

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Del salón al Zoom: Cambios en la interacción docente-estudiante en dos facultades de derecho del Perú

*Da sala de aula ao Zoom: Mudanças na interação professor-aluno
em duas faculdades de direito peruanas*

*From classroom to Zoom: Changes in teacher-student interaction
in two Peruvian law schools*

Fernando del Mastro Puccio 

Pontificia Universidad Católica del Perú

Óscar Augusto Sumar Albuja 

Universidad Científica del Sur, Perú

RESUMEN En el presente estudio analizamos las opiniones y vivencias de estudiantes de derecho en torno a los cambios en la interacción con los docentes en el paso del salón a las clases virtuales en la plataforma Zoom. El estudio se basa en entrevistas a estudiantes de dos universidades privadas en Lima, Perú. A partir del análisis temático de los resultados, damos cuenta de ejes temáticos que muestran los cambios que han tenido lugar: i) del encuentro personal al correo electrónico, ii) de la atención y la participación en el salón al micro y la grabación, iii) del docente en el salón al docente en la cámara, y iv) del contacto directo individual al grupo, los intermediarios y la regulación. El análisis de estos ejes nos lleva a plantear que la interacción refiere, por un lado, a las formas de comunicación (verbal, no verbal; formal, informal; espontánea, planificada, entre otros) y, por otro, a qué es aquello que comunican los sujetos, lo que conecta con el plano intersubjetivo propio del vínculo que desarrollan. La investigación muestra diversos nexos entre estas dimensiones y el modo en que ambas se ven afectadas por cambios en la configuración del espacio donde la interacción tiene lugar.

PALABRAS CLAVE Educación legal, educación virtual, comunicación, interacción, covid-19.

RESUMO Neste estudo analisamos detalhadamente as opiniões e experiências de estudantes de Direito em relação às mudanças em sua interação com os professores. O estudo é baseado em entrevistas com alunos de duas universidades privadas do Lima, Peru. A partir da análise das informações, apontamos os seguintes eixos temáticos que evidenciam as mudanças ocorridas: i) do encontro pessoal à e-mail, ii) da atenção e participação na sala à microfone e gravação, iii) do professor em sala de aula para o professor a través da câmera, iv) contato individual direto com o grupo, intermediários e regulamento. A análise desses resultados nos leva a propor que a interação refere, por um lado, às formas de comunicação (verbal, não verbal; formal, informal; espontânea, planejada, entre outras) e, por outro, a que é o comunicado entre os sujeitos, o que conecta com o plano intersubjetivo próprio do vínculo que eles desenvolvem. A pesquisa mostra diversos vínculos entre essas dimensões e a forma como ambas são afetadas pelas mudanças na configuração do espaço onde ocorre a interação.

PALAVRAS-CHAVE Educação legal, educação virtual, comunicação, interação, covid-19.

ABSTRACT In this study, we analyze in detail the opinions and experiences of law students regarding the changes in their interaction with professors. The study is based on interviews with students from two private universities in Lima, Peru. Through a thematic analysis of the information, we account for topics that show the changes that have taken place: i) from personal encounter to email, ii) from the attention and participation in the room to the microphone and the recording, iii) from the teacher in the room to the teacher in the camera, iv) of direct individual contact to the group, intermediaries and regulation. The analysis of these themes shows that interaction is composed by two dimension. On the one hand, the shape of communication (verbal, nonverbal; formal, informal; spontaneous, planned, among others) and, on the other hand, the content of communication (that which is communicated) and the subjective relation between students and professors. Our study shows diverse connections between these dimensions, as well as how they are shaped by the specific configurations of the space in which interaction takes place.

KEYWORDS Legal education, virtual education, communication, interaction, Covid-19.

Introducción

La virtualidad ha irrumpido en la educación superior y ha generado un cambio sin precedentes en muy corto tiempo. Lógicamente, esto ha generado interés y necesidad por comprender qué es aquello que está cambiando y cómo se está viviendo el cambio, en un contexto de mucha incertidumbre para quienes viven la educación superior.

En los últimos dos años, las investigaciones que se han realizado tienen aproximaciones diversas, tanto en su objeto de indagación como en los métodos utilizados, y el

foco ha estado en indagar en los usos del espacio virtual, con metodología empírica centralmente cuantitativa. Esto tiene mucho sentido, toda vez que estamos ante un suceso totalmente nuevo e imprevisto, cuya nota central es el cambio del salón de clases a espacios virtuales (Zoom, por ejemplo).

Por supuesto, el foco en lo cuantitativo aporta a la comprensión del fenómeno que está teniendo lugar, pero no llega a dar cuenta de las opiniones y vivencias de quienes están experimentando estos cambios, que son complejas y profundas. Asimismo, con mayor o menor énfasis, las investigaciones se han enfocado en la interacción, centrándose en las herramientas tecnológicas y el impacto en el aprendizaje, pero con menor atención a los cambios que han operado a nivel intersubjetivo.

En lo que toca a la enseñanza del derecho, las investigaciones son pocas y se han enfocado en problemáticas que han tenido lugar en la adaptación a la virtualidad, particularmente desde un foco metodológico. A su vez, en países como Perú y Estados Unidos se ha emitido regulación para las universidades y facultades de derecho. En el primer caso no se aborda la interacción, pero en el segundo, sí, indicando que esta debe tratar de darse como si se estuviera en vivo. Las mismas facultades de derecho, de otro lado, han brindado consejos a sus docentes, entre los cuales se apunta a la necesidad de fomentar la interacción y tener empatía, entre otros.

En ese contexto, en nuestra investigación nos preguntamos por los cambios en la interacción entre estudiantes y docentes de derecho en dos universidades privadas de Lima.¹ El foco es cualitativo y se enfoca en las opiniones que tienen los estudiantes a partir de sus vivencias.

Con tal fin, realizamos dos entrevistas grupales (una por cada universidad) y preguntamos: Desde su experiencia, ¿qué ha cambiado a nivel de las interacciones con sus docentes? A partir de las respuestas, fuimos suscitando narraciones que ejemplifican las opiniones alrededor de la pregunta. La información fue analizada desde un marco temático-inductivo, lo que dio como resultado cuatro ejes temáticos: i) del encuentro personal al correo electrónico, ii) de la atención y la participación en el salón a la cámara, el micro y la grabación, iii) del docente en el salón al docente en la cámara, iv) del contacto directo individual al grupo, los intermediarios y la regulación.

Nuestro análisis nos lleva a plantear que en cada uno de estos ejes la interacción está integrada por dos dimensiones: i) las formas de comunicación que se dan en un espacio que tiene una configuración determinada, y ii) el plano de lo intersubjetivo, que toca aquello que los sujetos comunican unos a otros y el vínculo que se construye

1. En esa medida, nuestros resultados nos son generalizables. Ello no solo debido a que se trata de un estudio cualitativo, sino a que se trata de vivencias de estudiantes de dos universidades privadas de Lima que se han adaptado con cierta rapidez a los retos de la pandemia. Sería importante, en esa línea, replicar este tipo de indagaciones en universidades públicas y, en general, en facultades de derecho de diversas regiones de nuestro país.

sobre esa base. En nuestra investigación, ambas dimensiones se ven afectadas medularmente por el cambio en la configuración del espacio: del salón como espacio físico en que hay un encuentro presencial a la plataforma Zoom² y las diversas funcionalidades que enmarcan un encuentro virtual. Un claro ejemplo de esta doble dimensión lo tenemos en la idea de *cercanía* y *distancia*, que alude a la forma de comunicación en tanto espacio físico que ha cambiado, por ejemplo, al no ser posible acercarse al profesor al terminar una clase (de modo más informal y directo, incluyendo comunicación no verbal y espontánea) y tener que mandarle un correo (comunicación formal, jerárquica, planificada y, en diversos casos, indirecta). A nivel de lo intersubjetivo, *cercanía* y *distancia* alude a la posibilidad de conocer más acerca del otro (sus experiencias, su motivación, su energía, entre otros) y de ser reconocido por este (en el propio interés, las ganas de aprender, la atención, entre otros). Asociado a esto, *cercanía* y *distancia* alude a la sensación de sentirse ligados en la misma tarea, de establecer confianza y generar una relación.

Nuestro análisis nos permite enfocar diversos asuntos que requieren de reflexión. Así, por ejemplo, pone énfasis en la importancia que tiene para el estudiante el ser visto y reconocido y cómo este advierte la importancia que significa, para el docente, su presencia y atención. Al mismo tiempo, nos muestra el valor del salón como espacio que permite una comunicación conducente a la formación de una relación, lo que encuentra diversas barreras en el Zoom. En esa línea, nos permite mirar al salón de clases como un espacio valioso que se puede potenciar como personaje del proceso de aprendizaje.

Si bien los resultados muestran que hay mucho que se pierde en el paso del salón al Zoom, también permiten comprender mejor cómo los estudiantes viven la interacción con sus docentes y de qué manera los cambios en las formas de comunicación impactan en los vínculos intersubjetivos. En esa medida, el análisis que realizamos puede ser un aporte para la educación virtual en general, toda vez que nos lleva a pensar cómo adaptarla para que lo que se pierde en el plano intersubjetivo pueda encontrar modos de compensarse. Al mismo tiempo, nos permite reflexionar acerca de la diversidad de vivencias que tienen de la virtualidad diferentes tipos de estudiantes y, sobre esa base, en cómo amoldar las funcionalidades y espacios virtuales a diversas necesidades. Finalmente, problemáticas antiguas, como el temor a participar, pueden ser comprendidas desde nuevos focos a partir del modo que se actualizan en el entorno virtual.

Por lo dicho, consideramos que el alcance de este estudio trasciende el contexto de la pandemia, al permitirnos reflexionar acerca del vínculo y la comunicación docente-estudiante y los modos en que se ve afectada por la configuración del espacio.

2. Las dos universidades que formaron parte del estudio implementaron la virtualidad a través de la plataforma Zoom.

A nivel de la estructura del artículo, comenzamos por una revisión bibliográfica de las investigaciones que se han realizado en los últimos dos años acerca del impacto de la pandemia en la educación superior y en concreto en la enseñanza del derecho. Luego mostramos aspectos metodológicos de nuestra aproximación y los resultados para, finalmente, compartir nuestro análisis y algunas reflexiones a modo de propuesta.

Educación superior, enseñanza del derecho y covid-19

El foco en la interacción en las investigaciones 2020 y 2021

Naturalmente, existe ya una diversidad de investigaciones acerca de la educación superior en el contexto del covid-19. De un lado, encontramos diversidad en lo relativo al actor en que se enfocan: se han analizado percepciones de estudiantes respecto a la educación a distancia en el contexto del covid-19 (Pérez-López y Cambero, 2021), así como opiniones docentes respecto a los retos experimentados con el paso a la virtualidad (Sánchez Mendiola y otros, 2020). En otros casos, se ha delimitado la indagación a ciertos aspectos del quehacer docente o estudiantil como, por ejemplo, la exploración de las necesidades estudiantiles a nivel de comunicación, con foco en la plataforma Google Meet (Roig-Vila y otros, 2021). Otro ejemplo se enfoca en el uso de Whatsapp como modo de comunicación grupal que fomenta el aprendizaje colaborativo (Montenegro, 2020). En el caso de los docentes también hay ejemplos de investigaciones más delimitadas. Se ha indagado, por ejemplo, la transición de la docencia presencial a la no presencial en la experiencia de una universidad específica (García-Planas y Taberna, 2021).

La diversidad también se encuentra en los métodos utilizados, aunque la aproximación empírica prima con claridad. Por supuesto, la necesidad de comprender un cambio tan abrupto exige partir de las opiniones, percepciones y experiencias de los actores. Tiene también una presencia importante, como población estudiada, la delimitación a un centro de estudios, a modo de estudio de caso. Esto también tiene mucho sentido, puesto que quienes investigamos estas materias y somos docentes, hemos vivido el cambio. En ese sentido, y en el marco de la necesidad institucional por conocer la propia experiencia, es natural enfocarse en casos concretos. En ese sentido, las investigaciones también brindan propuestas y hacen explícita su intención de contribuir «al diseño y planificación de decisiones en el ámbito universitario ante la incertidumbre que sigue generando la evolución del covid-19» (Pérez-Lopez y otros, 2021: 335).

Podemos pensar que estamos ante un momento en el que se refuerza el rol de la investigación académica para la gestión pedagógica. Como dicen Sánchez Mendiola y otros, «es la oportunidad que tienen profesores y profesoras así como adminis-

tradadores de la educación superior de hacer una pausa y reflexionar atenta y sólida, científica y humanamente» (Sánchez Mendiola y otros, 2020: 4).

Las aproximaciones empíricas que han primado son de corte cuantitativo y utilizan encuestas como instrumentos de recolección de información. Esto tiene como beneficio poder generalizar y también comparar, por ejemplo, en función de la especialidad de los estudiantes u otras variables sociodemográficas y académicas. Sin perjuicio de ello, muestra también como límite el comprender aspectos también generales como, por ejemplo, si los estudiantes consideran que la modalidad a distancia les exige mayor dedicación (Pérez-López y otros, 2021: 343) o qué recursos tecnológicos se han utilizado para comunicarse con los compañeros de clase (Roig-Vila y otros, 2021). El foco cualitativo ha estado presente, pero de modo residual en preguntas abiertas dentro de los cuestionarios. Este tipo de preguntas han permitido dar cuenta de temas interesantes, con mayor profundidad. En un caso, por ejemplo, identifican «respuestas (de docentes) que ubican la problemática en los estudiantes [...] destaca la transferencia de la responsabilidad que los docentes hacen hacia los estudiantes y que sitúa la problemática como un tema de actitud» (Sánchez Mendiola y otros, 2020: 14). En otro caso, se «subrayan el constante envío de mensajes y la demanda excesiva de actividades prácticas y trabajos, lo que les ha acabado generando un elevado nivel de estrés y ansiedad» (Roig-Vila y otros, 2021: 211).

Algunas de las investigaciones consultadas utilizan el término *interacción* para dar cuenta de un aspecto especialmente relevante en el contexto. En diversos casos se da una centralidad a la interacción como objeto de indagación. Así, por ejemplo, Pérez-López y otros (2021: 334) la consideran como uno de los dos elementos claves de la educación superior, siendo el segundo elemento el uso de recursos pedagógicos en las clases remotas. Sin embargo, se muestra una delimitación de la interacción a los medios en los que esta tiene lugar y más precisamente a su nivel de uso. En esa medida, se habla de interacción sincrónica y asincrónica, para examinar cómo se da una y otra (Pérez-López y otros, 2021: 335), o se enfoca la comunicación en su dimensión operativa relativa a una herramienta como Google Meet, centrada en la evaluación de la facilidad de uso, el disfrute y la utilidad percibida, entre otros (Roig-Vila y otros, 2021: 209-211). En otros casos, se reconoce que estudiantes y docentes interactúan a distancia, pero «al tiempo que tienen que atender las presiones personales de confinamiento y sus implicancias económicas, de salud y afectivas» (Sánchez Mendiola y otros, 2020: 3).

Así, advertimos una delimitación de la idea de interacción o comunicación al funcionamiento y las percepciones relativas al uso de herramientas tecnológicas, pero no tanto al impacto que estas han tenido a nivel intersubjetivo entre docentes y estudiantes. De ese modo, reconocemos una cierta fuerza de gravedad en lo relativo a la configuración del espacio en que la interacción tiene lugar.

Por supuesto, el tema de la interacción entre los actores del proceso formativo se

investiga desde antes de la pandemia. Se ha indagado, por ejemplo, cómo el uso de las tecnologías de la información influye la interacción docente-estudiante (Flores y Del Arco Bravo, 2012). Pérez-López y otros (2021: 334) muestran investigaciones que se enfocan en los beneficios de lo presencial frente a lo virtual, así como otras que proponen modelos mixtos. De estos enfoques, la interacción se muestra como compleja y más asociada a los sujetos, sus actitudes y el impacto a nivel formativo.

En similar línea, desde mucho antes de la pandemia existe preocupación por las posibles problemáticas en la interacción y comunicación en la educación virtual, particularmente en el plano de lo intersubjetivo. Un claro ejemplo de ello es el constructo *social presence*, que hace parte del modelo teórico de la Comunidad de Aprendizaje en entornos virtuales (Garrison y otros, 2010). Este término alude a la sensación del estudiante de *estar presente y ser parte*, así como de conexión con los docentes y estudiantes (McKerlich y otros, 2011). La educación virtual presenta retos para el desarrollo de la presencia social debido a la configuración de un espacio en el que el encuentro presencial no tiene lugar. Dada la relevancia de la presencia social para el aprendizaje, en el contexto de pandemia se ha resaltado como un imperativo (Arbelo, 2020). En similar línea, antes de la pandemia se prestaba atención a tipos de comunicación como la no verbal, su relevancia en el aprendizaje y los retos de la educación a distancia en dicho punto.

Lo anterior conecta, a nivel de la enseñanza del derecho, con las reflexiones de Elgueta (2020) respecto a la importancia del diálogo con un otro que se concibe de modo integral, así como de la vinculación emocional entre docentes y estudiantes para lograr un tipo de interacción valiosa.

A pesar de esto, no existe mucha literatura sobre el tema educación virtual en la enseñanza del derecho a la llegada del covid-19. La discusión sobre educación virtual se ha intensificado y hecho más relevante como consecuencia de la pandemia. Tal como señala Pistone (2015: 586), el cómo usar la tecnología para enseñar ha sido tradicionalmente una preocupación menor en la educación legal. No es sino con la llegada del covid-19 que las facultades de derecho comienzan a adaptarse. Como lo plantea Saula (2020), las tradicionales facultades de derecho han sido inducidas a la innovación por la crisis. Sin embargo, la educación virtual y el uso de nuevas tecnologías ha llegado para quedarse, por lo que esperamos que los hallazgos de esta investigación sean aplicables a contextos de educación virtual más allá de la presente emergencia sanitaria.

Enseñanza del derecho y covid-19

Sin duda, el impacto en la enseñanza del derecho, como en casi todos los aspectos de la vida, ha sido grande. Algunos incluso lo llaman *tsunami* en la educación legal (Srichaiyarat y Lao-Amata, 2020: 230). A nivel periodístico o de difusión, muchos

han puesto énfasis en las dificultades tecnológicas y pedagógicas que trae consigo la pandemia (Elgueta, 2020), y la necesidad de ser inclusivos y empáticos ante las necesidades de los estudiantes.³ En otros espacios se ha puesto énfasis en las oportunidades que brinda la pandemia a efectos de aumentar el alcance de las clases o programas como clínicas;⁴ o incluso el posible cambio de modelo de negocio que la pandemia significará para las escuelas de derecho.⁵

A pesar del gran impacto que se percibe en la educación legal en muchos niveles, existen muy pocos estudios académicos que se enfoquen en el tema en relación con la pandemia. Entre los pocos estudios hemos identificado uno preparado por Thomson Reuters Institute (2020) que mide los principales retos que ha traído la *educación de emergencia* para cerca de tres mil estudiantes, docentes y personal administrativo entrevistados en universidades.

En este interesante estudio se descubre que el principal reto para todos los involucrados es el *engaging*. Es decir, todos creen que será más complicado que los estudiantes puedan estar atentos e involucrados en una clase online de forma similar a como lo estarían en una clase presencial.

En segundo lugar, tanto estudiantes como docentes y administradores, coinciden en mencionar el ambiente de estudio-enseñanza como un problema. Muchos estudiantes creen que sus casas no son ambientes adecuados para poder estudiar.

En tercer lugar, pero en este caso sí es algo que solo estudiantes le dan peso, se encuentra la inhabilidad de los docentes para enseñarles temas sensibles o particularmente importantes de forma remota (*critical content*); los problemas de comunicación de parte de la administración de la universidad; y la incapacidad para influir en las decisiones de la administración. En contraste, las autoridades de la universidad le dan peso al acceso a la tecnología y software utilizado, cosa que no es muy relevante para los estudiantes.

Por medio de entrevistas, este estudio descubre que los estudiantes sienten mayor lejanía y que la pérdida de interacción es la que ocasiona que sea más difícil permanecer atentos en clase (Thomson Reuters Institute, 2020: 3). Sin embargo, también sienten mayor cohesión y un sentido de solidaridad que no sentían antes (Thomson Reuters Institute, 2020: 6).

3. Jessica Erickson, «Designing an inclusive & supportive classroom environment - Preparing for fall teaching in physically distanced, hybrid, or remote courses», *PrawfsBlawg*, 21 de agosto de 2020, disponible en <https://bit.ly/3eTAh99>.

4. Elaine McArdle, «Covid adaptation. In the newly robust digital world, HLS is finding new ways to deliver excellent legal education», *Harvard Law Today*, 26 de agosto de 2020, disponible en <https://bit.ly/3uexUnq>.

5. Mark A. Cohen, «Post-pandemic legal education», *Forbes*, 13 de agosto de 2020, disponible en <https://bit.ly/3toGjJS>; y Rafael Mery, «Educación legal y covid-19», *LemonTech*, 5 de mayo de 2020, disponible en <https://bit.ly/3t1P8mS>.

En términos agregados, los estudiantes —si bien ven oportunidades en a la educación online— también encuentran muchas dificultades y hasta se cuestionan su valor, en el sentido que no consideran que se pueda aprender lo mismo que en clases presenciales, al menos con cierto tipo de contenido crítico (Thomson Reuters Institute, 2020: 5).

Estos hallazgos coinciden con lo relatado por Srichaiyarat y Lao-Amata (2020: 230) para el caso de una facultad de derecho en Tailandia. Ellos encuentran que tanto para profesores como para estudiantes las clases online se han tornado complicadas, poniendo especial énfasis en que el espacio de estudio es percibido como inadecuado y en cómo los docentes extrañan la interacción con el alumnado.

Finalmente, también hemos encontrado un trabajo académico donde evalúan la seguridad y salud de clases durante la pandemia, específicamente para el caso de una escuela de derecho. Los autores ponen énfasis en el impacto desigual ocasionado por el covid-19 y en cómo las escuelas de derecho deben tener cuidado en crear ambientes seguros y equitativos para sus estudiantes (Sandoval y otros, 2021).

Regulación de la educación virtual

La regulación limitaba al 50% la cantidad de horas que se podían impartir de forma online en Perú, a nivel de pregrado.⁶ Sin embargo, a partir de la pandemia se ha flexibilizado dicha regla, permitiendo a las universidades dar clases online sin límites, en lo que se ha llamado *educación no presencial excepcional*. Las autoridades sí han seguido de cerca la implementación de las clases, pidiéndole informes regulares a las instituciones, específicamente sobre la adaptación de las clases y actividades.

La principal preocupación de la autoridad era garantizar que la educación virtual fuera semejante en calidad a la impartida de manera presencial. En los criterios para la supervisión de la adaptación de la educación no presencial, con carácter excepcional —de las asignaturas por parte de universidades y escuelas de posgrado como consecuencia de las medidas para prevenir y controlar el covid-19—, se pone mucho énfasis en la parte pedagógica, más no en la interacción y en el aspecto intersubjetivo detrás del cambio de paradigma.

Estos criterios incluyen, en el artículo 6, condiciones de la adaptación de la educación no presencial con carácter excepcional de las asignaturas. Entre estas condiciones se señalan, a manera de síntesis: accesibilidad, adaptabilidad, calidad, disponibilidad, seguimiento y pertinencia de las clases online. Ninguno de estos criterios se refiere a la interacción entre docentes y estudiantes. La única parte en la que se ve una preocupación por la *comunicación oportuna* es cuando se hace referencia (artículo 8) a la adaptación de los estudiantes a las nuevas reglas del programa, lo

6. Artículo 47 de la Ley 30.220, Ley Universitaria de Perú del 9 de julio de 2014.

cual debería ser comunicado y acompañado oportunamente por la administración de la universidad.

En el caso de Estados Unidos, la American Bar Association (ABA) hizo una modificación del estándar 306 para incluir recomendaciones para la educación legal online asincrónica. En este reglamento se refieren expresamente a la *interacción*, que debe intentar replicar lo que ocurriría en clases en vivo.⁷

A nivel interno, las facultades de derecho también han acogido algunas reglas y políticas para facilitar la adaptación al formato virtual. Estas políticas han incluido temas como la preparación del curso, la cantidad de horas sincrónicas o asincrónicas, el uso de materiales online, el desarrollo de las clases (cámaras prendidas, forma de participación, etcétera), y finalmente, las evaluaciones. En relación con la interacción o comunicación con estudiantes, creemos que es una asignatura pendiente para la mayoría. Se ha puesto más énfasis en los aspectos pedagógicos y tecnológicos, pero no tanto en el lado intersubjetivo del proceso. Existen, sin embargo, excepciones que pueden servir para marcar el camino a seguir.

En la Escuela de Leyes de Yale han desarrollado un *Guiding principles for our teaching and learning community*, en la que se abordan temas como el ambiente inclusivo que deben mantener las clases, transparencia en la comunicación, poner en práctica la paciencia, la compasión y la flexibilidad, producir equidad y accesibilidad, promover la integridad académica, y usar las herramientas tecnológicas solo cuando tenga sentido, haciéndolo con cuidado.⁸

En el caso de Harvard también se han compartido varios *recursos* para sus profesores, especialmente pensados para la enseñanza remota de emergencia. Entre estos materiales destacan los que hacen referencia a la necesidad de *humanizar* la enseñanza online, donde se reconoce la importancia de buscar conectar con los estudiantes, aumentar la cantidad y calidad de interacciones, ser flexibles y empáticos.⁹

En el caso de la facultad de derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), esta ofrece *Consejos para la comunicación en un curso virtual* en su *Guía Docente 2021-1*.¹⁰ Entre estos consejos se encuentra la claridad de los mensajes, la utilización de un tono amable, la planificación de la comunicación, la periodicidad de los mensajes, la importancia de motivar a los estudiantes, el dinamismo, orden y claridad, y la importancia de habilitar un tiempo concreto para la comunicación con los estudiantes.

7. Amended American Bar Association-ABA, Standard 306 (Estándar 306, referido a la educación virtual, reformado).

8. Yale University, «Guiding principles for our teaching and learning community», disponible en <https://bit.ly/3dXV2ku>. La guía no es exclusiva de derecho, pero es compartida por la facultad de derecho.

9. Harvard Law School, «Remote Teaching Resources», disponible en <https://bit.ly/3eCoEAd>.

10. Pontificia Universidad Católica del Perú, «Guía Docente 2021-1 PUCP», disponible en <https://bit.ly/3uoHz16>.

Creemos que tanto la normativa estatal como las políticas internas de las facultades de derecho tienen un espacio de mejora con relación a considerar la *interacción* como un punto clave en la forma como se lleva a cabo la educación de emergencia —por el momento— y la educación semipresencial en el futuro.

Opiniones y vivencias del cambio en la interacción docente-estudiante

Nuestro propósito es comprender las opiniones de estudiantes de derecho respecto a qué ha cambiado en la interacción con sus docentes a partir de la virtualidad y desde sus vivencias. Por ello, el enfoque metodológico seguido fue de corte cualitativo puesto que buscamos «identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquello que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones» (Martínez, 2006: 128). Así, se trata del enfoque adecuado en tanto nos aproximamos a un asunto complejo en el que lo intersubjetivo desempeña un papel central y que, por lo demás, ha sido poco estudiado.

En tanto que buscamos comprender qué cambios han tenido lugar y cómo se han vivido, se ha buscado acceder a opiniones de los estudiantes, pero desde sus vivencias. Con tal fin, el instrumento para el levantamiento de información fue el de entrevistas grupales de corte narrativo. Los entrevistados fueron estudiantes de derecho de dos universidades de Lima, Perú. Los grupos fueron de cuatro estudiantes por cada universidad, con igual número de hombres y mujeres.

Luego del consentimiento informado de los estudiantes, la entrevista comenzó con la pregunta: Desde su experiencia, ¿qué ha cambiado en la interacción docente-estudiante? A continuación, las opiniones de los estudiantes eran amplificadas buscando suscitar narraciones. Así, se formularon preguntas tales como ¿recuerdas alguna experiencia que ejemplifique lo que nos comentas?, ¿alguna vez viviste algo así en un curso?, ¿podrías compartir alguna situación que hayas vivido y que te venga a la mente?, entre otras. Cuando un estudiante concluía una intervención, fue usual que de inmediato la retomara otro estudiante, ligando su opinión a la anterior o compartiendo también alguna vivencia.

La dinámica que se generó fue la de una conversación abierta, marcada por la comprensión y el rol del entrevistador como sujeto que contribuye al despliegue de las opiniones y a suscitar narraciones, respetando la agencia de los entrevistados y conduciéndonos por los cambios que iban desarrollando (Guber, 2006). El carácter grupal de la entrevista buscó generar cercanía, entrar con su lenguaje y desde su contexto, a fin de acceder a su punto de vista (Junqueira, 2014). Esto contribuyó al despliegue fluido de opiniones y vivencias.

La información fue analizada bajo un paradigma temático-inductivo (Braun y Clarke, 2006), con criterios de flexibilidad, a fin de generar temas y subtemas que reflejaran las opiniones de los estudiantes, sostenidas en sus vivencias. En ese sentido,

la generación de temas no estuvo marcada por categorías o marcos teóricos previos. La información fue analizada siguiendo diversos pasos, que incluyen la familiarización, la codificación, la elección y revisión de temas y subtemas (Braun y Clarke, 2006: 15-24). Asimismo, la elección de temas se realizó buscando coherencia interna (Braun y Clarke, 2006: 25).

En esa línea, los ejes que presentamos reflejan los cambios específicos a nivel de la configuración del espacio: i) del encuentro personal al concluir la clase al correo electrónico, ii) de la atención y la participación en el salón al micro y la grabación, iii) de estar con el docente en el salón al docente en la cámara, iv) de contacto directo al pensamiento grupal y los intermediarios.

Cada uno de los cuatro ejes es desarrollado con viñetas que muestran cómo los estudiantes han vivido cambios en las formas de comunicación, en aquello que se comunica y en el vínculo con sus docentes. Las viñetas fueron analizadas siguiendo algunas pautas del análisis narrativo, como la atención a los sujetos que hacen parte de los relatos (sus motivaciones, posiciones, intenciones, percepciones del otro, el modo en que se afectan, entre otros) y el uso del lenguaje (particularmente, el sentido figurado que da cuenta de aspectos importantes de las vivencias).

Del encuentro personal al concluir la clase a la formalidad del correo electrónico

El salón brindaba la posibilidad a los estudiantes de acercarse al docente, conocerlos mejor, ser reconocidos y poder compartir a un nivel más cercano. En particular, los estudiantes consideran como un cambio el que ya no se tenga la interacción con el docente después de la clase.

Yo siento que se ha perdido, quizás un poco, esta comunicación, esa cercanía con los profesores [...] al finalizar la clase te acercabas para absolver dudas y ahí quizás conocías un poco más al profesor o a la profesora, porque a veces contaban más, daban algunas experiencias y como que veías, no sé, de alguna manera, sentías más confianza y todo ello (E1, Estudiante D).

Lo primero que se ha perdido con esta virtualidad es la cercanía que podrías tener. En el sentido de que, en la presencialidad, tú podías ir a buscarlo, consultarle o incluso tener una conversación sobre los temas que te interesan (E1, Estudiante S).

Las opiniones de los estudiantes muestran dos figuras del docente dentro del salón: aquella que se dirige a todo el salón, que se comunica con el grupo, y aquella más cercana donde la comunicación es una conversación uno a uno al final de la clase. Esta última tiene lugar como consecuencia de un acercamiento y de una búsqueda del estudiante, en la que este puede plantear dudas y consultas, pero puede también conocer un poco más al docente, acceder a sus experiencias y compartir los temas que le interesan. De ese modo, esta forma de comunicación más individual y cercana

permite que los contenidos de aquello que se comunica sean distintos a aquello que se comparte a nivel general en el salón, lo que permite conocer y ser conocido e ir construyendo una relación de mayor confianza. Un estudiante muestra cómo esto es particularmente relevante para estudiantes que no participan mucho.

Yo soy un tipo de alumna que no pregunta mucho en clase, no habla mucho de su opinión, por eso es que en presencial trataba de no participar mucho en clase, no dar mi opinión para que otros escuchen, y al finalizar recurría al profesor y le preguntaba las dudas que tenía y eso es lo que se ha perdido hoy en día (E1, Estudiante V).

Advertimos entonces un modo de plantear dudas al docente que se ha perdido. Los estudiantes que por diversas razones prefieren que sus opiniones no sean oídas por los otros no tienen el espacio para acercarse directamente al docente. Frente a esta pérdida, el correo electrónico no se presenta como espacio de encuentro y construcción de relación.

En la virtualidad, se ha trasladado a comunicarte por correos electrónicos [...] es un medio un poco más formal [...] Incluso a nosotros como estudiantes, nos da un poco de pereza escribir todas las dudas o todas las cosas que podríamos comunicar por medio de una conversación simple después de clases (E1, Estudiante S).

Escribir y responder, entonces, se presentan como actividades que cansan, toman tiempo y se asocian a la formalidad. Frente a ello, el encuentro después de clase se presenta como una *conversación simple*. En similar línea, como dice otra estudiante, «el correo obliga a uno a ser formal. O sea, a un profesor no le puedes decir: “Hola, profe”. No, jamás. Estimado profesor» (E1, Estudiante A). El encuentro directo permite una comunicación menos formal que se manifiesta en un uso común del lenguaje, lo que comunica cercanía. El correo, lejos de ello, genera una distancia porque está más asociado a las formas que marcan jerarquías. Las respuestas del docente «se mantienen en ese nivel [...] muy parco» (E1, Estudiante A).

Atendemos, así, a dos niveles de comunicación: una por correo, en donde la formalidad genera un límite a aquello que se puede comunicar y se refuerza la jerarquía formal, y otra, en el encuentro presencial, en la que los sujetos pueden comunicar sus intereses, experiencias y opiniones, como sujetos conectados por la tarea educativa.

La espontaneidad también se pierde con la comunicación escrita en el correo frente a la comunicación verbal y presencial. En esta última, «al profesor se le ocurre alguna cosa en ese momento [...] porque la misma situación le permite dar esa opinión, que es mucho más extensa que lo que un correo con doscientos cincuenta caracteres pueda tener» (E1, Estudiante A). El encuentro presencial permite, en esa línea, un pensar en conjunto, un diálogo donde a uno se le ocurre algo en «la misma situación» frente a aquello que dice el otro.

El correo, lejos de ello, corta la comunicación. Un estudiante comparte, por ejem-

plo, cómo al final de la sesión «se me ocurría algo [...] pero también decía: Tengo que escribir un correo y ahorita tengo que hacer otras cosas, entonces se me iba el día y nunca llegaba a concretarse esa comunicación» (E1, Estudiante S). El encuentro presencial parece así cargar a la comunicación de una energía que se pierde cuando uno imagina enviar un correo electrónico. En este último caso, la energía se desvanece y no se llega a concretar la comunicación.

Aun cuando algunos pocos docentes indicaban que se podían quedar «cinco minutos» al final de la sesión, una estudiante comenta que «en ninguno de mis cursos me ha pasado, así que finalicen las clases y te quedes solamente con el profesor porque también sería raro, ¿no? Entonces, no. No suele pasar» (E1, Estudiante D). De ese modo, si bien se puede generar el espacio en Zoom, no se siente igual de cercano y se delimita el tiempo a cinco minutos. De ese modo, es un espacio «digamos que similar», aunque contrasta con la familiaridad de acercarse al escritorio.

Como hemos visto, el factor del tiempo se muestra también como relevante en las opiniones y vivencias de los estudiantes. «En la modalidad virtual es un poco más difícil tener una respuesta rápida del profesor [...] tampoco teníamos una respuesta rápida» (E1, Estudiante V). Otra estudiante dice, en similar línea, «te toma tiempo responder o escribir y a veces los profesores tienen varias cosas de por medio» (E1, Estudiante A). La energía que se genera en la clase se pierde cuando esta concluye y se va extinguiendo conforme aumenta la demora del docente. En el salón no hay «varias cosas de por medio» y la comunicación se da sin demora. Otra estudiante comparte en sentido similar que antes de la pandemia «podía acercarme a cada rato al profesor [...] a hacerle consultas sobre el tema, sobre el Derecho Ambiental y cómo ha evolucionado a lo largo de los años» (E2, Estudiante R). De ese modo, no se experimenta una barrera en la comunicación, sino que la posibilidad de acercarse está siempre presente y conforme se va dando, va tomando una cierta identidad temática («el Derecho Ambiental y cómo ha evolucionado»). La estudiante, de ese modo, se siente reconocida por el docente en su interés específico por la materia.

No obstante, algunos estudiantes mostraron vivencias que contrastan con las anteriores, en las que existe una respuesta rápida en la que logran conectar con el docente a través del correo. Al respecto, un estudiante rememora «le mandé un correo porque tenía una consulta específica sobre un tema y me lo absolvió en menos de un día. Entonces, ahí me di cuenta de que la interacción estaba fuerte» (E2, Estudiante R). El relato es valioso porque muestra el uso del correo como algo no unívoco. La respuesta puede ser lenta o no llegar y la comunicación ahí se quiebra, pero si la respuesta es rápida, el docente demuestra preocupación por el aprendizaje del estudiante, quien se da cuenta de que «la interacción estaba fuerte».

De la atención y la participación en el salón al micro y la grabación

La atención y participación se muestra como un aspecto que ha tenido cambios importantes tanto a nivel de las formas de comunicación como en el impacto en el plano intersubjetivo. Ello es claro en el caso de estudiantes que no suelen participar porque tienen dificultades para hacerlo y que encuentran en el Zoom mayores barreras.

Si bien quieres decir alguna respuesta, tienes miedo de que puede estar mal [...]. Entonces, en ciclo presencial, si por ejemplo el profesor estaba cerca, quizás te sentabas delante o no sé, alzabas la mano, podías decirlo quizás en voz baja, qué sé yo [...] decirlo cerca al profesor para que solamente escuche él o ella y ya ahí te diría si está bien o si está mal o quizás no te haga caso, siga preguntando ¿no? Pero, en cambio, en el ciclo virtual [...] uno levanta la mano, dice la respuesta y todo el mundo la escucha, ¿no? Entonces, si está mal [...] da un poco más de nervios (E1, Estudiante D).

El salón se presenta como un espacio en el que el miedo al error y a quedar mal puede ser manejado con el tono de voz y la ubicación en el espacio, mientras que el Zoom se presenta como rígido: «Levantas la mano, dices la respuesta y todo el mundo escucha». Contrariamente a lo que podría pensarse, en estos casos el salón permite pasar más inadvertido por el resto al ser solo oído por algunos. Asimismo, el estudiante ve al grupo y puede saber y modular quién lo ve y lo oye. En el Zoom, por el contrario, la participación se presenta como oída por todos a través del micro: no hay otro sonido, no hay distancia ni posibilidad de controlar quién oye. Como dice otro estudiante, se trata, además, de un decir que «queda grabado» (E1, Estudiante D):

Y entonces, pueden ir a la repetición como hacen muchas personas para completar apuntes y todo, y bueno, se escucha, ¿no? Entonces, creo que eso también genera una barrera para las personas que son tímidas y quieren participar con la respuesta, pero tienen miedo a que esté mal (E1, Estudiante D).

Las funcionalidades del Zoom se presentan como una barrera. En el salón, las personas *que son tímidas*, pero que quieren participar, pueden arriesgarse con mayor facilidad. Si cometen un error, este no queda registrado. Los estudiantes muestran a los otros estudiantes como sujetos que imaginan observando el error. Así, un estudiante dice:

El hecho de tener las clases grabadas, a la disposición del ojo que lo busque, aumenta el riesgo de expresarte, aumenta el riesgo de sencillamente arriesgarte y decir algo, porque sabes que, en algún momento, cualquiera puede encontrarte en esa situación y lo pueden repetir mil veces (E1, Estudiante A).

Los estudiantes presentan a sus compañeros como observadores que juzgan y detectan el error y lo pueden *repetir mil veces*. Lo que dicen deja de estar en su control,

como podía ocurrir en el salón, y queda *a la disposición del ojo que lo busque*. Otro estudiante comparte una vivencia en la que él mismo se presenta como quien ve la grabación en la que realizó una exposición.

Por momentos leía porque era bastante texto, era bastante el aspecto teórico, no soy bueno recordando específicamente discursos y por momentos cuando veo la grabación, veo que mi ojo se distrae, a cada rato, entonces fue muy extraño poder yo mismo verme a mí y ver ese error y darme cuenta de que cualquiera puede verme y lo puede guardar. Dudo que alguien lo haga, ya sería un poco paranoico de mi parte, pero creo que sí. Esa sobreexposición aumenta el riesgo, de por sí alto, de que todos en una clase estén mudos (E1, Estudiante A).

De ese modo, preocupa la idea del otro, que puede ver el video en cualquier momento, pero uno mismo también se ve, encuentra su error y no lo puede eliminar u olvidar con facilidad. Por estas razones, algunos toman como acción entrar a clases donde no hay participación. Así, un estudiante cuenta que está «tratando de ver profesores que no le toman mucha importancia a la participación, más que todo, pero sé que poco a poco debo soltarme más» (E1, Estudiante V).

De otro lado, los estudiantes dan cuenta de la importancia de la imagen para la participación. Al hacerlo, muestran que esta no pasa solo por hablar, sino por estar atento, por mostrar interés, por estar y ser reconocido como sujeto que oye al profesor.

Antes yo entendería que los profesores podían observar claramente quiénes tenían un gran interés en el curso, quiénes participaban, quiénes se les acercaban, quiénes querían saber más [...] Pero ahora en el ciclo virtual, es muy difícil hacer eso, ¿no? O sea, si todos tenemos la cámara apagada, es muy difícil saber quién está prestando atención siempre, a quién se le nota que quiere saber más. Entonces, todo esto creo que dificulta la relación entre el profesor y el alumno por ambas partes, ¿no? (E1, Estudiante D).

De ese modo, con la cámara apagada, el propio deseo de saber, que distingue al estudiante de otros que no tienen tal deseo en el curso, no puede ser notado. La comunicación no verbal que tiene lugar en el salón, se pierde en el Zoom y el estudiante no puede *decir* al docente: *estoy prestando atención, quiero saber más*. Las cámaras apagadas, entonces, uniformizan e impiden mostrar la propia conexión con el curso.

Cada alumno le toma atención al profesor, pero el profesor realmente es como si estuviera hablando al aire, ¿no? Y más si es que no hay muchas participaciones, pues yo creo que sería más difícil (E1, Estudiante D).

Siento que esa es una de las desventajas que tienen los profesores porque [...] es como que hablarle a la nada, ¿no? A la pared, creo y se siente como que estoy hablando solo si es que nadie participa y sé que es una gran desventaja para los profesores (E1, Estudiante V).

De ese modo, la propia atención se presenta como inadvertida. Los estudiantes se presentan ante el profesor como *el aire y la nada*, es decir, confundidos en algo basto, sin poder ser identificados y reconocidos como sujetos particulares, que atienden, que están presentes en su individualidad. Así, se presentan como integrando un espacio vacío. Esto constituye además una desventaja para el profesor. En esa línea, además, que los docentes no puedan ver a sus estudiantes deriva en que no los conozcan. Así, un estudiante dice: «Los profesores a nosotros, como alumnos no nos conocen, ¿no? [...] todo el ciclo ven una foto o solo el nombre de las personas» (E1, Estudiante S).

Esto puede tener lugar también por aspectos de la plataforma y afectar de modo distinto en función de la conectividad.

Algunos podemos estar hablando sobre otros, están levantando la mano y a veces el profesor no puede captar quién exactamente ha hablado o quién exactamente ha levantado la mano [...] depende de la banda ancha que tenga algún alumno, y muchas veces, por lo menos el año pasado, a nivel general, les falla la banda ancha (E2, Estudiante R).

Si haces una consulta y tal vez no se te entiende bien por tu banda ancha y tienes que volver a repetirlo, se pierde tal vez el momento o te está explicando algo el profesor y se pierde en ese momento la conexión (E2, Estudiante R).

En ese sentido, la virtualidad hace que cueste ser reconocido como sujeto individual. Uno puede hablar, pero el docente no sabe realmente quién ha dicho algo o quién levantó la mano. Esto se agrava por problemas de conectividad, que limitan aún más al no poder hablar con soltura y ser oído sin inconvenientes. Perder la conexión, así, tiene un doble sentido, toda vez que hace perder el momento. Una estudiante comparte su experiencia al respecto:

Yo estaba hablando y de la nada me botó porque tenía mala calidad y me tuve que cambiar a otro cuarto y así varios... problemas de conectividad y pierdes el hilo, perdí mi participación. Entonces, afecta bastante en cómo el alumno también se pueda desarrollar en clase (E2, Estudiante F).

La participación, de ese modo, se ve interrumpida, uno se debe mover de lugar y se pierde el hilo. La estudiante deja de ser parte del salón justo cuando interviene y eso *afecta bastante* a su desarrollo en clase. De otro lado, los estudiantes conciben su propia atención como algo positivo para el docente, que se pierde. Un estudiante rememora que un docente trató el tema en clase.

De alguna manera, se rompe este hilo que une a los profesores y a los alumnos. Por ejemplo, en una clase de laboral, en la cual había muy poca participación, el profesor nos reclamaba que por qué [...] El tema no era tan difícil, tampoco [...] Y un día, sencillamente nos [...] *encaró*. Nos mencionó que algún día esta condición de

pandemia iba a acabar y algún día nos íbamos a encontrar en el campus y el hecho de que ni siquiera sepamos quién es él, con el que hemos llevado este curso, te hace preguntar para qué estás ahí en primer lugar, ¿no? ¿Qué lo hace una clase y qué hace la necesidad de tener que tener este vínculo vía Zoom y no sencillamente una serie de videos grabados [...]? Eso me chocó un poco. Creo que tenía mucha razón (E1, Estudiante A).

La participación parece entonces conectada con el compartir el salón y poder verse. Es el diálogo el hilo necesario para que haya ligadura entre docente y estudiante. La falta de participación en el Zoom se siente más porque es la única retroalimentación, al no haber comunicación no verbal con las cámaras apagadas. Eso hace cuestionar incluso la necesidad de estar en un mismo tiempo y espacio: basta con colgar videos, con un contacto sin espontaneidad. En ese sentido, los estudiantes consideran que algunos docentes exigen que se prendan las cámaras para poder ver si están atendiendo o no.

Había profesores que exigían que prendamos la cámara [...] a veces no nos creían o no nos entendían y nos obligaban y eso era lo que pasaba, que se saturaba el sistema [...] hemos tenido varios conflictos con el tema de la conectividad y bueno, algunos profesores que de repente, de cierta forma querían como tener un contacto con los alumnos para ver si realmente están prestando atención, pero no media la dimensión de la banda, ¿no? (E2, Estudiante E).

La necesidad del docente, de saber si está siendo atendido, se muestra como aquello que lo lleva a regular el uso de la cámara, aunque la realidad de los estudiantes impide que ello ocurra. Se muestra cómo el tema puede derivar en un conflicto y en que algunos docentes no crean las razones de los estudiantes. Las cámaras apagadas limitan al docente y le impiden, por ejemplo, reconocer a quienes no están atentos.

Hay algunos alumnos que de repente están durmiendo, o que de repente están haciendo otra cosa, menos prestando atención. Lo que no pasaría de repente en una clase presencial. En una clase presencial tú te duermes, el profesor te llama la atención o te despierta pues, ¿no? Lo que no se puede hacer en una clase virtual (E2, Estudiante A).

En el salón, entonces, el profesor advierte a quien se está durmiendo y puede actuar al respecto, mientras que en el entorno virtual uno puede estar desconectado sin que nadie lo advierta y lo llame para que se reconecte con el desarrollo de la clase. Incluso con la cámara de estudiantes prendidas, al compartir el PowerPoint, el docente no llega a ver.

Estábamos con cámara y una compañera se estaba durmiendo. El profesor, por el hecho de estar proyectando su PowerPoint, no ve a las personas en las cámaras. So-

lamente ve el PowerPoint, entonces no se da cuenta de quién está durmiendo y quién no, ¿no? Entonces, sí vi a mi compañera durmiendo (E2, Estudiante A).

En algunos casos, aquello que se pierde por no estar con el docente en el aula se compensa hasta cierto punto con su capacidad para adaptarse a la virtualidad y hacer uso de las nuevas herramientas, incluso lúdicas.

La mayoría de los profesores se han adaptado muy bien a lo que es estas clases virtuales y [...] ha sido uno de los profesores más didácticos y uno de los profesores que ha sabido [...] Que sabe llevar al alumno [...] los profesores como que hacían súper didáctica la clase, entonces [...] No sé, hasta hacíamos juegos en Kahoot (E2, Estudiante A).

Una de mis amigas estuvo [...] el ciclo pasado con él y el profesor mostró a su perrito, me acuerdo porque no paraba de ladrar y lo subió ahí y quedó grabado, pero creo eso no le importaba mucho al profesor, pero con tal de que nosotros participemos (E1, Estudiante V).

Para algunos estudiantes, el uso de herramientas virtuales permite al docente superar algunas limitaciones que tienen lugar por las cámaras apagadas, mientras que los docentes con menos destrezas tecnológicas tendrían mayor necesidad de ver a sus estudiantes. En otros casos, mostrar parte de su vida detrás de la pantalla posibilita que el docente conecte con sus estudiantes.

Del docente en el salón al docente en la cámara

El paso del encuentro presencial a la cámara se muestra como un límite para conocer a sus docentes y formar una relación. Como hemos visto, del lado de los estudiantes las cámaras suelen estar apagadas y eso los reduce a un nombre o una foto, mientras que, en el caso del docente, la cámara no logra reemplazar aquello que comunica el contacto presencial. En uno y otro caso, aquello que se comunica se ve reducido y, con ello, la posibilidad de construir una relación.

Creo que es un poco complicado conocerse y entablar una relación porque entablar una relación de una foto, un profesor que prende su cámara o quizá incluso cuando los profesores no prenden su cámara [...] eso también a veces afecta la relación que podemos tener con los profesores (E1, Estudiante S).

El encuentro cara a cara permite que se forme una relación, en tanto esta incluye a dos sujetos que simultáneamente miran y son vistos. No poder conocerse, por el contrario, afecta la relación o impide que esta se forme ya que no se puede entablar con *una foto*.

Aquellos profesores que nunca prenden la cámara [...] no nos conocemos [...] No nos vemos en las clases los alumnos, pero si tampoco ves al profesor se hace más difícil (E1, Estudiante D).

Con esta nueva condición de la virtualidad, se ha ahondado la distancia que puede haber entre profesores y alumnos. Creo que los profesores suelen terminar siendo más fotos o sencillamente letras en el Zoom (E1, Estudiante A).

Los estudiantes muestran el *verse* como una condición para *conocerse*. La imagen del otro, en esa medida, comunica aspectos centrales acerca de sí. Por el contrario, en el Zoom terminan siendo *más fotos o sencillamente letras*. La cámara apagada en el caso del docente agrava la situación, la hace más difícil, y ahonda una distancia que ya existía. El docente se reduce a una foto o letras, perdiendo su profundidad subjetiva. Ante esta dificultad, toma relevancia el modo de hablar que tiene el docente en la virtualidad.

Me han tocado experiencias en que a veces los profesores no prenden las cámaras, solamente hablan. Bueno, hay tipos de profesores que aun así se sienten cercanos, de cierto modo, porque con solo hablar ya más o menos sabes cómo es, sientes cómo es la persona, con alguien que puede ser cercano, cómo responde también a tus preguntas, cómo trata a los alumnos (E1, Estudiante D).

El modo de hablar y de responder da cuenta de cómo se trata al estudiante y eso permite sentir al docente cercano, aun sin tener la cámara prendida. La imagen y la voz, de ese modo, son aspectos del otro que permiten conocerlo. Nótese que, si bien el habla contribuye a compensar la falta de imagen, lo logra *de cierto modo* y permite saber *más o menos cómo es* el o la docente. En otros casos, la distancia por la falta de imagen no se compensa y eso tiene efectos negativos.

También hay profesores que no prenden la cámara y aun así se siguen sintiendo muy distantes, entonces, creo que eso es algo que no llama mucho a los alumnos, en cuanto a que no te da la motivación suficiente como para querer saber más del curso, como para querer indagar más e incluso como para que te enteres de la rama, ¿no? Porque puedes perder el interés si es que te toca algún profesor así, lamentablemente (E1, Estudiante D).

El efecto de la falta de imagen que no se compensa de otros modos es negativo a nivel de la motivación y el interés por el tema. Los estudiantes no encuentran en el docente a alguien que los *llama*. El modo de hablar también puede ser hostil.

No muchas veces [...] me ha tocado con profesores que no hablan o no tienen un buen tacto, por así decirlo, con sus asistentes o con sus adjuntos. Es decir, es como si les gritaran en medio de la clase y eso es como que da un poco de miedo para los alumnos, porque si así tiene la relación con sus asistentes o adjuntos, cómo sería con un alumno que recién lo estaría conociendo en ese ciclo, ¿no? (E1, Estudiante D).

El maltrato se oye como un grito que marca una pausa en la clase y genera miedo al pensar que uno como estudiante puede verse en la misma situación.

De otro lado, los estudiantes indican que el hecho de que los docentes sean grabados hace que aquello que comparten en el salón no sea lo mismo que en el Zoom.

Ella daba ciertos ejemplos, pero lo relacionaba mucho con las prácticas como jueza [...] Lo relacionaba mucho con los temas que ella había visto, pero al mismo tiempo los relacionaba con temas de su vida un poco más privada, ella hacía chistes, ella contaba acerca de la relación con su esposo y cómo [...] O sea, relacionando siempre los temas [...] Entonces, todas esas anécdotas que ella nos contaba, creo que marcaban la diferencia con respecto ahora, porque ahora los profesores muchas veces no se abren tanto por el miedo de que las clases están siendo grabadas, entonces eso creo que es un gran límite para que se atrevan, para que quieran contarnos más cosas, porque quién sabe, ¿no? A dónde puede llegar a parar el video, se lo puede grabar [...] Entonces, puede ser perjudicial y creo que ese es uno de los grandes límites que tiene ahora de no querer abrirse tanto con los alumnos, ¿no? (E1, Estudiante D).

La grabación se presenta como *un gran límite* para los docentes, que por miedo no *se abren tanto*. Aquello que se comunica en el Zoom se ve reducido y el estudiante no puede entrar a conocer vivencias del docente, que permiten conocerlo y sentir que se construye una relación. Se muestra así la importancia que tiene para los estudiantes conocer acerca de la vida del docente, cómo ello genera una cercanía que se pierde frente a una cámara que reduce la privacidad del salón. Si bien dicha intimidad se pierde, irrumpe también en algunos casos el espacio privado del docente en la clase.

Ahora los conocemos viéndolos de su casa creo que también cambia un poco las cosas porque en la Facultad, uno lo podía ver en terno y llegar de sus trabajos, a veces descansados, a veces apurados... Ahora, desde la casa, bueno, siguen con sus mismas ocupaciones, pero desde su escritorio, ¿no? Entonces, conocemos [...] a veces, pasan sus esposos, sus perritos ladran, a veces nos lo muestran [...] Conocemos esa parte más personal de ellos, quizá (E1, Estudiante S).

Si me hablan del lado personal, ahí viene un tema súper especial porque en presencial nosotros solamente vemos al abogado, no vemos qué hay detrás del abogado. En realidad, la virtualidad cuando ellos prenden la cámara, incluso hemos tenido clases en las que los hijitos de los profesores han entrado a la cámara, han visto, están ahí, ¿no? Entonces, te das cuenta que detrás de esas personas existe una familia (E2, Estudiante E).

Contrasta la presencia del docente como profesional en el salón, como en tránsito entre la universidad y el centro laboral, con el docente en su casa en su escritorio con mayor quietud, con una familia detrás. Los sucesos que tienen lugar en la casa, detrás de la imagen del docente, permiten así conocer una parte más personal.

Finalmente, un aspecto que se presenta como central es el dinamismo en el salón,

que se pierde en la pantalla. La configuración del espacio permite que el docente se desenvuelva con más naturalidad y lo ocupe de diversos modos.

Cuando tú ibas a clase y sentías cómo era el profesor explicando, si era dinámico... contaba chistes... Hacía conversaciones amenas, cómo formaba los grupos, toda la forma en cómo llevaba a cabo el curso, es sumamente distinto a cómo lo pueden hacer en virtual, especialmente aquellos profesores que no manejan bien estos temas tecnológicos, que tienen mucha dificultad, que piden ayuda a los asistentes, a sus adjuntos, etcétera. Hasta para compartir un PPT, para compartir pantalla, ¿no? (E1, Estudiante D).

La fluidez y el dinamismo en el salón se pierden entonces porque en lo virtual los docentes no lo pueden hacer, siendo entonces *sumamente distintos*. Los problemas tecnológicos afectan aún más la situación, deteniendo el tiempo y el transcurrir natural de la clase. Esto se muestra también en aquello que llevan a la clase, que se puede tocar, que saca de la rutina.

Las dinámicas que ellos hacían y actualmente hacen [...]. Mi profesor cuando nos explicó una clase, acerca de marcas [...] en el ciclo presencial compraba un chocolate de maquinitas y llevaba a su clase el chocolate para que pueda explicar de mejor manera y todo ello, ¿no? En cambio, en el ciclo virtual, solamente tuvo que buscar en Google y nos compartió la pantalla [...] pero la experiencia no es la misma, ¿no? (E1, Estudiante D).

El profesor va a las maquinitas, compra el chocolate, lo lleva y lo muestra. Esa experiencia no es la misma que compartir una imagen en Google. El estudiante se presenta como imaginando al docente motivado antes de la clase, haciendo algo especial para captar la atención y comprando el chocolate en el mismo lugar donde lo hacen los estudiantes. Frente a eso, al docente *solamente* le queda buscar en Google, *tuvo* que hacerlo, mientras que el proceso de la compra del chocolate se presenta como un acto voluntario, propio de ese docente, que lo caracteriza y da cuenta de su intención de explicar mejor.

Él llevaba a su clase presencial un documento en donde se podía ver algunos cupones y cómo se arrancaban y todo ello. Les mostraba a sus alumnos repartiéndose, ellos podían ver cerca, lo tenían en sus manos, podían ver cómo era este documento en la realidad, pero pues, nosotros en ciclo virtual no podemos [...]. Solamente tuvimos que descargar un documento [...]. Entonces, la experiencia no es la misma, ¿no? Aun así, cuando los profesores quieran explicar estas prácticas, se puede apreciar este intento, pero creo que no llega a impactar tanto a los alumnos como sí lo hacían antes (E1, Estudiante D).

El salón permite entonces traer objetos que se puedan ver y tocar, que pueden pasar de mano en mano, que es realidad. Frente a esto, la descarga no es la misma

experiencia. Hay un modo de *impactar* a través del compartir en lo presencial que se pierde con las funcionalidades propias de internet. Aunque se reconoce el intento del docente, nuevamente este se presenta con un resultado que no logra su propósito. El esfuerzo del docente, sin embargo, se percibe y se valora.

Que la profesora buscaba ejemplos o hacía videos un poco dinámicos con películas para que no se pierda ese dinamismo que trasladaba en lo presencial para que también se mantenga en lo virtual. Creo que también es algo que deberíamos rescatar como alumnos, ciertos profesores que se esfuerzan para que no se pierda esto (E1, Estudiante S).

Los estudiantes resaltan esfuerzos de las docentes en el salón como aspecto que da dinamismo, que fomenta la atención y el aprendizaje. Se trata de un intento por no perder el dinamismo del salón y se busca con medios virtuales, como hacer videos. Sin embargo, la configuración del espacio presencial permitía comunicar energía y motivación a través del despliegue corporal.

Entonces, ella se movía de un lado para otro, hacía que nos mantengamos despiertos para prestarle atención, ella siempre usaba la pizarra (E1, Estudiante D).

Llevé el curso Penal I hace más de un año y recuerdo que la profesora se tiraba al piso, actuaba [...] En verdad, era gracioso, pero a la vez aprendes bastante y recordaba sus ejemplos. Pero en la virtualidad, yo creo que llevé el curso de Penal II con la misma profesora porque me había gustado bastante su dinámica, pero cambió un poco porque claramente por una pantalla no te puedes tirar al piso, no puedes actuar, no puedes decir: «A ver, salgan ustedes dos y actúen como si tú estuvieras matando a esa persona», ¿no? (E1, Estudiante S).

El salón entonces permite moverse, escribir en la pizarra y con ello mover al otro, mantenerlo despierto y atento, permite tirarse al piso y plasmar en el espacio la propia forma de ser docente. La docente se presenta como una persona que contagia su energía, que pone en movimiento al otro a través del propio movimiento. El espacio permite también poner en escena, colocar a los estudiantes en situaciones, hacer que se muevan y adopten roles que implican estar en un lugar y actuar. Esto se pierde en la pantalla plana. Estar en el salón permite también salir del salón a la realidad, cambiar el ambiente.

Yo la verdad que estaba muy interesada en la rama de Familia [...] el profesor en presencial los llevaba a hacer como un tipo de evaluación para los alimentos, como completar los datos de las personas, de ayudarlo en sus trámites de Familia. Esa era una de las cosas que me gustaría haber realizado, pero por el tema de la modalidad virtual, no se pudo, no se logró. Sé que muchos profesores hacen ese esfuerzo, captar la atención de los estudiantes porque si bien es cierto es muy difícil estar totalmente concentrado (E1, Estudiante V).

Nuevamente, se reconoce el esfuerzo, pero el docente se presenta como un sujeto sin herramientas que le permitan lograr el propósito. El salón se pierde tanto en su espacio interior como exterior, y con esto la posibilidad de captar la atención y concentración de los estudiantes.

A pesar de esto, los estudiantes también reconocen un aspecto positivo de la interacción con los docentes en época de covid-19. Varios de ellos se han mostrado particularmente comprensivos y han dado su apoyo en situaciones límite para estudiantes, que van incluso más allá de las eventualidades *normales* del aula de clase.

Eso es algo más personal de una amiga que tuvo [...] uno de sus familiares falleció y fue en el mismo examen final. Entonces, como somos bien cercanas, ella me contactó, me escribió y yo como que estaba dando el examen y de la nada vi mi celular y me dijo: «Valeria, acaba de pasar esto [...]», la verdad es que fue muy chocante en ese momento, yo no sabía qué hacer. Entonces, lo primero que se me vino a la mente fue recurrir al teléfono que nos dio el profesor [...] La cámara de él estaba encendida, pero las de nosotros estaban apagadas y como no podía hablarle por Zoom entonces, le marqué, lo llamé y esperaba que me responda porque de verdad, no sabía qué hacer porque en ese momento no tenía cómo poder dar y seguir el examen final con todo lo que le estaba pasando. La verdad que el profesor fue muy comprensivo (E1, Estudiante V).

Yo me encontraba en la playa, me estaba alistando ya para mi exposición y ocurrió un accidente con un trabajador acá. Tuve que hacer las diligencias para que lo puedan llevar a la clínica más cercana [...] tuve que llamar al profe y explicarle toda la situación y la verdad fue muy comprensivo, me dijo: «Ya, tranquila». Me tranquilizó bastante, me dijo: «No te preocupes, tú haz lo que tengas que hacer y no te preocupes por la exposición, ya luego lo vemos». Eso me pareció algo más personal, más que clases, profesor-alumno... Me tranquilizó bastante porque yo estaba temblando, pero bueno... Esa era la experiencia que quería compartir (E2, Estudiante F).

De estas experiencias se puede apreciar que la pandemia ha hecho que en algunos casos los profesores se muestren más comprensivos y exista una cercanía mayor con los estudiantes, que pueden llamar por teléfono y compartir lo que ha ocurrido. El impacto se da a un nivel físico ya que la comprensión y las palabras del docente permiten que la estudiante deje de temblar. Se advierte, de ese modo, el poder del diálogo para generar cercanía en función de situaciones de dificultad que vivimos todos y que, en esa medida, nos unen. Pareciera, ligado a ello, que la experiencia del covid-19 que todos estamos padeciendo juntos ha despertado una sensibilidad que permite ser más comprensivos y empáticos con el otro.

De contacto directo al pensamiento grupal, los intermediarios y la regulación

La falta de contacto directo con el docente y no conocerlo en persona lleva a que aumente la interacción a través de intermediarios que son más cercanos, lo que torna la comunicación en más indirecta.

De alguna manera [...] prefiere comunicarse directamente con quienes se sienten más cercanos en cuanto a edad, que con el profesor directamente porque es alguien que no conoces mucho y que puede ser un poco lejano en estos tiempos (E1, Estudiante D).

Yo sentí que por ejemplo los alumnos ya no enviaban correos, digamos, al profesor, sino que buscaban una intermediación con el asistente porque sentían que como no lo conocían en persona, de repente un asistente era más cercano al profesor (E1, Estudiante S).

Hay profesores que te dicen: «Cualquier cosa, con la delegada», es decir, directamente no podemos hablar con el profesor, sino primero tenemos que hablar con la delegada y si ella no lo podría resolver, recién nos comunicariamos con el profesor. Hay profesores que dicen eso (E2, Estudiante A).

La cercanía se siente en razón de la edad y la lejanía con el docente por no conocerlo en persona. En algunos casos, el docente mismo precisa que la interacción debe darse con la delegada. Existe así una barrera para comunicarse directamente con quien uno no conoce y con quien coloca intermediarios. Particularmente, se resalta la función del delegado, que se da a diversos niveles. «Creo que ha aumentado el rol del delegado, como un medio para comunicación, creo que se ha expandido tremendamente» (E1, Estudiante A).

La delegada se convierte así en un canal de comunicación con el profesor. En el contexto virtual los estudiantes requieren de diversas acciones del docente, como el subir la clase grabada. Cuando ello no ocurre, se recurre a la delegada, con quien uno puede comunicarse virtualmente de modo ágil. La cercanía con la delegada se facilita por sus actitudes. Una estudiante dice, por ejemplo, que «tenía una delegada y ella era bien atenta con nosotros» (E1, Estudiante V). Comenta que «le escribía, por ejemplo, al inicio por Facebook, porque creó un grupo en Facebook y de ahí solamente le escribía a ella» (E1, Estudiante V). Notamos de ese modo un contacto personal y fluido, que sirve como intermediación con el docente: «Oye, ¿le has preguntado un poco sobre la clase, si la va a subir?». Ella era atenta, pues decía: “Sí, le he mandado ahorita un correo”. Es un trabajo bien constante del delegado hoy en día» (E1, Estudiante V). En contraste, en el salón «si un alumno que no era delegado tenía un problema, simplemente se acercaba y preguntaba al profesor». Un delegado comenta, en esa línea, que su vínculo con los docentes ha aumentado en razón de su rol.

Yo siento que, por ese lado, en lo personal, ha aumentado el contacto que yo tengo con los profesores porque he sido delegado de varios cursos, pero a los alumnos que no son, siento que los ha distanciado un poco, más aún el hecho de que no todos y no en todas las clases se prende la cámara para conocernos (E2, Estudiante J).

La intermediación acerca a los representantes del salón, pero reduce las interacciones que otros estudiantes tenían antes de modo natural y cotidiano. La intermediación y la distancia directa con el docente han generado también que los estudiantes muestren en sus vivencias que la virtualidad ha dado paso a que los estudiantes piensen en conjunto, que dialoguen y tomen decisiones. «Habíamos conversado en Whatsapp para decir [...] para hablarle el jueves al profesor, que teníamos la siguiente clase, para pedirle que no tome sorpresa y que sean avisados» (E1, Estudiante S).

La decisión de hablar con el profesor, para decirle que no tome un tipo de evaluación prohibido por la institución, se toma así en el Whatsapp y es el grupo quien va a hablarle. El grupo puede también tener posiciones discordantes.

Nosotros estábamos optando por eso, pero al final otras personas del salón se opusieron [...] se hizo todo un problema bastante grande entre nosotros mismos porque discutimos [...] al final, a pesar de las discusiones que teníamos por Whatsapp, por Facebook, nadie se atrevió a decirle nada al profesor (E1, Estudiante S).

El grupo se divide entre nosotros y los otros, en función de las posturas diversas. Se generan discusiones, pero no se llega a comunicar al docente al respecto porque nadie se atrevió. En ese sentido, la reflexión grupal no llega a comunicarse al docente y el diálogo no llega a ser parte del vínculo intersubjetivo.

Dimensiones de la interacción y la importancia de la configuración del espacio

El análisis de nuestros resultados se centra en las dos dimensiones de la interacción a las que aludimos en la introducción y que hemos mencionado de modo transversal en los ejes presentados en el acápite anterior. *Cercanía* y *distancia* son términos utilizados por los estudiantes que ejemplifican bien esta doble dimensión. A nivel de la configuración del espacio, el tránsito del salón al Zoom implica un cambio brusco a ese nivel. En la plataforma virtual, los sujetos están corporalmente lejos, los cuerpos no pueden encontrarse, la imagen del otro no está presente o lo está de modo delimitado, los sujetos se encuentran en una pantalla configurada con cuadros de idéntico tamaño y forma, nombres, chats y grabaciones. En el salón, por el contrario, cada quien ocupa un espacio elegido dentro del conjunto, puede estar cerca o lejos, pero comparten el espacio y pueden acercarse o alejarse, moverse, entre otros.

Se advierte así un elemento visual y corporal que ha cambiado y ha generado modificaciones en las formas de comunicarse, eliminando la comunicación no ver-

bal, haciéndola más formal, restando dinamismo y frecuencia, haciéndola indirecta, entre otros. Ello ha impactado en qué es lo que se comunica al otro, que se ha visto reducido. El docente no puede identificar la atención de sus estudiantes, lo que le genera tensión, y estos ya no pueden acercarse a sus escritorios para mostrar sus ganas de saber y sus dudas e intereses específicos en la materia. En similar línea, el docente no puede moverse y comunicar su energía, contagiando al grupo, o compartir experiencias íntimas, y los estudiantes colocan intermediarios que reducen las ocasiones para saber algo acerca del otro. Se ve afectada también la posibilidad de comunicar complicidad y horizontalidad en función de la tarea que los conecta, asociada a la materia del curso.

Así, los cambios en las formas de comunicación impactan en la naturaleza de aquello que se comunica y, en esa medida, en el plano intersubjetivo. El cambio de espacio, que opera a nivel físico y pasa de la cercanía a la distancia, se liga a la cercanía y distancia a nivel intersubjetivo: el conocer y reconocer al otro y ser conocido y reconocido por el otro, que se estima como elemento central para establecer una relación y sentir confianza. La cercanía permite estar cerca a nivel corporal, pero también se entiende como estar cerca en tanto que uno sabe con quién está y sabe que ese otro sabe acerca de nosotros. Esto es central para la generación de una relación, de un vínculo, de confianza y de afectos entre docentes y estudiantes.

Los estudiantes dan cuenta de un bajo nivel de «presencia social» en tanto se experimentan como uniformizados, como integrantes no identificables dentro del *aire* o la *nada*. Esto es más grave en el caso de estudiantes que no suelen participar y en quienes tienen problemas de conectividad. Para ellos y ellas, el cambio trae consigo mayores distancias y menor sensación de *estar presente y ser parte*.

Esto nos permite focalizar al salón como espacio de encuentro que facilita la cercanía en su doble sentido. En efecto, este permite el contacto directo, el ver y oír y así el conocer al otro y sentirse conocido. El salón permite ocupar un espacio diverso y ser reconocido por el lugar que se ocupa y la atención que se muestra, aún sin participar. Asimismo, permite ubicarse, mostrar el propio movimiento, acercarse y ser advertido fuera del grupo, poder dialogar con el docente a nivel más personal en un espacio que se concibe como propio e íntimo. El salón, de ese modo, es un personaje del proceso formativo de esencial relevancia para que la interacción se dé en su doble dimensión. El Zoom, por el contrario, se presenta como un espacio ajeno y riesgoso, en el que es difícil ser uno mismo. Sin perjuicio de ello, los resultados muestran al diálogo y la voz con el potencial de reducir las distancias y dotar al espacio virtual de individualidad.

El paso del salón al Zoom parece también haber acentuado problemas antiguos, como el miedo a participar o la hostilidad del docente. La distancia, el micro y la grabación parece acentuar estos temores y podemos pensar en modos de atemperarlos, pero debemos preguntarnos, en términos más generales, en qué medida las

dinámicas propias de la carrera y las instituciones impregnan y avivan el espacio con un *ethos* particular. A partir de ello, consideramos que los esfuerzos futuros, dirigidos por ejemplo a establecer modalidades que combinen lo presencial con lo virtual, deben ser reflexivos y buscar operar sobre los espacios a fin de que estos sean funcionales a aquello que consideramos valioso.

Parte de ello tiene que ver también con el papel de los diversos sujetos que intervienen en los cursos y cómo sus roles se ven afectados por el cambio en la configuración del espacio. Los resultados muestran al grupo como sujeto de las vivencias. Los estudiantes piensan colectivamente en el Whatsapp, lo que muestra la doble dimensión de la interacción: de un lado, la forma de comunicación entre estudiantes (escrita, inmediata, colectiva) y, del otro, lo que se comunica (opiniones que no se dicen en el Zoom, dificultades, dudas, entre otros) y lo intersubjetivo (la sensación de ser parte del grupo). De otro lado, la distancia parece haber generado el fortalecimiento del rol de intermediarios entre el grupo y el docente, como el delegado que actúa como representante del salón.

Conectado con lo recién planteado, hay que resaltar que el cambio ha generado que la interacción se encuentre más regulada por las instituciones, que son también personajes relevantes de la interacción. Las facultades de derecho como instituciones son entonces un actor relevante en tanto que regula un espacio que, como hemos visto, tiene múltiples impactos. En ese sentido, esperamos que esta investigación contribuya a pensar las regulaciones desde las vivencias de los sujetos a los que va dirigida.

Reflexiones finales

Queremos compartir dos reflexiones finales. Una de ellas tiene que ver con el nexo entre interacción y aprendizaje y la otra se centra en las oportunidades de Zoom.

Respecto a lo primero, el foco de la investigación no ha sido los cambios en el aprendizaje. Se trata de un tema pendiente de mucha relevancia, que podría hacernos pensar en una tercera dimensión de la interacción, que aluda más precisamente al plano formativo-metodológico. Sin embargo, los resultados muestran información que nos lleva a pensar que la interacción docente-estudiante tiene un importante impacto en el aprendizaje. ¿En qué medida, por ejemplo, conocer al docente y sentirse conocido por este, en un plano más intersubjetivo, favorece el proceso formativo? Consideramos que las opiniones y vivencias de estudiantes apuntan a un nexo estrecho entre ambos planos. En efecto, los estudiantes muestran dicha conexión al hablar de la atención y la concentración, así como el compromiso, el interés y la motivación. Lo planteado acerca de la participación en las clases también tiene relevancia, puesto que poder formular una pregunta o dar una respuesta sin temor influye en el aprendizaje, al igual que el poder acercarse a un docente para conversar uno a uno acerca de un tema de interés. Por supuesto, se trata de un asunto que amerita nuevas investigaciones.

En cuanto a lo segundo, si bien nuestra investigación muestra, en términos generales, que el cambio ha afectado negativamente la interacción, permite también pensar en aspectos positivos del Zoom y en qué estrategias pueden ayudar a reducir la brecha con el salón. Sobre esto último, queremos plantear dos posibles acciones que pueden ayudar, a la luz de nuestros resultados.

En primer lugar, se pueden seguir acciones que permitan al docente conocer a sus estudiantes de modo más individual, a través de la foto que colocan en su cuadrado (que también comunica), mencionando sus nombres y aludiendo a intervenciones que pudieran haber hecho antes, respondiendo a los correos con celeridad y con un lenguaje menos formal, entre otros.

En segundo lugar, es importante reflexionar acerca del propio modo de hablar y dialogar. ¿Qué estamos comunicando con nuestro modo de preguntar y responder a las preguntas? El problema de la distancia puede reducirse si nuestro modo de hablar y dialogar se siente cercano. Asimismo, cabe preguntarnos, ¿de qué hablamos y acerca de qué dialogamos? Un modo de reducir la distancia podría ser compartir experiencias personales, vivencias que permitan a los estudiantes saber acerca de nosotros como personas y profesionales, pero también tratar temas relevantes a través del diálogo, de modo que los estudiantes sean parte de la clase. Asimismo, en asuntos problemáticos como las cámaras, podría ser provechoso dialogar para conocer las diversas experiencias, incluyendo la del docente, antes de dar órdenes o emitir regulaciones.


Referencias


- ARBELO, Floralba (2020). «Social presence: An imperative in online learning contexts». *HETS Online Journal*, 11: 111-128.
- BRAUN, Virginia y Victoria Clarke (2006). «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp0630a](https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a).
- ELGUETA, María (2020). «¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia». *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 1-7. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.60556](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60556).
- FLORES, Óscar e Isabel del Arco Bravo (2012). «La influencia de las TIC en la interacción docente y discente en los procesos formativos universitarios». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9 (2): 31-47. DOI: [10.7238/rusc.v9i2.1243](https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1243).
- GARCÍA-PLANAS, María y Judit Taberna (2021). «Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del covid-19». *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15: 177-187. DOI: [10.46661/ijeri.5015](https://doi.org/10.46661/ijeri.5015).
- GARRISON, Randy, Walter Archer y Terry Anderson (2010). «The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective». *The internet and higher education*, 13: 5-9. DOI: [10.1016/j.iheduc.2009.10.003](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003).

- GUBER, Rosana (2006). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- JUNQUEIRA, Camila, Vicente Sarubbi, Paulo Rogério, Modesto Leite y Alberto Olavo (2014). «Narrative interviews: An important resource in qualitative research». *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48 (2): 184-189. DOI: [10.1590/S0080-623420140000800027](https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027).
- MCKERLICH, Ross, Terry Anderson, Marianne Riis y Brad Eastman (2011). «Student perceptions of teaching presence, social presence, and cognitive presence in virtual world». *Journal of online learning and teaching*, 7 (3): 324-335.
- MARTÍNEZ, Miguel (2006). «La investigación cualitativa (Síntesis conceptual)». *Revista IIPSI*, 9: 123-146. Disponible en <https://bit.ly/3eemeL2>.
- MONTENEGRO, Denis (2020). «Comunicación grupal en Whatsapp para el aprendizaje colaborativo en la coyuntura covid-19». *Hamut'ay*, 7 (2): 34-45. DOI: [10.21503/hamu.v7i2.2131](https://doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2131).
- PÉREZ-LÓPEZ, Eva, Alfonso Vázquez y Santiago Cambero (2021). «Educación a distancia en tiempos de covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1): 331-350. DOI: [10.5944/ried.24.1.27855](https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855).
- PISTONE, Michele (2015). «Law schools and technology: Where we are and where we are heading». *Journal of Legal Education*, 64 (4): 586-604. Disponible en <https://bit.ly/3yQymvo>.
- ROIG-VILA, Rosabel, Mayra Urrea-Solano y Gladys Merma-Molina (2021). «La comunicación en el aula universitaria en el contexto del covid-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1): 197-220. DOI: [10.5944/ried.24.1.27519](https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519).
- SÁNCHEZ MENDIOLA, Melchor, Ana Martínez, Ruth Torres, Mercedes de Agüero, Alan Hernández, Mario Benavides, Víctor Rendón y Carlos Jaimes (2020). «Retos educativos durante la pandemia de covid-19: Una encuesta a profesores de la UNAM». *Revista Digital Universitaria*, 21 (3): 1-24. DOI: [10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12](https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12).
- SANDOVAL, Catherine, Patricia Cain, Steve Diamond, Allen Hammond, Jean Love, Steve Smith y Solmaz Nabipour (2021). «Legal education during the covid-19 pandemic: Put health, safety and equity first». *Santa Clara Law Review*, 61: 367-466. DOI: [10.2139/ssrn.3660221](https://doi.org/10.2139/ssrn.3660221).
- SAULA, Morenike (2020). «Crisis induced innovation in US legal education». *Journal of Legal Education*, 69 (3): 679-688. Disponible en <https://bit.ly/3EtTRDG>.
- SRICHAİYARAT, Panarairat y Ploykwan Lao-Amata (2020). «Legal education during covid-19 pandemic: An experience of a thai law school». *Asian Journal of Legal Education*, 7 (2): 228-230. DOI: [10.1177/2322005820935753](https://doi.org/10.1177/2322005820935753).

THOMSON REUTERS INSTITUTE (2020). *Law schools and the global pandemic: New research*. Disponible en <https://tmsnrt.rs/3stlKZQ>.

Sobre los autores

FERNANDO DEL MASTRO PUCCIO es profesor asociado y coordinador del Área de Ética y Responsabilidad Profesional en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Director de la Maestría en Derecho con mención en Política Jurisdiccional en la Escuela de Posgrado de la misma universidad. Magíster en Derecho (LL.M.) por Duke University (Estados Unidos), como becario Fulbright y magíster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis por la PUCP. Actualmente, es candidato a doctor en Estudios Psicoanalíticos en la misma institución. En la Facultad de Derecho PUCP lideró la implementación de la Oficina de Ética y Bienestar, que dirigió del 2013 al 2020. Su correo electrónico es fdelmastro@pucp.pe.  <https://orcid.org/0000-0003-1599-7598>.

ÓSCAR SUMAR ALBUJAR es profesor principal, investigador asociado y decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Científica del Sur, en Lima, Perú. Master (LL.M.) y doctor en derecho (JSD) por la Universidad de California, Berkeley. Su correo electrónico es osumar@cientifica.edu.pe.  <https://orcid.org/0000-0001-7658-9606>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)