

EDITORIAL

¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia

María Francisca Elgueta

Directora

¡Hoy he dado clase con casi todas las cámaras de mis estudiantes apagadas y no me parece bien! Ha transcurrido un año académico en medio de la pandemia y las cámaras apagadas se han vuelto cada vez más recurrentes. En esta presentación, me pareció relevante comentar algunos resultados de un estudio cuantitativo, aleatorio simple, exploratorio y descriptivo que realizamos, en el que se abordó el tema de las interacciones pedagógicas. Este estudio involucró a 355 estudiantes de la carrera de Derecho que cursaron el primer y segundo semestre en línea.

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró la covid-19 como una pandemia global:

Desde ese momento, el mundo y las sociedades en cada país han vivido una de las situaciones más críticas en la historia de la humanidad. Las condiciones de confinamiento forzoso, distanciamiento social y paralización de actividades, en prácticamente todas las naciones, han afectado severamente la vida cotidiana y las acciones de mujeres y hombres en todo el planeta (Ordorika, 2020: 1).

Las aulas universitarias se trasladaron a un espacio virtual, en el que las interacciones pedagógicas cambiaron desde la presencialidad a la no presencialidad. Los lazos pedagógicos entre docentes y estudiantes se comenzaron a construir a partir de interacciones mediadas por una pantalla y de la transmisión de sesiones en base a una buena conectividad, dispositivos adecuados y una buena ubicación geográfica. Rápidamente se vio que el control del proceso pedagógico del aula no dependía directamente de la voluntad del profesor ni de los estudiantes, ya que aprender en la universidad requería contar con medios suficientes, procesos de gestión de la docencia y acciones gubernamentales cambiantes según el comportamiento de la pandemia.

En este contexto, al iniciar su sesión de clases en línea, algunos profesores se encontraron con que los estudiantes mantenían las cámaras apagadas: «¿Hay alguien ahí?», preguntaban, pero la respuesta fue solo silencio:

Profesores estresados y sin preparación adecuada para el *e-learning* intentan transmitir conocimientos a jóvenes cuyas familias pueden estar empobreciéndose. A partir de datos de una investigación en curso, reportan frecuentes clases con pantallas en negro y micrófonos apagados, en las que el profesor predica como en el desierto. Esas clases son una metáfora de la complejidad actual de educar y también de las dimensiones que está tomando la distancia social.¹

Para Howe y Abedin (2013), la interacción pedagógica implica reciprocidades que se desarrollan entre individuos o grupos, y se completan cuando hay interacción dialógica, en la que varios individuos construyen conjuntamente algún contenido. El proceso usando las tecnologías de la información y la comunicación implicó la presencia de intercambios verbales, en los que se produjeron, en algunos casos, interacciones autorizadas (interacción entre varios individuos acerca de una idea); interacciones dialógicas (interacción entre varios individuos sobre ideas comunes y construidas por todos); interacciones no autorizadas (afirmación de un individuo de una idea única) o interacciones no dialógicas (el comentario de un individuo sobre ideas construidas) (Howe y Abedin, 2013: 327).

Lo cierto es que, para que se produzca una real interacción pedagógica, necesariamente debe haber diálogo, lo que se entiende como intercambios verbales en los que un individuo se dirige a otro y al menos uno contesta (Howe y Abedin, 2013: 326), pero contesta integralmente a quien pregunta, a quien declara.

Creemos que el diálogo en el aula es esencial para fortalecer aprendizajes colaborativos y construidos, en el que unos y otros se escuchan colectivamente y generan una conversación tanto compartida como construida. No obstante, para fortalecer el apoyo socioemocional en tiempos de pandemia, también se debe propiciar, en primer lugar, una conexión emocional positiva entre docente y estudiantes, es decir, un buen clima de aula. En segundo lugar, se debe lograr que el docente tenga la capacidad de dar respuesta a las necesidades socioemocionales y académicas de sus estudiantes. Y, en tercer lugar, se debe considerar la perspectiva de los estudiantes para abordar la formación.

La modalidad de clases ha cambiado producto de la pandemia. Así, se puede distinguir la educación en línea, la educación virtual, la educación a distancia y la educación remota de emergencia.²

La educación remota de emergencia nació producto de la crisis generada por la covid-19, para seguir con el proceso formativo en tiempos de emergencia sanitaria.

1. Fredy Cea, Ricardo García Hormazábal, Héctor Turra Chico, Beatriz Moya Figueroa, Sergio Sanhueza Jara, Rodrigo Moya Sobarzo y Wilma Vidal Hernández, «Educación *online* de emergencia: Hablando a pantallas en negro», *CIPER*, 8 de junio de 2020, disponible en bit.ly/37WVeNZ.

2. Fernanda Ibáñez, «Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?», *Tecnológico de Monterrey. Observatorio de Innovación Educativa*, 20 de noviembre de 2020, disponible en bit.ly/38IG527.

Como ha sido improvisada, los roles y las herramientas pedagógicas no están claramente definidas. En algunos contextos puede ocurrir que la educación sea híbrida (presencial y no presencial) y, en otros, totalmente remota. Esta modalidad de clases se adapta al cambiante contexto, es decir, se adecúa a las políticas de los gobiernos y a las emergentes soluciones ante nuevos rebrotes de la pandemia, considerando recursos que permitan la continuidad del proceso formativo. Sin duda, lo que es claro es que prevalece como criterio el cuidado de la salud de profesores y estudiantes en esta situación de emergencia.

La educación remota de emergencia le da al docente un rol fundamental, ya que que se debe adaptar constantemente a nuevos cambios contextuales, promoviendo, en la medida de lo posible, aprendizajes significativos, en algunos casos innovando, pero en otros casos manteniendo en la web las mismas prácticas de docencia tradicional:

En general, no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa. En segundo lugar, las expectativas de los estudiantes son distintas si esperan matricularse, desde el principio, en un curso de educación a distancia o bien en un curso ordinario, con todos los elementos sociales y experienciales que acompañan siempre la experiencia presencial en una Institución de Educación Superior (Giannini, 2020: 21).

Esta modalidad genera una brecha entre quienes cuentan tanto con buena conectividad como con adecuados dispositivos para contactarse y quienes, con muchas dificultades, pueden seguir el proceso de aprendizaje (García-Planas y Taberna, 2020).

En esta docencia remota de emergencia, el aula se trasladó a la web, y los intercambios entre docentes y estudiantes fueron mediados por las tecnologías de la información y la comunicación. Esto trajo como resultado que el proceso didáctico del aula, vale decir aquel en el que se produce el intercambio de lenguaje del docente, del docente con estudiantes o entre estudiantes, cambió. La comunicación presencial se hizo imposible con la complejidad de las relaciones afectivas y no formales, ya que, ahora, las relaciones estarían mediadas por una pantalla, en la que se apreciaría la imagen de los asistentes y, con suerte, sus nombres.

En esta docencia remota, tanto profesores como estudiantes permanecen muchas horas contactados a plataformas como Zoom. A este exceso de tiempo en el espacio virtual y el consecuente cansancio, García Bulle lo llama «fatiga Zoom».³ Consiste en un estado de hastío, cansancio y aburrimiento por estar largas horas frente a la

3. Sofía García-Bullé, «¿Qué es la «fatiga Zoom» y cómo evitarla en estudiantes?», *Tecnológico de Monterrey. Observatorio de Innovación Educativa*, 15 de octubre de 2020, disponible en bit.ly/38NRs93.

pantalla en reuniones, eventos o clases. Los efectos de esto pueden ser perjudiciales para el ambiente didáctico, ya que los procesos de atención por cansancio tienden a ser más cortos.

La fatiga por aprendizaje remoto tiene relación con el hecho de que los estudiantes apaguen sus cámaras, ya que están cansados de escuchar una interacción pedagógica en la que es el docente quien desarrolla un monólogo online, pero también por las largas horas frente a la pantalla y el dolor corporal que trae consigo.

No sabemos todos los efectos que esta docencia de emergencia ha tenido en el proceso didáctico, pero una evidencia clara es el tipo de intercambio que se está produciendo en el aula, en la que los docentes hacen su clase sin ver las caras de sus estudiantes debido a que, en su mayoría, tienen las cámaras apagadas.

En el estudio, le preguntamos a los estudiantes, a través de respuesta múltiple, las razones por las que se mantienen las cámaras apagadas. La respuesta fue clara: un 75,7% lo hace para mantener una buena conectividad durante la clase, un 46% para que no conozcan su casa o intimidad, y un 32,3% debido al descuido de su apariencia física. Esto se puede ver en la **tabla 1**.

Las razones principales dan cuenta de dos situaciones que no dependen de los estudiantes, como la conectividad y las realidades socioeconómicas. Estas circunstancias generan inequidad y exclusión, ya que los aprendizajes de los estudiantes se producen en contextos socioeconómicos menos favorables (Lovón y Cisnero, 2020)

Tanto es así que sus procesos de aprendizaje están incididos por el lugar del país en que viven (zonas rurales o zonas urbanas), de si tienen dinero para pagar por una conexión a internet o de sus situaciones de convivencia familiar, que pesan y los diferencian en el aula virtual.

Con respecto a la causa menos mencionada, se trata de un fenómeno que se produjo tras tantos meses de confinamiento y que Dussel denomina «la clase en pantuflas».⁴ Como su nombre lo indica, son sesiones a las que los estudiantes asisten en pijamas. Esto se explica por el confinamiento, lo que ha traído consigo un descuido por la apariencia personal.

A pesar de lo anterior, otro grupo no quiere encender la cámara simplemente porque no tiene ganas. Estos estudiantes manifiestan estar más tranquilos en el total anonimato: «Es por la tranquilidad de no tener que ver a nadie» (estudiante 3).

Esta afirmación permite visualizar una situación que, en muchos casos, no se socializa, que es que si estamos tantas horas frente a la pantalla, es más relajado y cómodo no encender la cámara, solo ver al profesor y escucharlo, tomar apuntes y pedir las grabaciones para repasar las sesiones.

El hecho es que cada vez los estudiantes encienden menos las cámaras y las interacciones pedagógicas tienden a ser de un docente que se dirige a estudiantes en

4. Inés Dussel, «La clase en pantuflas», *Canal ISEP*, 23 de abril de 2020, disponible en bit.ly/3rEw5Q7.

Tabla 1. ¿Por qué mantengo apagada la cámara durante las clases en línea?

¿Por qué mantengo apagada la cámara durante las clases online? *Selecciona todas las opciones que creas te representan	Respuestas	
La mantengo apagada un momento y luego la enciendo para participar de la clase	17,71%	62
La mantengo apagada para tener una buena conectividad durante la clase	75,71%	265
La mantengo apagada porque no me gusta que conozcan mi casa y mi intimidad	46,00%	161
La mantengo apagada debido a que he descuidado mi apariencia física	32,57%	114
La mantengo apagada para quedar presente y no escucho la clase	3,71%	13

silencio. Por eso, es necesario repensar las relaciones pedagógicas al interior del aula, para avanzar hacia planificaciones didácticas en las que se fortalezcan estrategias activas que hagan que los estudiantes dialoguen entre ellos. Si los profesores hacen este cambio, los estudiantes encenderán las cámaras para lograr interacciones pedagógicas compartidas y coconstruidas paulatinamente.

Cuando le preguntamos a los estudiantes qué les provocaba ver las cámaras apagadas, uno afirmó: «Incomodidad propia y «ajena» por el o la profesora, sobre todo cuando no reciben respuesta de que están siendo escuchados» (estudiante 1).

Este tipo de intercambios pedagógicos en el aula virtual facilitan que se reproduzcan clases magistrales meramente expositivas (Palma y Elgueta, 2019), relaciones frontales en las que el docente explica los contenidos que deben ser aprendidos y en las que los estudiantes, con las cámaras apagadas, no participan, guardan silencio y rara vez preguntan algo.

Este es un espacio que no favorece la presencia de metodologías activas, en las que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. De hecho, muy por el contrario, favorece situaciones en las que las clases se convierten en monólogos del docente, sin constatación de evaluación de aprendizajes formativos.

Tantas horas frente al computador, en silencio, con las cámaras apagadas y mala conectividad, han generado problemas de salud mental en los estudiantes. Un 87,2% afirma tener cansancio, un 65,3% estrés y nerviosismo, un 53,4% aburrimiento y un 42,7% declara que no le gusta la situación de emergencia. Como consecuencia, una de las participantes declara: «No es que no me guste conectarme e interactuar, así como aprender. Es que sumado al exceso de horas que se ven destinadas en total a la universidad, más mi salud mental, no doy abasto» (estudiante 2).

No obstante, como se puede ver en la tabla 2, un 5,7% manifiesta que le gusta estar conectado, un 5,11% piensa que ha tenido una mayor conectividad con sus compañeros, un 6,8% asegura que ha generado nuevas redes sociales y un 13,3% considera que ha fortalecido sus aprendizajes.

Tabla 2. Las horas que habitualmente participo de las clases online de emergencia me han generado...

Las horas que habitualmente participo de las clases online de emergencia me han generado...	Respuestas	
*Selecciona todas las opciones que creas te representan		
Estrés y nerviosismo	63,34%	230
Cansancio	87,22%	307
Aburrimiento	53,41%	188
No me gusta	42,61%	150
Mayor conectividad con mis compañeros	5,11%	18
Me gusta estar conectado/a	5,68%	20
Fortalecido aprendizajes	13,35%	47
Generación de nuevas	6,82%	24

La educación remota de emergencia también ha producido problemas físicos en los estudiantes, como dolor de ojos, de cabeza y de espalda. En fin, sin duda un cansancio que repercute en la salud mental y en las interacciones pedagógicas en el aula.

En síntesis, los resultados arrojan que las interacciones pedagógicas favorecen la pasividad de los estudiantes, ya que existe poco diálogo entre el profesor y los estudiantes. Debido a esto, las cámaras tienden a estar apagadas. Las razones que sostienen los estudiantes tienen directa relación con la «fatiga Zoom», las «clases en pantuflas» y los problemas estructurales de conectividad, salud física y salud mental.

Referencias

- GARCÍA-PLANAS, María Isabel y Judit Taberna Torres (2020). «Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del covid-19». *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15: 177-187. Disponible en bit.ly/3pxOlst.
- GIANNINI, Stefanía (2020). «Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después». *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11 (17): 1-57. Disponible en bit.ly/2X6twZ7.
- HOWE, Christine y Manzoarul Abedin (2013). «Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research». *Cambridge Journal of Education*, 43 (3): 325-356. Disponible en bit.ly/3rDThoQ.
- LOVÓN CUEVA, Marco Antonio y Sandra Amelia Cisneros Terrones (2020). «Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de

la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP». *Propósitos y Representaciones*, 8: 1-15. Disponible en bit.ly/3hyGoC8.

ORDORIKA, Imanol (2020). «Pandemia y educación superior». *Revista de la educación superior*, 49 (194): 1-8. Disponible en bit.ly/3pv3Lh6.

PALMA, Eric Eduardo y María Francisca Elgueta (2019). *Aprendizaje y didáctica del derecho. De la clase magistral formativa y las metodologías activas*. México: Tirant Lo Blanch.

Sobre la autora

MARÍA FRANCISCA ELGUETA es doctora en Educación por la Universidad de Valladolid y directora de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Su correo electrónico es cpudd2@derecho.uchile.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-4212-3960>.

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 Tipográfica
(www.tipografica.io)