incluso con el ámbito laboral.

Segundo, el inglés desde la virtualidad como la puerta de entrada al mundo. La imagen del idioma inglés es la de “bridge language”, la lengua del mundo, de los negocios, de la globalización, de la aldea global. Sin embargo, estas visiones un tanto academicistas han perdido el rumbo; dado que la piedra angular de todas estas cuestiones benéficas, yacen en el acercamiento que tenga el sujeto hacia a esa imagen del mundo, literalmente, interconectado por el inglés.

La virtualidad, adquiere un papel decisivo en este proceso, ya que se convierte en el vehículo por el cual el sujeto se hará a una imagen de mundo, cultura, sociedad, arte, política, deporte, ciencia, entretenimiento, etc., aspectos todos ellos en estrecha relación con el inglés. Ese acercamiento se dará a partir de las herramientas que le permitirán “volar” por el firmamento digital, en código binario, para descubrir la amplia gama de posibilidades, de acción y “juego” que puede ofrecer el inglés. Como se pudo conocer, gracias a las experiencias de los sujetos entrevistados, particularmente, las opciones que ofrece la virtualidad para aprender inglés, son tantas que, en palabras de la propia profesora Stella: “la virtualidad es el mundo perfecto para la clase de inglés” (Rincón, 2021).

Requiere, sin embargo, de un compromiso, dado que hay herramientas que hacen interactivas las experiencias de aprendizaje, y otras que ayudan a que el estudiante considere al idioma inglés solo como una materia, sobre la cual hay que presentar algún trabajo; de ahí que el traductor se convierta en un arma de doble filo, dado que, por un lado es una herramienta rodeada por el estereotipo de la “salida fácil”, cuando, en realidad, no se sabe manejarla adecuadamente, porque lo que se busca alejarse de ella, en lugar de aprender de ella y qué tan falible puede ser. Esto es algo que reconocen los sujetos y es un punto en común entre ellos: el traductor, como herramienta virtual, es útil, pero yace latente la advertencia, hay que saber utilizarla.

Tercero, se toma la determinación de hablar de educación mediada por la tecnología y no de educación virtual, a menos que esta última no se confunda con la educación híbrida o “blender”, ni tampoco se piense como algo pasajero o, en términos poéticos, “un mal sueño que pronto acabará”. Existe, en efecto, la “E-learning”, la educación virtual, pero en este caso no se percibe algo como eso, puesto que las únicas razones por las que se accedió a continuar con las clases a través de encuentros sincrónicos o asincrónicos, configurando así la existencia de la “sala virtual”, fueron, en primer lugar, para evitar el contagio masivo y, segundo, para continuar con los mismos procesos en esencia en calidad de algo obligatorio.

No es posible hablar de “E-learning”, cuando lo primero que se hace es extrapolar lo presencial a lo virtual, pero no para darle importancia a este último aspecto, sino para que cumpla una función determinada por un tiempo determinado; en espera de que la pandemia termine y “regrese la normalidad”, ¿cuándo los sujetos, maestra y estudiantes, comienzan a recatar las posibilidades de una educación virtual?

La respuesta se halla en el eje de “propuestas pedagógicas”, en el cual se reúnen todos aquellos proyectos que la profesora Stella está liderando actualmente para, por ejemplo, dejar a

un lado los cuadernos. Es el primer paso decisivo para pensarse la educación virtual. ¿Cuándo es posible advertir que los procesos no corresponden a la construcción de una educación virtual, sino mediada por la tecnología? En el momento en que (aunque no es el caso, solo se plantea para ilustrar la diferencia) el maestro o la maestra solicitan a sus alumnos enviar pantallazos escaneados de los ejercicios, trabajos, tareas y talleres realizados en el cuaderno.

Pensar en la educación virtual, es plantear o proponer una ruptura, la cual exigirá la toma de una decisión crucial por parte del docente; presencialidad o virtualidad. Ya elegir ambas es imposible, debido a que lo “híbrido” es un despropósito que impide la formación integral de los estudiantes, a la vez que deja de lado el sobre esfuerzo del maestro para captar todos los movimientos y acciones dentro de cada uno de estos universos paralelos; en otras palabras, no se pueden combinar como en una “licuadora”.

Cuarto, un inglés menos académico es más atractivo. Esto lo pudo descubrir la profesora Stella a partir de sus experiencias con estudiantes que participaban en otras actividades, llámense extracurriculares, que, si bien tenían una estrecha relación con el inglés, no eran propiamente académicas, en el sentido de que podían salir del aula, generar un producto nacido de su creatividad y gusto, a la vez que participaban activamente en nuevos procesos que no necesariamente implicaban una evaluación o la obtención de una nota.

Esto indica que, incluso más allá de la pandemia, las nuevas experiencias pueden fortalecer el acercamiento del sujeto para promover la motivación que este pueda manifestar hacia el aprendizaje del idioma. Se sugiere considerar todos aquellos casos en los que se propone algo desde el idioma, no limitándose al inglés; bien podría ser, desde el deseo, gusto y placer de la persona, no solo el estudiante, aprender otro idioma, el japonés, por ejemplo. No se piensa en hacer mejores las clases de inglés, para empezar, sino de encontrar esas experiencias significativas de aprendizaje que ayudan en la formación del estudiante, y toda persona que desea aprender un idioma, cualquiera que este sea.

Quinto, el inglés ya no es más una asignatura. A pesar de que, en teoría, en el colegio I.T.D. Julio Flórez, el inglés sigue siendo “una” sola asignatura (en ningún momento se contempló la situación como subversiva a la Ley 115 de 1994 – “Ley General de Educación”). La propuesta de unificación de campos de saber podría ser el punto de partida de un cambio total dentro de las perspectivas de los estudiantes, de modo que su participación y abordaje en los espacios académicos, no sea solo algo visto como importante dada la nota o calificación obtenida, sino para que, desde la clase como tal, los sujetos puedan reconocer las amplias gamas y aristas sobre el alcance del inglés en múltiples áreas del conocimiento que antes pasaban como insospechadas.

Aparte de esto, si el inglés continua percibiéndose como asignatura, los esfuerzos que frente a esta lleven a cabo los sujetos, serán enfocados en “pasar la materia” y no “aprender a hablar inglés”; consigna esta última por lo cual es preciso entender al inglés, tanto desde la enseñanza como del aprendizaje, como idioma (lengua y lenguaje, a la vez) y no como materia, no como asignatura; ya que con esto la percepción de un deber por nota desaparece, al igual que la posibilidad de hacer trampa; el sujeto se ve enfrentado a la necesidad de hablar para comunicarse y no para obtener un 5.0 pasajero y recluido en un pedazo de papel.

Sexto, el inglés más allá de la prueba del Icfes. Contrario a lo que se suponía anteriormente, la preparación para la prueba Icfes, al menos en este contexto de aula, es solo uno de muchos proyectos y actividades que conforman la agenda de enseñanza de la clase de inglés de 1103, o por lo menos, lo que fue la clase en este curso, este año. No se prepara a los estudiantes con el único propósito de obtener buenos resultados en la prueba. Sin embargo, es quizás aquí cuando entra un tanto el descontento del estudiante Jorge Castillo, quien aboga por más ejercicios de “speaking” para adquirir seguridad. Lo que sucede, según el relato de la

profesora Stella, es que esta competencia no se califica dentro de la prueba; de ahí el enfoque en “reading” and “writing” en la clase de inglés.

Y séptimo, el inglés se debe hablar sin miedo y sin trampas. Se parte de la idea de que el inglés hay que enseñarlo, pero no como asignatura (por más paradójico que pueda sonar). Es preciso no perder de vista los derroteros que guían estos procesos. El hablar, en términos de pragmática y entendido esto como acto, si bien reviste cierta dificultad, habría que considerar la posibilidad de que el inglés, en tanto que idioma, se haga tan accesible como lo fue en un primer momento la lengua madre de cada quien.

Dejando de lado la intención de volver literalmente al tiempo en el que, como bebés, se podía jugar con el mundo, cabe reconocer que, estos “bebés” no tuvieron un previo acercamiento primero a la gramática, la sintaxis, la semántica, etc., se enfrentaron sin ninguna base al idioma que escuchaban, balbuceaban, pero un “bebé grande de once” no querrá atreverse a balbucear, aunque sus balbuceos sean correctos. Es el legendario mito sobre, ¿qué fue primero, el huevo o la gallina?, en donde quizás el orden de los factores tenga una incidencia distinta, no en términos matemáticos sobre la alusión a la propiedad conmutativa; sino que tal vez lo primordial, para adquirir cercanía y seguridad con el idioma sea “hablarlo” mientras se aprende a “hablarlo”; no primero, aprender a “hablarlo”, para, entonces sí poder “hablarlo”.

La primera lección valiosa que sería pertinente rescatar, respecto al traductor, sería que este, como herramienta, no hablará por nadie, no resolverá por completo la vida de ninguna persona. Resolverá las tareas, pero no será suficiente para salir en una cita con alguien, o para entablar una conversación espontánea con otra persona. El traductor puede ser una guía, pero no resolverá nada en su totalidad. Es quizás por eso que la misma comunicación, como el lenguaje, sean sinónimos de vida, por lo que su limitación a las formas del currículo sean una construcción antinatural, no con el ánimo de convertir esto en una lección moral, sino una metáfora sobre las nuevas estéticas de la vida y el mundo que perecen bajo el imperio de construcciones académicas inflexibles.

Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Los libros de la catarata.
- Alastuey, E. B. (1996). La sociedad de la información. Tecnología, cultura, sociedad. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76, 99-121.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós Studio.
- Bonilla, L., y Díaz, M. (2019). Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 15(14-1).
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cerdas, G., y Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*.
- Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez. (2017-2018). *Quiénes somos. PEI-Proyecto Educativo Institucional 2017-2018*. <https://citdjulioflorez.edu.co/?opcion=academica>
- Donado Díaz, E. D. y Gómez Pérez, N. (2021). Etnografía virtual en tiempos de pandemia: un diseño metodológico cualitativo para la comprensión de relatos etnográficos sobre la subjetividad y la recolección de experiencias en la educación virtual para estudiantes de las IES. *Cambios Y Permanencias*, 12(2), 392-423. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/12840>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C. y Ruíz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 298-301.
- Horwitz, E. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon Press.
- Lahire, B. (1998). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Edicions bellaterra.
- Leguizamón, J. y Santos, J. (2017). *Análisis documental comparativo entre proyectos y programas de bilingüismo y políticas públicas del bilingüismo*. Universidad de La Salle.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Mind, Self and Society.
- Mejía-Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y educadores*, 223-237. <https://doi:10.5294/edu.2016.19.2.3>
- Naser, N. (2017). *El enfoque multisensorial en el aprendizaje del idioma inglés*.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió editores.
- Sánchez, W. y Ortiz, P. (2017). La netnografía, un modelo etnográfico en la era digital. *Revista Espacios*, 38(13).
- Schütz, A. y Thomas, L. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu Editores.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.
- Wong, L.-H., Sing Chai, C. y Poh Aw, G. (2017). *Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales*. Grupo Comunicar.

Fuentes primarias

- E. Donado, Diario de campo. Observaciones consignadas en el diario de campo sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el aula del grado 1103 del I.T.D. Julio Flórez y las experiencias de los estudiantes y la maestra en la clase de inglés, 2021.
- E. Donado, Entrevista a la estudiante Nathalia Saenz. Entrevistas etnográficas para el registro de categorías relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en tiempos de pandemia de la educación virtual, 2021.
- E. Donado, Entrevista a la profesora Stella Rincón. Entrevistas etnográficas para el registro de categorías relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en tiempos de pandemia de la educación virtual, 2021.
- E. Donado, Entrevista al estudiante Jorge Castillo. Entrevistas etnográficas para el registro de categorías relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en tiempos de pandemia de la educación virtual, 2021.