

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Distanciados, pero conectados: importancia del vínculo pedagógico en la enseñanza remota por emergencia

Distant but connected: Importance of the pedagogical relationship in emergency remote teaching

Adriana Isabel Fernández Godenzi^{1,a}

Recibido: 31 – 05 – 23

Aceptado: 12 – 10 – 23

Publicado: 18 – 12 – 23

Resumen

La presente investigación buscó analizar los cambios producidos en el vínculo pedagógico dentro de la educación remota por emergencia (ERT) implementada a raíz de la pandemia por la COVID-19. Específicamente, se planteó describir tanto las formas de interacción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que han tenido los/las estudiantes con sus docentes, como con sus compañeros/as. Para ello, se realizaron entrevistas grupales virtuales a doce estudiantes universitarios peruanos. La selección de los/las participantes fue intencionada y por conveniencia. Como resultados, se logró verificar que el paso obligado a la virtualidad ha generado ausencias, distancias y desconfianzas que han afectado sus procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también ha permitido que emerjan la empatía y la posibilidad de innovación metodológica en el aula virtual. Finalmente, se concluye que para los/las estudiantes el vínculo pedagógico intersubjetivo con sus docentes y entre ellos/as es crucial en la generación y el sostenimiento de procesos de aprendizajes significativos.

Palabras clave: Ambiente académico, interacción docente estudiante, estudiantes universitarios, intersubjetividad.

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú
Docente tiempo completo, Departamento Académico de Psicología. E-mail: afernandezg@pucp.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7591-2536>

Abstract

This research aims to analyze the shifts produced in the pedagogical relationship within the emergency remote teaching (ERT) implemented as a result of the COVID-19 pandemic, specifically to describe the forms of interaction within the teaching-learning process that students have had with their teachers, as well as with their peers. For this purpose, virtual group interviews were conducted with 12 Peruvian university students. The selection of interview participants was intentional and by convenience. As outcomes, it has been found that the forced passage to virtuality has generated absences, distances and distrust that have affected their teaching-learning processes; it has also allowed the emergence of empathy and the possibility of methodological innovation in the virtual classroom. Finally, it can be concluded that for the students the inter-subjective pedagogical bond with their teachers and among themselves is crucial to generate and sustain meaningful learning processes.

Keywords: Academic environment, Student-teacher interaction, University students, Intersubjectivity.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2020, la pandemia ocasionada por la COVID-19 ha transformado la vida de millones de personas a escala mundial. Las medidas adoptadas por muchos gobiernos vinculadas al dictado de cuarentenas obligatorias y al cierre de espacios que impliquen la reunión de personas afectó varios sectores, incluido el sector educativo. Estas medidas según estimaciones de la UNESCO-IEASALC (2020) afectó a más del 98 % de la población de estudiantes y docentes de educación superior en Latinoamérica. En específico, el Perú a nivel continental fue identificado como uno de los últimos países en abrir sus escuelas y universidades (Páez, 2022).

Entre los desafíos que han afrontado los/las docentes, con relación a la educación remota, se encuentran la dificultad para comprender las plataformas digitales o para mantener un equilibrio entre sus actividades laborales y familiares. Específicamente, se identifica que su labor a través de esta nueva modalidad ha afectado negativamente su bienestar, lo cual repercute en su desempeño docente, así como en la elección de adecuadas estrategias pedagógicas y la manera de interactuar con sus estudiantes (De la Serna y Vain, 2008; Menéndez Vega, 2012; Valero Aguilar, 2019).

Por otro lado, algunas de las preocupaciones que han tenido los/las estudiantes durante la pandemia estaban relacionadas con el hecho de no contar con computadoras y/o una conexión estable de internet, así como que ellos/as o sus familiares se contagien de la COVID-19, entre otras (Tenorio y Marina, 2021). Asimismo, se incrementaron sus niveles de ansiedad por la carga académica de los cursos en línea, aumentó la aparición de trastornos del sueño y de la alimentación, así como la reducción de los niveles de atención y motivación en clases (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020; Larraguibel et al., 2021; Rosario - Rodríguez et al., 2020).

Cabe señalar que, para ambos actores, una de las dimensiones que se ha visto afectada es la formación del vínculo en el espacio educativo, bien sea entre docentes y estudiantes o entre estudiantes. El vínculo pedagógico, en este contexto, se comprende como la interacción subjetiva con un otro a través de la cual se construye conocimiento (Bruner, 2004; Vigotsky, 1978). Es decir, este vínculo se basa en la alteridad, entendida como el reconocimiento de que el sujeto es posible solo en la intersubjetividad –en el encuentro y en el ser con los demás– lo que facilita pensar la pedagogía a partir de las relaciones vividas como experiencias que involucran a otros y permiten que se consolide adecuadamente el aprendizaje (Rodríguez, 2017; Ardini et. al., 2020; Gómez-Contreras y Bonilla-Torres, 2020).

En esa línea, este tipo de vínculo implica una intersubjetividad pedagógica que, según Castilla (2013), hace referencia a cuando los interlocutores comparten

información sobre una situación y elaboran significados compartidos. Asimismo, señala que esta tiene las siguientes dimensiones: a) relación asimétrica en el proceso de enseñanza aprendizaje donde hay una intencionalidad del docente para que el estudiante avance; b) confluencia y reconocimiento de aspectos afectivos y socio-cognitivos, que impulsan el acompañamiento al estudiante para una mayor autonomía; c) la autoridad responsable, entendida como la relación de poder entre actores, sustentada en la igualdad y responsabilidad; y d) la tracción del deseo de aprender, que coloca al estudiante en el lugar de la posibilidad, mientras que el docente crea condiciones que le permitan involucrarse en su propio aprendizaje.

Investigaciones realizadas con docentes y estudiantes en Costa Rica (Pereira, 2010) y en México (Anzaldúa, 2020; García-Rangel *et al.*, 2014) señalan que las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los/las estudiantes, se relacionan con la carencia de una adecuada calidad de los vínculos pedagógicos (Mena *et al.*, 2008; Rodríguez-González, 2006). Por ejemplo, García-Rangel *et al.* (2014) señalan que es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que no hay una confianza que permite que el estudiante se desenvuelva con naturalidad. Asimismo, Pereira (2010), al explicar que las relaciones de poder son una realidad cotidiana en las aulas universitarias, precisa que muy a menudo hay situaciones de desigualdad entre docentes y estudiantes que requieren una aproximación empática para que se desarrolle el aprendizaje.

Según Bertoni (2015), el aula es un espacio privilegiado para generar oportunidades de desarrollar vínculos intersubjetivos pedagógicos, ya que en ella se puede pensar afectivamente uno-con-uno, generar un diálogo respetuoso entre diferentes personas, problematizar los saberes que surgen y aceptar un saber que nace del ser con un otro. Es decir, el aula posibilita zonas de desarrollo potencial, a decir de Vigotsky (1986), a través de los vínculos intersubjetivos que se gestan en ella. Por todo ello, Rodríguez (2017) señala la importancia del encuentro, la participación, el diálogo y el apoyo mutuo en el aula y en el espacio educativo de manera más amplia, ya que el campo del vínculo permite sustentar una pedagogía del (nos)otros, que promueve el aprendizaje significativo.

El vínculo pedagógico en el periodo de la pandemia se gestó bajo la modalidad de una enseñanza remota por emergencia (Emergency Remote Teaching - ERT), la cual, según Hodges *et al.* (2020), es una estrategia educativa impuesta como una solución temporal ante el surgimiento inesperado de una emergencia social que impide la ejecución de clases presenciales.

Según Ruz-Fuenzalida (2021) y Carrasco *et al.* (2021), las diferencias principales entre la educación a distancia tradicional y la ERT son que la primera es un proceso planificado que implica coordinaciones para garantizar una educación de calidad, mientras que, en la segunda, se da un proceso organizado forzosamente

en respuesta a una situación de crisis, donde los lapsos de elaboración de material instruccional son muy cortos. Además, la educación a distancia, debido al tiempo anticipado de preparación, evaluación de riesgos y planificación de su proceso de ejecución, presenta escasamente limitaciones cuando se implementa, mientras que en la ERT se presentan de manera recurrente limitaciones en recursos técnicos, financieros y humanos; por ejemplo, la brecha de conectividad, recursos humanos desmotivados y/o no capacitados adecuadamente. Finalmente, la educación a distancia suele ser implementada como un medio alternativo que complementa otras estrategias educativas, mientras que la ERT es implementada figurando usualmente como el principal y/o único medio para que los servicios educativos se sigan ofreciendo. Dadas las particularidades de la ERT, se puede decir que genera una alta probabilidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea afectado por cuestiones logísticas y técnicas, por las consecuencias psicológicas que se producen en docentes y estudiantes, así como por las modificaciones en el vínculo pedagógico.

Con la imposición de la virtualidad como medida de seguridad sanitaria, la cual se percibe como una modalidad de trabajo distante y monótona (Rivera-Olguin *et al.*, 2021) el vínculo pedagógico se debilita debido a la falta de dinamismo en las metodologías de parte del docente y la falta de espacios extracurriculares, donde el estudiante socializa con el resto de las personas en el aula (García e Islas, 2020; Quezada-Castro *et al.*, 2021). Según Benítez (2007) para generar mayor riqueza perceptiva y mayor motivación es necesario que las estrategias metodológicas sean dinámicas y flexibles. Sin embargo, es importante reconocer que los/las docentes en general elaboran su trabajo pensando en la presencialidad, debido a que ha sido esta modalidad la que ha predominado (Monereo *et al.*, 2000).

Según Szpiniak (2020), se deben considerar cinco dimensiones pedagógicas en los entornos virtuales: 1) organizativa, que ofrece los elementos que permiten al estudiante regular su propio proceso de aprendizaje; 2) informativa, vinculada con los materiales que sirven al estudiante para acceder a los conocimientos; 3) comunicativa, relacionada a las acciones de interacción social entre estudiantes y el docente; 4) práctica, que implica a las actividades de aprendizaje planificadas por el docente para que los/las estudiantes realicen en el aula virtual; y 5) tutorial y evaluativa, que se relaciona con el rol que juega el docente dentro del aula virtual como guía del proceso de aprendizaje.

Por todo lo mencionado anteriormente, se plantea como objetivo general analizar cómo se experimenta el vínculo pedagógico entre el/la docente y los/las estudiantes, y entre estudiantes en la ERT implementada en una universidad privada de Lima, desde la perspectiva de los/las estudiantes. Para ello, se plantea describir las formas de interacción que los/las estudiantes han tenido tanto con sus docentes como con sus compañeros/as de aula virtual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien hay investigaciones que señalan que una buena relación pedagógica es esencial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo, poco se sabe de cómo la ERT impactó en este proceso durante la pandemia y cómo el espacio del aula virtual, con las cámaras apagadas, ha mediado este proceso.

MÉTODO

Tipo y diseño

Se realizó una investigación cualitativa (Creswell & Poth, 2018), desde un diseño fenomenológico, el cual permite poner énfasis en la experiencia subjetiva de cada participante y su vivencia frente a un determinado fenómeno (Fuster Guillen, 2019).

Participantes

Participaron doce estudiantes universitarios, seis mujeres y seis hombres, de edades entre 21 a 33 años, siendo el promedio de edad de 24 años. Los/las participantes se encuentran entre el 8vo y el 11vo ciclo, lo cual corresponde al segundo y tercer año de su carrera y son de carreras consideradas de letras, ciencias y artes. Se identificó que tanto en la modalidad presencial como en la virtual los/las estudiantes mantuvieron en promedio la misma cantidad de cursos inscritos (Tabla 1).

La selección de los/las participantes fue intencionada y por conveniencia (Martínez-Salgado, 2012), buscando homogeneidad grupal en términos de la experiencia universitaria a través de una ERT. El criterio de inclusión fue que los/las estudiantes continúen sus estudios universitarios desde el semestre académico 2018-2 (como mínimo) hasta el 2021-2 sin interrupción alguna. Para la elección del número de participantes, se empleó el criterio de saturación, debido a que las categorías encontradas comenzaron a ser redundantes (Braun y Clarke, 2021). Asimismo, el acceso a los/las participantes se dio a través de una convocatoria formal (Robinson, 2014) realizada a través de medios virtuales.

Tabla 1
Datos descriptivos de los/las participantes

Número de participante	Edad	Sexo	Carrera	Especialidad	Cielo académico actual	Número de cursos inscritos en la presencialidad en promedio	Número de cursos inscritos en la virtualidad en promedio
Participante 1	33	Mujer	Ciencias Sociales	Ciencias Políticas	11vo	6	5
Participante 2	23	Hombre	Ingeniería	Ingeniería Industrial	9no	6	6
Participante 3	24	Hombre	Música	Canto Popular	8vo	6	6
Participante 4	22	Mujer	Comunicaciones	Publicidad	8vo	5	5
Participante 5	23	Mujer	Derecho	Derecho	12vo	6	4
Participante 6	21	Mujer	Psicología	Psicología	8vo	5	5
Participante 7	26	Mujer	Arquitectura	Arquitectura	11vo	2	2
Participante 8	23	Mujer	Ingeniería	Ingeniería Industrial	9no	6	7
Participante 9	24	Hombre	Derecho	Derecho	10mo	4	6
Participante 10	21	Hombre	Ciencias Sociales	Ciencias Políticas	8vo	4	5
Participante 11	24	Hombre	Ingeniería	Ingeniería Mecánica	11vo	5	5
Participante 12	23	Hombre	Ingeniería	Ingeniería Civil	10mo	4	5

Instrumentos de recojo de información

La técnica principal fue la entrevista grupal semiestructurada, la cual es de utilidad en investigaciones donde el grupo de participantes se encuentra en posiciones similares, son pares y/o mantienen un trato horizontal entre ellos/as. Esta técnica les permite reflexionar en conjunto o tomar una postura, sobre la base de las características similares que presenta el fenómeno a investigar (Serrano, 2001). La guía de entrevista se construyó tomando en cuenta la teoría revisada y los objetivos de la investigación y fue revisada por dos psicólogas especialistas en el ámbito educacional. A partir de la revisión, se afinaron y precisaron algunas preguntas y se decidió que los temas principales fueran los siguientes: a) las formas de interacción con el/la docente y entre estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el contexto de ERT, y b) las estrategias metodológicas utilizadas por sus docentes. Las entrevistas se realizaron entre diciembre del 2021 y marzo del 2022.

Procedimiento

Se realizó la invitación a participar de una entrevista grupal virtual a través de la plataforma de zoom a cada uno/a de los/las estudiantes, utilizando el correo electrónico de la investigadora como medio de comunicación formal. En este correo se les explicó el objetivo de la investigación y se adjuntó el consentimiento informado, donde se indicó los datos de la investigadora principal, siguiendo los principios estipulados en la declaración de Helsinki. Este documento fue devuelto firmado en el correo de respuesta por quienes aceptaron ser parte de la investigación.

Se realizaron 3 entrevistas con grupos de 4 personas cada una: los participantes del 1 al 4 conformaron el primer grupo, los participantes del 5 al 8 conformaron el segundo grupo, y los participantes del 9 al 12 conformaron el tercer grupo. Se abrió un primer espacio donde se les dio la bienvenida, y se reconfirmó su consentimiento de participación voluntaria de forma oral. Cada entrevista tuvo una duración en promedio de 90 minutos. En ninguna entrevista alguna persona optó por retirarse antes de que finalice el espacio.

Finalmente, las entrevistas fueron grabadas en la misma plataforma de zoom con el consentimiento de los/las participantes y transcritas de forma literal para su posterior análisis.

Análisis de la información

Para realizar el análisis, se tomó como referencia las cuatro fases del método fenomenológico hermenéutico (Fuster Guillén, 2019). En primer lugar, se identificó cuáles eran los presupuestos e hipótesis que la investigadora sostenía al iniciar la investigación, ya que esto permite que mantenga sus interpretaciones subjetivas al

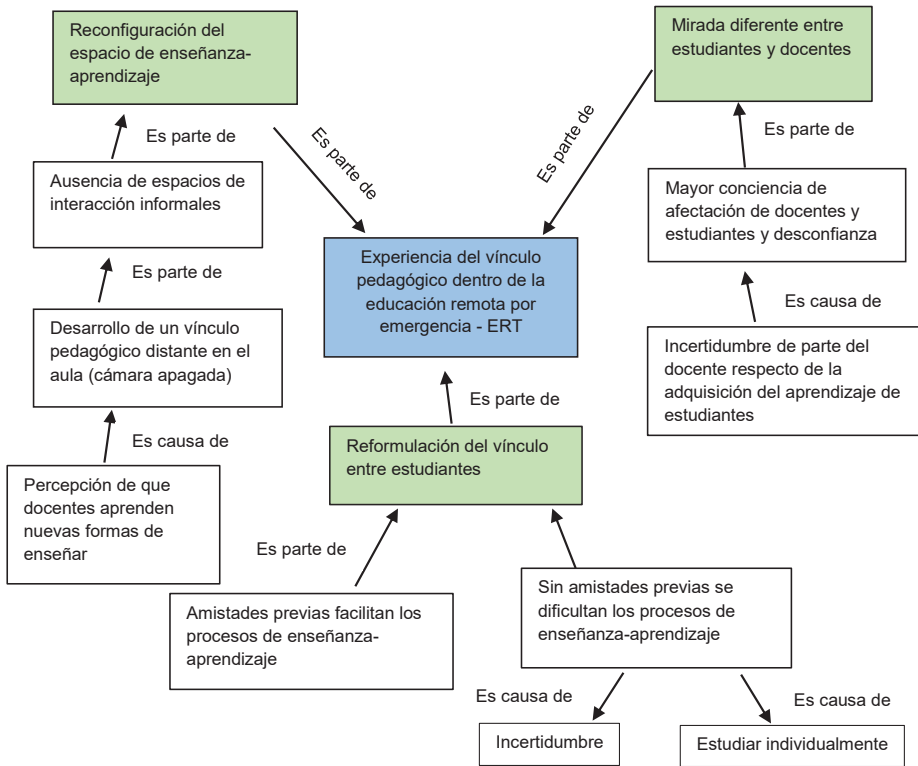
margen. En este caso, al ser una docente universitaria, identificó que la cercanía de su profesión con la población objetivo le permite acceder y entender con más facilidad los fenómenos que ocurren en el contexto educativo. En segundo lugar, se empleó la estrategia de entrevistas grupales virtuales, ya que se consideró el espacio grupal como generador de la confianza necesaria y suficiente para que los/las participantes puedan expresar ampliamente sus experiencias como estudiantes dentro de un vínculo pedagógico mediado por la ERT. Durante la entrevista, todas las personas permanecemos con las cámaras prendidas.

Como tercer paso, se buscó comprender la experiencia de los/las participantes, elaborando significados de los hechos que describían. En este sentido, se fue identificando las distintas ideas principales de cada una de las experiencias a través de un análisis de contenido (Gil y Arana, 2010), para posteriormente evaluar aquellas experiencias que se relacionaban como parte de una misma temática. Para este análisis se empleó los programas Word y Excel para formar categorías, subcategorías y unidades de significado. Así, se pudo determinar los argumentos y vivencias centrales, lo que dio como resultado tres categorías. Como cuarto paso, se desarrolló el análisis de la experiencia recogida de los/las participantes en función de las categorías temáticas identificadas, el cual se fue realizando en complemento con el marco teórico elegido. A lo largo de este proceso, se fue validando que las categorías temáticas, sus subtemas y su contenido respondieran al objetivo de la investigación.

RESULTADOS

A partir del análisis realizado, se construyeron tres categorías temáticas que permiten responder al objetivo de la investigación. La primera es la *reconfiguración del espacio de enseñanza-aprendizaje*, la cual comprende los principales cambios percibidos por los/las participantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la ERT; la segunda es la *mirada diferente entre estudiantes y docentes*, la cual describe la mirada mutua más compleja que integra tanto empatía y comprensión como desconfianza; y la tercera es la *reformulación del vínculo entre estudiantes*, la cual resalta la amistad previa entre estudiantes como una experiencia central que favorece el vínculo pedagógico dentro de la ERT (ver Figura 1).

Figura 1
Mapa semántico



Reconfiguración del espacio de enseñanza-aprendizaje

Los/las participantes experimentan tres cambios principales: a) la ausencia de espacios informales donde estudiantes y docentes podían interactuar y se gestaban vínculos de confianza que facilitaban el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) el desarrollo del vínculo pedagógico distante en el aula virtual a través de una cámara que de parte de los/las estudiantes está generalmente apagada y de parte del docente siempre está prendida; y c) la percepción de que sus docentes buscan aprender e incorporar nuevas formas de enseñar, construir conocimiento y evaluar mediante la virtualidad, con la finalidad de que ellos/ellas tengan un mayor interés por participar de las clases virtuales.

Sobre la ausencia de espacios informales, los/las participantes experimentan que el vínculo con sus docentes cambia, volviéndose más transaccional, distante e incluso se duda de que este exista.

Lo que más siento es que se vuelve un poco más como transaccional o más como me das la información, yo la recibo y ya (...) No hay como una transición entre que estás entrando al salón, está el profesor afuera (...)

esas cosas más informales, más como cercanas digamos, más humanas, ya no existen. (Estudiante mujer, 33 años).

Siento que la dinámica con el profesor también cambió durante la pandemia, porque siento que el profesor te conoce en presencial, sobre todo (...) Por ejemplo, eso se ve cuando quieres solicitar tesis. Antes tenías que averiguar en qué se especializaba el profesor, ir a su oficina y preguntarle personalmente y mostrarle tu trabajo. Ahora solo envías un correo con tu trabajo y solicitud y ya. Ni siquiera sabes quién te responde (...) Y no hay vínculo entre profesor y alumno, sino que existe la barrera de internet (Estudiante hombre, 21 años)

Por otro lado, en el caso de las clases virtuales, según los/las participantes, algunos docentes trataron de generar algunos espacios extracurriculares para promover un vínculo más cercano. “También tuvimos la opción de formar grupo de estudio en la virtualidad con un profe. Entonces, obviamente con este docente sí se ha sentido más la cercanía o más de poder preguntar así” (Estudiante mujer, 21 años). Sin embargo, la misma participante menciona: “algunos (docentes) optaron por hacerlo ya demasiado virtual, como que eran ya ver los videos ya grabados, teníamos zoom cada 4 semanas, los habré visto 3 veces en el ciclo”.

Los relatos anteriores muestran que, en el ámbito de la ERT, los/las docentes no tienen directrices claras sobre qué hacer para sostener el vínculo pedagógico: si ceñirse al espacio de la clase regular o proponer otros espacios donde puedan seguir interactuando con sus estudiantes fuera de la formalidad de la clase.

Respecto del desarrollo del vínculo pedagógico mediatizado por la cámara, los/las participantes mencionan que la relación con sus compañeros/as cambia.

Pero yo estaba acostumbrada en realidad en todos mis cursos, tema que tocábamos, tema que yo hablaba con mi compañero del costado (...) y era interesante porque daba otros ejemplos, hay otro tipo de comunicación y conocías gente. Pero, cuando empezó el tema virtual nadie prendía sus cámaras y eso no me ayudaba a que nos entendamos mejor. (Estudiante mujer, 22 años)

El relato anterior es una experiencia compartida por varios/as de los/las participantes y muestra cómo el intercambio entre estudiantes en la presencialidad promueve el interés en el contenido de la clase, en lo que el/la compañero/a puede aportar a lo que se viene procesando y/o entendiendo. Esto se pierde en las clases virtuales y más aún desde la experiencia de estar en una sala de zoom con compañeros/as que tienen su cámara apagada.

Lo que últimamente hicimos con mis amigas era como que si bien no prendíamos (la cámara) en clase zoom, nos llamábamos por WhatsApp. Y estábamos ahí con nuestras cámaras prendidas, escuchando toda la clase y ahí viéndonos o comentándonos, pero no es igual. (Estudiante mujer, 21 años)

A falta de interacción en el aula virtual por las cámaras apagadas, el relato anterior nos muestra la agencia de un grupo de estudiantes que requieren del intercambio entre pares, pudiendo comentarse el contenido de la clase entre ellas.

Respecto de la relación con sus docentes, la cámara apagada también genera cambios vinculados a la distancia y generación de incomodidad.

La mayoría no prendía las cámaras. Era una situación un poco distinta a la de presencial donde todos se podían ver las caras y algunos profesores sí pedían que por favor lo hagamos. Yo creo que se sentían un poco solos, entonces trataba de prender las cámaras en algunas de las clases. (Estudiante mujer, 23 años)

Incluso, los profesores pedían que haya una retroalimentación de lo que estaban diciendo y nadie prendía el micro ni la cámara (...) obviamente el profesor se sentía incómodo o se molestaban algunos porque sentían que era incluso una falta de respeto para ellos que no prendan la cámara. (Estudiante mujer, 22 años)

Es importante recalcar que el contexto donde se producen las interacciones o “no interacciones” relatadas, es un aula virtual de zoom donde los/las participantes están generalmente con la cámara apagada y los/las docentes con la cámara prendida. Estas clases son espacios de mínimo dos y máximo cuatro horas seguidas, donde la dinámica no se modifica, generando según los/las participantes sensaciones de soledad y molestia en los/las docentes.

Finalmente, según los/las estudiantes entrevistados/as el espacio virtual no ha traído solo cuestiones percibidas por ellos/ellas como negativas, sino que también ha significado una oportunidad de innovación en las estrategias de enseñanza impartida por sus docentes. "El método de enseñanza de los profesores ha variado, normalmente hacían como preguntas puntuales, ahora sí es más de comprensión o incluso prefieren ejemplos a veces propios de nuestra experiencia también o algo relacionado a nosotros." (Estudiante mujer, 22 años).

También una posibilidad que nos dieron los profesores es que podíamos no solo mandar un trabajo en formato ensayo o no solo hacer un examen, sino que también podíamos enviar o un video o un audio para alguna

evaluación (...) utilizar programas para colocar un montón de cositas muy bonitas e innovadoras la verdad y eso era algo nuevo. (Estudiante mujer, 23 años)

Al principio sí los profes no hacían tantas actividades, simplemente dictaban su clase y ya, pero con el pasar del tiempo sí han usado más recursos, el kahoot, las mismas salas en el zoom (...) Entonces, este profe sí, a cada rato hablaba, nos preguntaba, hacía bromas, incluso en el break ponía música o antes de iniciar su clase también ponía música. Entonces, yo creo que la confianza que le tenga depende del profesor y las ganas que le pone al curso. (Estudiante mujer, 23 años).

Una mirada diferente entre estudiantes y docentes

De acuerdo con el análisis, esta mirada diferente se expresa, sobre todo, en dos aspectos que se interrelacionan en el vínculo pedagógico: a) una mayor consciencia de que docentes y estudiantes pueden verse afectados/as por los cambios negativos vinculados a la pandemia, lo que redundaría en una comprensión teñida de desconfianza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; y b) una incertidumbre de parte del docente respecto de la adquisición del aprendizaje por parte de los/las estudiantes, y una limitación de los/las estudiantes por preguntar cuando aún tienen dudas. Sobre el primer aspecto, los estudiantes mencionan:

Fue un poco difícil al menos el primer ciclo porque tenía que compartir internet y la señal aquí tampoco es buena porque cuando llueve no hay buena señal. Pero al final el profe lo entendía, la mayoría de veces, a veces sí pensaba que lo estaban engañando (Estudiante mujer, 21 años)

A veces los profesores desconfían de nosotros porque no sé, tenemos problemas de internet y piensan o no queremos atender a su clase o es otra cosa la que estamos haciendo (...) a veces sí sucede que tenemos problemas de internet y porque estamos en otros departamentos. Entonces, la confianza se reduce. (Estudiante mujer, 23 años)

Algunos/as participantes coincidieron en esta sensación ambivalente de ser comprendidos/as por sus docentes respecto de sus posibilidades materiales para conectarse a la clase virtual, y a la vez ser juzgados/as por no conectarse o no prender la cámara. La pandemia y sus consecuencias socioeconómicas generaron múltiples escenarios donde era factible que un/una estudiante no pueda conectarse a la clase virtual y esto los/las docentes lo entendían. Sin embargo, el engaño también era una posibilidad para los/las docentes que no se podía descartar del todo.

Sobre el segundo aspecto, se mencionó:

Los profesores, por ejemplo, al momento de aclarar dudas, no podían ver la reacción de los alumnos. En este caso (clase virtual) era como que explicaban la duda, pero no sabían si el alumno había entendido o no. Finalmente explicaban y decían ¿entendió? Y decían sí. Muchas veces decían sí, pero al final no era verdad. (Estudiante hombre, 24 años).

Por otro lado, los/las participantes resaltan la empatía como un aspecto positivo que se desarrolló en la ERT. Esta capacidad de comprender las experiencias y los estados afectivos de los/las demás se desarrolló bidireccionalmente. Así, varios/as estudiantes mencionan que les parecía difícil que sus docentes dicten en aulas virtuales donde nadie prendería su cámara. “No me imaginaba cómo sería un montón de cuadraditos que ni siquiera tienes idea de si están ahí o no, no saber si te están prestando atención debe ser difícil, pensaba” (Estudiante mujer, 33 años). Ponerse en el lado del docente hizo que los/las estudiantes comprendan lo difícil que podía ser para sus docentes interactuar con cámaras apagadas dentro del zoom.

Yo creo que la empatía es fundamental en estos tiempos porque no sabes lo que está pasando la otra persona. Más con la enfermedad, que algunas personas han llegado a perder familiares y no les podrías exigir cosas y peor con todas las pérdidas. (Estudiante mujer, 23 años)

Como se menciona, existía una genuina preocupación por sus docentes, que les hacía identificarse con ellos/ellas y verlos como personas afectadas por las consecuencias tanto de los cambios en el vínculo pedagógico que se daba en las aulas virtuales (cámaras apagadas de los/las estudiantes durante las clases, la mayor cantidad del tiempo), como por las consecuencias de la pandemia (las pérdidas de seres queridos producto de la enfermedad). Ambas situaciones, que provocan la empatía de los/las participantes, están atravesadas por la ausencia y/o la pérdida del otro.

Reformulación del vínculo entre estudiantes

Los/las participantes experimentan que la amistad forjada con sus compañeros/as previamente a sus interacciones en el aula virtual facilita la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos, a diferencia de aquellos grupos en los que no se conocían desde antes.

En mi caso, como ya era la recta final de la carrera, ya estaba como que el equipo armado ya. Así trabajábamos mejor (...) Y ahí me di cuenta que, cuando haces amigos y estás en un grupo para avanzar una tarea o algo, todos prenden la cámara o la mayoría, pero cuando hay gente desconocida, nadie prende. (Estudiante hombre, 23 años).

Los primeros ciclos que tuve los llevé con personas que ya conocía de forma presencial. Entonces, como que era menos la desconfianza o igual todos prendíamos cámara porque ya nos conocíamos. (Estudiante mujer, 23 años).

Por otro lado, el proceso de conocer personas en la virtualidad es complejo, hay cierta incertidumbre por conocer a la persona a través de una pantalla apagada y solo por la voz o por comunicaciones escritas. Entonces, este contexto estaría generando poca fluidez en la comunicación entre compañeros/as y una sensación de tener que interactuar obligadamente en acciones vinculadas a su proceso de aprendizaje.

Lo que sí se me hace un poco difícil es socializar con gente en la virtualidad, por el mismo motivo que la comunicación es distinta, no lo siento tan fluido como si fuera presencial. (Estudiante hombre, 23 años)

Pero sí, hay personas con las que he trabajado, no las he visto, no las conozco, es raro, espero conocerlas algún día, pero hemos estado muchas horas en zoom sin cámara prendida, pero hablando porque teníamos que hacer un trabajo, no teníamos de otra. (Estudiante mujer, 21 años).

En estas condiciones, algunos/as participantes optaron por estudiar individualmente, cosa que no hacían antes en las clases presenciales.

Primero, fue raro porque no conocía a nadie de las clases y de ahí cuando hacías grupo o trabajos, quedar para un zoom era súper raro. Pero, sí, o sea tuve que adaptarme, leer más las diapositivas, tratar de estudiar por mí sola más de lo normal y sentía que avanzaba más rápido. (Estudiante mujer, 23 años).

...creo que eso (la virtualidad) fuerza a muchos alumnos a estudiar solos y, como ya no estás con tu compañero, uno ya comienza a buscar sus propias formas de estudiar. Y eso creo que ha hecho que comiencen a ser más autodidactas muchos. (Estudiante hombre, 24 años).

En síntesis, las tres categorías temáticas evidencian que la ERT ha sido un reto y un desafío adicional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que ha supuesto reacomodos a distintos niveles tanto de estudiantes como docentes. Estas reestructuraciones para los/las estudiantes han supuesto tanto el despliegue de estrategias individuales y colectivas que les permitieron aprender en medio de los cambios, como la experimentación de momentos de incertidumbre, desconfianza y ausencias en el vínculo pedagógico que han impactado en sus procesos de enseñanza.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo los/las estudiantes universitarios/as experimentan el vínculo pedagógico con sus docentes y entre ellos/as en el marco de la enseñanza remota por emergencia (ERT). Los hallazgos evidencian que, para las/los estudiantes, el espacio universitario es un escenario para el encuentro, el intercambio, el diálogo, la discusión y la reflexión colectiva entre ellos/ellas y con sus docentes. Estos procesos se vieron reformulados, recortados y en algunos casos anulados por la ERT.

En esa línea, el aula virtual como único espacio de intercambio docente-estudiante y el mantenimiento de la cámara apagada por parte de los/las estudiantes como una constante, ha marcado significativamente el vínculo pedagógico con sus docentes y entre ellos/ellas, imprimiendo desconfianza y lejanía. El no poder verse y la pérdida de la espontaneidad en el diálogo han sido experiencias que han hecho que el proceso de enseñanza-aprendizaje se perciba más desde un vínculo transaccional que desde un vínculo que promueva la intersubjetividad pedagógica (Castilla, 2013). Esto hizo que se configure un escenario de clases virtuales donde, sobre todo, se daba y recibía información, no se exponían dudas, ni se atendían a los posibles fracasos académicos; lo cual merma significativamente el proceso de aprendizaje significativo.

Es importante reconocer que el vínculo docente-estudiante no solo se gesta en el salón y además si este se percibe transaccional se pierden los elementos que, según Vigotsky (1986), son imprescindibles para generar condiciones de educabilidad, como por ejemplo que el/la docente posibilite la creación y el sostenimiento de vínculos afectivos interpersonales, en los que se ponen en juego sentimientos, motivaciones y expectativas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hacer del vínculo pedagógico una transacción invisibiliza a los sujetos y genera una relación contradictoria donde uno existe, pero sin ser percibido o escuchado (Bourdin, 2010).

Por otro lado, García-Rangel *et al.* (2014) mencionan que es difícil poder enseñar cuando no hay una confianza que permita que el vínculo pedagógico se desenvuelva con naturalidad. El no saber quién es la persona que está al otro lado de la pantalla hace que se abra la opción para pensar en el engaño y desde ahí el proceso de enseñanza-aprendizaje se perturba. Según Ardini *et al.* (2020) y Gómez-Contreras y Bonilla-Torres (2020), el acto didáctico en el aula requiere de la relación interpersonal como parte crucial de su desarrollo. En esa línea, la instalación de la desconfianza en el vínculo pedagógico altera la comunicación intencional encaminada a provocar el aprendizaje.

Otro hallazgo importante es que, a pesar de la pandemia y la ERT, los/las estudiantes universitarios/as decidieron continuar con sus estudios con la misma

intensidad que en la presencialidad. Esto implicó la activación en ellos/ellas de agencias personales y colectivas que les permitieron mantener sus procesos de aprendizaje, los cuales se vieron reforzados por algunas iniciativas docentes de mantener el vínculo pedagógico intersubjetivo a través de la innovación metodológica y/o de la apertura para abrir otros espacios más allá de la clase virtual. Es importante resaltar aquí el componente afectivo que resaltan los/las estudiantes, entendiendo estas acciones de sus docentes como comprometidas con sus procesos de aprendizaje. Según Castilla (2013, p. 82), el/la docente es la persona responsable de “crear las mejores condiciones socio/afectivo/cognitivas que posibiliten la producción del deseo de aprender del alumno”.

Según Rivera Olguin *et al.* (2021), la modalidad de clases virtuales es percibida como una forma de trabajo distante y monótona, y si a esto se suma la cámara apagada del grupo de estudiantes, se genera un contexto que hace que los/las docentes se puedan sentir solos/as o irrespetados/as por sus estudiantes. La incomodidad y/o molestia de los/las docentes puede dificultar en gran medida su disposición para procurar espacios de educabilidad adecuados en las clases, así como su habilidad para generar estrategias metodológicas dinámicas y flexibles, las cuales, según Benítez (2007), son necesarias para el logro del aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

El carácter vincular de los espacios educativos es una fuente potencial de bienestar para el logro de un aprendizaje significativo; en este sentido, comprender que el vínculo pedagógico entre docente-estudiante y entre estudiantes estaba amenazado constantemente, en cada clase, por la posibilidad de no saber quién está del otro lado de la pantalla, es una situación que desestabiliza la confianza necesaria para el encuentro y la elaboración de significados compartidos que permiten el aprendizaje. En esa línea, la importancia del vínculo pedagógico intersubjetivo es central para que se puedan generar condiciones de educabilidad que generen aprendizajes significativos en los/las estudiantes.

Por otro lado, es importante mencionar que los momentos de crisis, como lo fue la pandemia, permiten la emergencia de recursos y agencias individuales y colectivas, que posteriormente pueden ser valoradas y reconocidas como parte del repertorio de capacidades personales que sirven para afrontar este tipo de situaciones.

Con respecto a las limitaciones del estudio, hubo complicaciones en el acceso a la población universitaria, debido a que las entrevistas se realizaron en el periodo de vacaciones y además aún no se producía el retorno a la presencialidad. Esto dificultó el contacto inicial, la coordinación y la ejecución de las entrevistas virtuales. Por otro lado, si bien los resultados no pueden ser

generalizados, estos nos permiten poner de relieve la importancia de vínculos pedagógicos intersubjetivos que posibilitan zonas de desarrollo potencial en los/las estudiantes y procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. En momentos de crisis cuando la seguridad de nuestra salud depende justamente del no encontrarnos presencialmente con otras personas, hay que imaginar nuevas formas que nos permitan seguir conectados cognitivamente y afectivamente, recordar la importancia de los espacios informales entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, así como la centralidad de los afectos y la confianza en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se recomienda continuar investigando sobre las experiencias de estudiantes e indagar acerca de las particularidades que han evidenciado las diferentes carreras en la manera de experimentar el vínculo pedagógico en el marco de la ERT, así como también investigar desde la perspectiva de docentes universitarios que han estado inmersos en este contexto. Es importante tener una perspectiva más integral sobre las consecuencias de la ERT respecto de algunos déficits que se hayan podido generar en el aprendizaje de esta generación de futuros profesionales, así como en el bienestar y la salud mental de los/las docentes que han tenido que sacar adelante procesos de enseñanza-aprendizaje en condiciones adversas. Es nuestra responsabilidad como docentes universitarios/as asumir que el tiempo de la ERT fue un tiempo difícil, tanto para nosotros/as como para nuestros/as estudiantes. Que si bien se pudieron sacar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto ha supuesto un costo que necesitamos reconocer y reparar.

Agradecimientos

A las personas que brindaron sus testimonios para esta investigación y a la Dirección Académica del Profesorado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que me otorgó una Asignación Especial por alto desempeño en la docencia.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación fue autofinanciada.

Conflicto de intereses

La autora no declara potenciales conflictos de interés

Aspectos éticos / legales

La investigación fue ejecutada con el debido respeto a los principios éticos para la investigación psicológica, especialmente en cuanto al manejo de la información recopilada y la debida citación de las y los diversos autores de las fuentes utilizadas.

REFERENCIAS

- Anzaldúa Arce, R. (2020). Identidades y vínculos educativos: lo que la pandemia trastocó. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 2 (6), 21-37. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/909>
- Ardini, C., Barroso, M. B., Contreras, L., y Corzo, L. (2020). *Estudiar durante una pandemia. Una mirada al rol de estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco de la pandemia COVID-19*. Mutual Conexión.
- Benítez, G. M. (2007). El proceso de enseñanza–aprendizaje: el acto didáctico. *NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad*.
- Bertoni, E. (2015). La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2 (1), 20-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436826>
- Bourdin, J. (2010) La invisibilidad social como violencia. *Universitas Philosophica*, 54, 27.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Carrasco, S. A. N., Castellanos-Ramírez, J. C., y Espinosa, F. P. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Castilla, G. (2013). Intersubjetividad Pedagógica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (8), 75-88. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/155/150>
- Creswell, J., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020, agosto). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- De la Serna, M., y Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (32), 117-129. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36803208.pdf>
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7 (1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, M., e Islas, M. (2020). Una pantalla me separa... el vínculo Docente-Estudiante en época de pandemia. Experiencia desde la enseñanza de la Química. *Boletín SIED*, 2 (2), 8-19. https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/127150/CONICET_Digital_Nro.c9ec8755-68fe-4c78-b5e6-91ff1599b3aa_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- García-Rangel, E., Rangel, A., y Angulo, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10 (5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- Gil, T. G., y Arana, A. C. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Revista Científica de enfermería*, (45), 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712262>
- Gómez-Contreras, J., y Bonilla-Torres, C. (2020). Estrategias pedagógicas apoyadas en tic: propuesta para la educación contable. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 8 (2), 142-153. <https://doi.org/10.15649/2346030X.775>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., y Elena, M. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32 (1), 12-21. https://centrodeinnovacion.uc.cl/wp-content/uploads/2021/10/larraguibel_et_al_2021.pdf
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Melgarejo, V. (2021). Perú, entre los últimos países en el mundo sin plazo para el retorno de escolares a las aulas. *Gestión*. <https://gestion.pe/peru/peru-entre-los-ultimos-paises-en-el-mundo-sin-plazo-para-el-retorno-de-escolares-a-las-aulas-noticia/?ref=gesr>
- Mena, I., Bugueño, X., y Valdés, A. M. (2008). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Valoras UC. https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55734/31%20vinculo_pedag_positivo.pdf?sequence=1
- Menéndez Vega, C. (2012). Mediadores y mediadoras del aprendizaje: Competencias docentes en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, (60), 39-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181592/v.60%20p%2039-50.pdf?sequence=1>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Gráo.
- Quezada Castro, M., Castro Arellano, M., Dios Castillo, C., y Quezada Castro, G. (2021). Condiciones laborales en la educación universitaria peruana: Virtualización ante la pandemia COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (93), 110-122. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4047>
- Páez, P. (2022). El Perú de los alumnos ‘zombis’ o cómo hacer un mal uso de la virtualidad en la educación. *El País*. <https://elpais.com/planeta-futuro/3500-millones/2022-10-11/el-peru-de-los-alumnos-zombis-o-como-hacer-un-mal-uso-de-la-virtualidad-en-la-educacion.html>

- Pereira, P. (2010). *La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente. Sus características y clima del aula* [Tesis para obtener el grado de Doctorado]. Universidad de Costa Rica. <https://www.researchgate.net/publication/48169405>
- Rivera Olguin, P., Sánchez Espinoza, E., y Cortés Díaz, B. (2021). La disrupción de lo presencial a lo virtual. Percepciones de los directores de docencia sobre el uso de plataformas digitales en contexto de pandemia en una universidad del norte de Chile. *Páginas de educación*, 14 (2), 77-95. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2607>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Rodríguez, M. (2017). Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela. *Nodos y Nudos*, 5 (43), 77-86. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8526>
- Rodríguez González, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula abierta*, (87), 89-104. <http://hdl.handle.net/11162/4504>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J., Cruz-Santos, A., y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4 (2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista saberes educativos*, (6), 128-143.
- Serrano, M. M. (2001). Dinámica, funcionamiento y contenido de las entrevistas individuales y grupales. *Prácticas locales de creatividad social*, (coords.) Manuel Montañés Serrano, Manuel Tomás Rodríguez-Villasante Prieto y Pedro Martín Gutiérrez, 83-84. http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/07/Practicas_locales_creatividad_social.pdf#page=83
- Szpiniak, A. F. (2020). Estrategias de enseñanza en la virtualidad. *Universidad Nacional de Río Cuarto*. <https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/2020/12/02/estrategias-de-ensenanza-en-la-virtualidad/>
- Tenorio-García, P., y Valles-Marina, S. (2021). *Satisfacción de los estudiantes en la formación profesional durante el estado de emergencia sanitaria. Escuela profesional de Enfermería de la Universidad Nacional de San Martín Tarapoto, marzo a agosto 2021* [Tesis para obtener el grado de Licenciado en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Martín]. <http://hdl.handle.net/11458/4105>
- UNESCO -IEALSAC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11 (17), 1-57. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

- Valero Aguilar, I. (2019). *Transformación pedagógica de los docentes a partir de la emergencia e incorporación de las TIC. Un recuento histórico* [Tesis de posgrado para optar por la Especialización en Multimedia para la Docencia]. Universidad Cooperativa de Colombia. Unidad de Posgrado. http://www.knowledgecap.bigstarcreative.com/bitstream/20.500.12494/13016/4/2019_Roldocente_TIC_RecuentoHistorico.pdf
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.