

Experiencias en la interacción de estudiantes y profesores universitarios durante la educación virtual en pandemia

Horacio Manrique-Tisnés, Ph. D.^a

Juan Carlos Ramírez-Castaño^b

Universidad Eafit, Colombia

✉ hmanriqu@eafit.edu.co

Resumen (analítico)

La pandemia por covid-19 implicó grandes desafíos para estudiantes y profesores al implementarse la educación virtual. Este estudio, orientado por el método fenomenológico-hermenéutico, analizó las experiencias vividas en la interacción profesor-estudiante durante esta educación virtual. Las técnicas de recolección fueron entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Participaron veintinueve personas (profesores y estudiantes de diferentes universidades, programas y niveles académicos). Se presentan tres categorías sobre esta experiencia: sensitiva (visión y tacto), cognitiva (conocimiento) y ética (rostro). La educación virtual afectó la experiencia del espacio en la interacción, limitada por los dispositivos periféricos del computador y por un inadecuado ambiente para el aprendizaje. A su vez, esto afectó la interacción profesor-estudiante. Estos resultados buscan responder a la pregunta de cómo se vivenció la interacción profesor-estudiante en la educación virtual durante pandemia.

Palabras clave

Educación; estudiante universitario; experiencia; profesor universitario; pandemia.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco y Tesoro Especializado en Filosofía.

Para citar este artículo

Manrique-Tisnés, H., & Ramírez-Castaño, J. C. (2024). Experiencias en la interacción de estudiantes y profesores universitarios durante la educación virtual en pandemia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.3.6066>

Historial

Recibido: 23.05.2023

Aceptado: 11.03.2023

Publicado: 03.07.2024

Información artículo

Producto del proyecto «Experiencia de toma de decisiones en la interacción profesor-estudiante: una aproximación analítica y fenomenológico-hermenéutica», financiado por la Universidad Eafit entre enero de 2020 y diciembre de 2021. Convocatoria: Proyectos descubrimiento mediana cuantía; financiación interna 2020, Código: 952. La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Eafit y durante su realización se siguieron los lineamientos del Código de Ética consignados en la Ley 1090 de 2006 de la República de Colombia. **Área:** psicología. **Subárea:** psicología.

Experiences of interactions between university students and their professors as part of online education during the pandemic

Abstract (analytical)

The Covid-19 pandemic posed major challenges for students and professors in terms of online education. This study, which used a phenomenological-hermeneutic method, analyzed professor-student interactions that occurred as part of remote learning during this period. The collection techniques included semi-structured interviews and a focus group. A total of 29 people participated (professors and students from different universities, programs and academic levels). The researchers established three categories for these experiences: sensorial (vision and touch), cognitive (knowledge) and ethical (faces). Both students' and professors' experiences of space were affected by online education, as this concept was limited by their computer's peripheral devices and the inadequate learning environment. Consequently, this situation affected professor-student interactions. The results of the study aimed to answer questions about participants' experiences of professor-student interactions within online education during the pandemic.

Keywords

Education; university students; experience; university professors; pandemic.

Experiências de interação de estudantes e professores universitários durante a educação virtual em pandemia

Resumo (analítico)

A pandemia de Covid-19 colocou grandes desafios aos alunos e professores na implementação da educação virtual durante a pandemia. Este estudo, orientado pelo método fenomenológico-hermenêutico, analisou as experiências vividas na interação professor-aluno durante desta educação virtual. As técnicas de recolha utilizadas foram entrevistas semi-estruturadas e um grupo de discussão. Participaram 29 participantes (professores e jovens estudantes de diferentes universidades, programas e níveis académicos). São apresentadas três categorias desta experiência: Sensível (visão e tacto), Cognitiva (conhecimento) e Ética (rostos). No desta educação virtual, a experiência do espaço foi afectada, limitada pelos periféricos dos computadores e por um ambiente de aprendizagem inadequado. Isto, por sua vez, afectou a interação professor-aluno. Estes resultados procuram responder à questão de saber como foi vivida a interação professor-aluno na educação virtual durante a pandemia.

Palavras-chave

Educação; estudante universitário; experiência; professor universitário; pandemia.

Información autores

(a) Psicólogo, Universidad de Antioquia. Magíster en Filosofía, Universidad de Antioquia. Doctor en Psicología, Universidad del Norte (Colombia). Profesor Área de Lenguaje, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad Eafit (Medellín, Colombia).  0000-0002-7621-7391. H5: 12. Correo electrónico: hmanriqu@eafit.edu.co

(b) Psicólogo, Universidad Eafit.  0000-0002-5174-788X. H5: 0. Correo electrónico: jramir89@eafit.edu.co

Introducción

La pandemia de covid-19 fue declarada el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de Salud (Sabat *et al.*, 2024) y, ese mismo día, en Colombia el gobierno dio la orden de cuarentena (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020a). Por tal razón, las instituciones educativas tuvieron que implementar alternativas de educación a distancia (incluyendo educación virtual) para el proceso formativo de estudiantes en diferentes niveles educativos. Sin embargo, con esta medida se obtuvieron resultados preocupantes, no solo en Colombia (Banco Mundial, 2021).

Durante alrededor de un año hubo una cuarentena estricta. Entre julio y diciembre de 2021 se regresó a la presencialidad de forma parcial, implementándose una modalidad combinada, en la que algunos estudiantes asistían al aula y otros se conectaban mediante plataformas como Zoom o Teams. A inicios de 2022, con el avance de la vacunación, el gobierno nacional decretó el retorno a la educación presencial.

El presente estudio explora una experiencia de interacción entre estudiantes y profesores en un contexto de la educación virtual forzada sin preparación, a la que se enfrentaron la mayoría de las instituciones educativas y agentes educativos (profesores, estudiantes, administradores). Los resultados no necesariamente se refieren a todas las experiencias de interacción en educación virtual. Por eso, es posible que sea diferente la experiencia de estudiantes y profesores en aquellos casos en los que la educación virtual ha sido planeada, diseñada e implementada de forma técnica, cuidadosa y rigurosa.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020b), la educación virtual es una modalidad de la educación a distancia que «se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio» (§ 3). Esta permite una enseñanza asincrónica: puede suceder que elementos del curso sean vistos o trabajados por el estudiante en momentos que él o ella estime convenientes. Así mismo, en este tipo de educación es importante el entorno de aprendizaje. Este consiste en los artilugios informáticos y de *software* que median la relación de aprendizaje. Lo an-

terior va acompañado de habilidades del estudiante como: autonomía, disciplina y destreza tecnológica (Villalobos *et al.*, 2022).

En particular, en lo que sigue estudiaremos las experiencias de jóvenes estudiantes y profesores universitarios referidas a su interacción durante de la educación virtual en pandemia (en adelante, EVP). Se entiende por *vivencia* al acontecimiento percibido por una persona, mientras que la *experiencia* es ese acontecimiento que ha dejado una huella y se expresa en palabras (Gadamer, 1960/1999; Manrique-Tisnés, 2019). La experiencia, así definida, que se puede ubicar entre la vivencia (también llamada «experiencia vivida»), que es inefable, y la experiencia objetiva, que es una vivencia formalizada mediante estructuras de pensamiento racionales (Aguirre & Jaramillo, 2006).

Antecedentes

Teniendo en cuenta las experiencias de la interacción entre estudiantes y profesores desde la perspectiva de los jóvenes universitarios, Consorti y Consorti (2021) identificaron un tema importante en estudiantes de medicina en Italia: vivieron la EVP como una *burbuja* acogedora; no obstante, consideraron un problema grave la pérdida de contacto social, incluyendo el contacto con sus profesores. Deleute y Ada (2021), en Filipinas, identificaron cuatro temas asociados a la EVP en la experiencia de interacción entre estudiantes universitarios y sus profesores: primero, participaron motivados por las notas; segundo, la EVP generó estrés y ansiedad; tercero, los estudiantes prefieren la educación presencial; y, cuarto, la EVP se acompañó de limitaciones tecnológicas. Pitogo y Ecle (2021), en ese mismo país, encontraron estudiantes universitarios que, en el contexto de su interacción con sus profesores en la EVP, experimentaron desánimo, desmotivación y desconexión (aunque unos cuantos manifestaron preferir la virtualidad). Además, los estudiantes experimentaron tres barreras principales para esa interacción: infraestructura tecnológica, ambiente de aprendizaje y relación aspectos académicos/contenido.

En cambio, en Japón, Lim (2021) presentó la experiencia de cuatro estudiantes de inglés como lengua extranjera que mantuvieron su motivación durante la EVP, debido a asuntos diferentes a la interacción entre estudiantes y profesores: la motivación propia al aprendizaje del inglés; la proyección de uso del inglés en su futuro trabajo o viajes; el apoyo de compañeros; los beneficios prácticos de la virtualidad; y la búsqueda en línea de suplementos para su estudio. Por su parte, en Turquía, Ozkan *et al.* (2021) encontraron las siguientes barreras en la experiencia de estudiantes de enfermería asociada a su interacción con profesores durante la EVP: personales (temor, desconcentración, desmo-

tivación), técnicas (fallas de internet, energía y equipos) y pedagógicas (falta de apoyo, comprensión y empatía de los profesores, así como desconcentración por inadecuación metodológica y de contenidos). Además, encontraron asuntos como: oportunidades y desafíos (más tiempo disponible, necesidad de «tocar cosas», necesidad de prácticas clínicas y de laboratorio para integrar la teoría) y preocupaciones (posibles deficiencias en su educación, falta de contacto con pacientes reales, aprendizaje de la enfermería sin prácticas clínicas).

En India, Rana (2021) encontró que los estudiantes universitarios experimentaron diferentes barreras como: aprendizaje ineficaz (por falta de motivación y apoyo, imposibilidad de realizar prácticas externas, ausencia de infraestructura básica); ambiente de aprendizaje en el hogar (pocas normas, escenarios informales, libertad de actuar por propia elección; distracciones externas; letargo); apoyo del profesor (falta de comprensión de necesidades y emociones; sensación de desconexión); dificultades técnicas (velocidad de internet, falta de electricidad; mala calidad de los dispositivos; dificultades durante los exámenes); problemas de salud (físicos y mentales). Mientras que, en Chile, Villalobos *et al.* (2022) plantean que estudiantes de secundaria valoraron la calidad docente y la cercanía con los profesores, expresada en acogida, escucha, afecto y empatía.

Ahora, en cuanto a la experiencia de los profesores, en Turquía, Aydın y Genç (2024) hallaron que los profesores universitarios de lenguas extranjeras experimentaron una menor eficacia en el aprendizaje de sus estudiantes durante la EVP, debido a las dificultades tecnológicas y a la sensación de inadecuación que sentían profesores y estudiantes con relación a esa modalidad de enseñanza-aprendizaje. Esto afectó la interacción y generó desmotivación en ambos actores educativos. Por su parte, en Malasia, la EVP se implementó sin preparación previa. Esto implicó, en profesores universitarios, inseguridad y temor en diferentes ámbitos de su práctica, fundamentada en la interacción con los estudiantes. Luego de un año, los profesores se sintieron más seguros, como producto de su aprendizaje y habituación (Annamalai *et al.*, 2022). En Bangladesh y Arabia Saudita (Islam *et al.*, 2021), tres profesores identificaron en su experiencia en la EVP una dinámica de lucha, negociación y aceptación en los niveles macro (políticas implementadas en cada país) y micro (cada aula virtual, que incluye la interacción entre profesores y estudiantes). Dario *et al.* (2024) reportaron que los profesores de educación básica y media se sintieron frustrados en la interacción con los estudiantes, la cual estuvo marcada por dificultades de comunicación y reticencia de los estudiantes a participar plenamente durante las clases en línea. De hecho, los estudiantes oscurecieron (*darken*) la cámara como

señal de individualismo, pasividad y falta de interés por los otros. Nabolsi *et al.* (2021) hallaron, en la experiencia de profesores de enfermería de Jordania, cuatro temas asociados a la interacción con los estudiantes en la EVP: reacción al cambio de una educación presencial a una EVP; escasos recursos y capacidades; superación de límites geográficos y temporales; e insuficiencia para adquirir competencias clínicas y resultados de aprendizaje. Finalmente, en Chile, Villalobos *et al.* (2022) encontraron, en la experiencia de profesores de secundaria principiantes, que la EVP impulsó la autonomía e innovación profesional. Profesores directivos y estudiantes valoraron positivamente la cercanía, proximidad, confianza y diálogo en relación con el aprendizaje. Sin embargo, los profesores no percibieron reconocimiento de los directivos por su labor.

Según Annamalai *et al.* (2022), la mayoría de estudios se han enfocado en la etapa inicial de transición a EVP, mediante aproximaciones cuantitativas asociadas principalmente a la autoeficacia de profesores y estudiantes referida a conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido. Así que es necesario estudiar etapas posteriores por medio de aproximaciones cualitativas, en tanto que aspectos fundamentales para el aprendizaje están soportados en la interacción entre estudiantes y profesores.

Bases conceptuales

La interacción entre estudiantes y profesores es sumamente relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para el desarrollo de contenidos académicos, habilidades sociales y el despliegue existencial (Manrique-Tisnés, 2023; Manrique-Tisnés & Valle-Zuluaga, 2023). Lo que está en juego en esa interacción es la posibilidad misma del aprendizaje. Actualmente, con el surgimiento de la educación virtual, tal interacción se presenta como una experiencia diferente a la de la educación presencial.

La fenomenología de Levinas (2002/1961) es el referente elegido para comprender algunos de los elementos propios de la experiencia de la interacción entre estudiantes y profesores en la EVP. Se lo eligió debido a que una expresión muy significativa de una participante en la investigación, quien evocó su ética de la alteridad con el concepto central de *rostro*. Además, al analizar la información de las entrevistas, emergieron tres categorías (visión y tacto, conocimiento y rostro), que son acordes con tres las dimensiones planteadas por Navarro (2008) en su lectura de la obra de Levinas: sensitiva, cognitiva y ética.

En esta sección se presentarán algunos conceptos que permitan comprender la experiencia de los entrevistados, según el método fenomenológico-hermenéutico (de Castro *et al.*, 2007). No se pretende realizar un estudio filosófico; solo se busca, como dice Na-

varro (2008), «otorgarle un "rostro" al "rostro" o, más exactamente, encontrar un referente mundano a la noción «rostro» (p. 188). La idea principal que guía la presente indagación es que la relación con el rostro va más allá de las dimensiones sensitiva y cognitiva, pues implica una dimensión ética (Giménez, 2011; Navarro, 2008).

En la *dimensión sensitiva*, el rostro es algo que se percibe; que, principalmente, se ve. Pero para verlo, se debe individualizar algo en la visión, captando la figura y el fondo. El espacio vacío (fondo) en el que se ve el objeto (figura), no es un objeto, pero es algo; *hay* algo (Levinas, 1961/2002, p. 204). La expresión impersonal *hay*, es diferente de las expresiones *tiene* o *está*, que se refieren a algo concreto en relación de posesión o estado; mientras que *hay* se refiere a algo que es y se presenta en forma difusa.

Según Levinas (1961/2002), desde un punto de vista fenomenológico, la visión y el tacto están relacionados. Mediante la iluminación del espacio, el sujeto capta una perspectiva y un horizonte que invitan al tacto (Levinas, 1961/2002). Por eso, la visión del espacio posibilita la captación de la relación entre los objetos (Levinas, 1961/2002).

Respecto a la *dimensión cognitiva*, Levinas (1961/2002) plantea que conocer implica captar el rostro del otro, es decir, captar *lo otro* (la cultura, lo espiritual, en síntesis, lo humano) en el otro. Se capta *el otro* más allá del contenido, más allá de la forma, mediante el lenguaje de cada persona. El lenguaje de una persona está encarnado en un cuerpo concreto y cada persona se expresa lingüísticamente de manera verbal y no verbal. Para este autor, la relación con un otro introduce una dimensión de la transcendencia, que es diferente de la experiencia sensible. Entonces, conocer al otro ser humano implica la presencia sensible, pero además un más allá que es difícil de describir, pero que es *palpable* en la presencia del otro ser humano.

Para Navarro (2008), el rostro tiene la característica de «revestir la corporalidad de una significación que va más allá de su imagen» (p. 184). Esto se debe a que el rostro no es ni figura ni fondo, y no se reduce a lo visto o tocado (Levinas, 1961/2002). En efecto, en la cultura el otro se manifiesta en el rostro y se instaura por el lenguaje. Una persona dirige la palabra a otro, con un tema particular; pero lo importante, más allá del tema, es el interlocutor (y la relación con él; Levinas, 1961/2002). Es clave, también, la presencia del otro en su corporalidad como inicio de la significación (Levinas, 1961/2002). El discurso que un ser humano dirige al otro es posible por la cultura.

Según, Navarro (2008), «el otro a partir de su "rostro" se presenta como otro polo o fuente de significación» (p. 182). En este sentido, el otro «se caracteriza por su capacidad

de cuestionar» (p. 182) lo que está diciendo su interlocutor. Así, la prohibición de matar no solo se interpreta como prohibición de la aniquilación física del otro, sino también de su «asesinato semiótico» (Navarro, 2008, p. 186) y de cualquier forma de anulación de la alteridad. En este sentido, la relación discursiva interpela al yo y, por eso, es una relación no solamente cognitiva, sino fundamentalmente ética (Levinas, 1961/2002).

En la *dimensión ética*, como se ha dicho, si bien para Levinas (1961/2002) el rostro puede manifestarse en la cara, es diferente de ella. El rostro es un símbolo de lo que conforma al ser humano. Con el rostro, Levinas se refiere a la dimensión espiritual (cultural) propia del ser humano. Lo espiritual es esa capacidad humana de trascender al yo, dejar de estar centrado en sí mismo y proyectarse hacia los otros seres humanos, hacia la cultura o hacia la humanidad en general.

El otro emite un llamado y el yo (el individuo) responde. Este llamado es fundamentalmente ético, porque el yo no recibe al otro «con las manos vacías» (Levinas, 2002, p. 229), sino mediante acogida y solidaridad. Por eso, el rostro es el fundamento de la responsabilidad del yo con el otro. El rostro muestra la vulnerabilidad humana y convoca la solidaridad, no solo con una persona en particular, sino con toda la humanidad (Navarro, 2008).

Diferentes autores han nombrado esta dimensión espiritual que señala Levinas como fundamento de toda interacción humana. Por ejemplo, Simondon (2009) plantea lo espiritual en términos de lo transindividual, es decir, de aquello que va más allá; está al otro lado o atraviesa al individuo configurando lo colectivo (Builes, 2022; Henao, 2022) o psicosocial (Carmona, 2022). Lo espiritual se relaciona con la religión y la mística, pero no son esas prácticas sus únicas expresiones. Lo espiritual (alegría y nostridad) también se manifiesta en acciones laicas y cotidianas (Ramírez, 2011 [texto policopiado]), en la educación y la formación.

En síntesis, Levinas (1961/2002) presenta conceptos en tres dimensiones: sensitiva (asociada a la visión y el tacto), cognitiva (asociada al conocer) y ética (asociada a lo cultural, espiritual o humano, que se sintetiza en la expresión rostro). Estas tres dimensiones permitieron comprender una parte importante de la experiencia en la EVP de los jóvenes estudiantes y profesores universitarios entrevistados.

Método

Diseño y alcance

Se utiliza el método fenomenológico-hermenéutico (de Castro *et al.*, 2007), basado en la propuesta de Giorgi (2010). La fenomenología posibilita describir un fenómeno, siguiendo, según Husserl (1925/1992; *cfr.* Kordeš, 2009), tres claves principales: 1) poner entre paréntesis (*epoché*) los propios valores y expectativas para disponer de una apertura hacia el fenómeno investigado; 2) describir, no explicar; 3) no emitir juicios sobre el fenómeno estudiado. Por su parte, la hermenéutica (Gadamer, 1960/1999) aporta la interpretación, esto es, la comprensión de la experiencia en relación con el fenómeno estudiado, desde el punto de vista del entrevistado. Esto está mediado por las precompresiones del investigador, teniendo en cuenta sus prejuicios, relacionados con su horizonte de sentido, es decir, su posición en el mundo desde sus características psicológicas, formativas, socioculturales, históricas, etc. Hacer explícitos estos elementos como punto de partida de la comprensión es importante para entender desde dónde se interpreta el fenómeno. Estos elementos propios del método fenomenológico-hermenéutico (Hein & Austin, 2001; Laverty, 2003) aportan transparencia al proceso metodológico y, en consecuencia, contribuyen a la integridad y al rigor del estudio (Gioia *et al.*, 2013; Levitt *et al.*, 2018).

Participantes e instrumentos de recolección de información

Se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas (Hernández *et al.* 2014) a siete profesores y siete estudiantes. Además, se realizó un grupo focal (Basnet, 2018) con 15 estudiantes (tabla 1). Los entrevistados se ubicaron en el ámbito universitario de pregrado de diferentes instituciones educativas y diferentes programas académicos (Administración, Biología, Ciencias Políticas, Derecho, Ingeniería Civil, Ingeniería de Producción, Licenciatura en humanidades, Literatura, Mercadeo, Música y Psicología). Los profesores tenían entre 30 y 57 años, con una edad promedio de 42 años (masculino 3, femenino 4). Los estudiantes tenían entre 18 y 23 años, con un promedio de 20.5 (masculino 9, femenino 13). Los criterios de inclusión de los participantes fueron haber vivido la EVP y estar dispuestos a participar voluntariamente, sin ningún tipo de contraprestación. El criterio para selección de los entrevistados fue por conveniencia (Hernández *et al.*, 2014). Se contactó a los entrevistados por teléfono y la mayoría de entrevistas se realizó por Microsoft Teams, debido a las restricciones por la pandemia (excepto una presencial). El grupo focal fue presencial.

Tabla 1
Caracterización general de los participantes

Participante	Edad	Sexo	Años de experiencia	Formación posgrado	Carrera de desempeño	Semestre cursado	Fecha de entrevista	Duración (minutos)
1P	30	F	7	Maestría en Comunicación	Todas	N/A	20/01/2021	47
2P	38	F	15	Doctora en Historia	Psicología	N/A	21/01/2021	67
3P	33	F	5	Maestría en Estudios Comparados	Literatura	N/A	25/01/2021	48
4P	34	F	6.5	Master en Mercadeo	Mercadeo	N/A	22/01/2021	39
5P	57	M	22	Maestría en Administración	Ingeniería Civil	N/A	25/03/2021	51
6P	52	M	20	Maestría en Derecho	Derecho	N/A	22/07/2021	53
7P	50	M	26	Maestría en Interpretación	Música	N/A	27/09/2020	30
8E	19	F	N/A	N/A	Ingeniería de Producción	6	26/09/2020	38
9E	19	M	N/A	N/A	Biología	6	30/09/2020	69
10E	23	M	N/A	N/A	Psicología	4	29/10/2020	56
11E	19	M	N/A	N/A	Psicología	8	9/11/2020	71
12E	20	M	N/A	N/A	Administración	8	22/10/2020	69
13E	20	M	N/A	N/A	Ciencias Políticas	5	30/09/2020	62
14E	21	M	N/A	N/A	Derecho	2	30/09/2020	62
15E	18	F	N/A	N/A	Administración	2	01/04/2022 (grupo focal)	120 (grupo focal)
16E	18	F	N/A	N/A	Administración	2	grupo focal	grupo focal
17E	21	F	N/A	N/A	Psicología	9	grupo focal	grupo focal
18E	18	F	N/A	N/A	Música	3	grupo focal	grupo focal
19E	18	F	N/A	N/A	Música	3	grupo focal	grupo focal
20E	22	F	N/A	N/A	Psicología	9	grupo focal	grupo focal
21E	21	F	N/A	N/A	Mercadeo	9	grupo focal	grupo focal
22E	23	F	N/A	N/A	Licenciatura Humanidades	8	grupo focal	grupo focal
23E	22	F	N/A	N/A	Psicología	9	grupo focal	grupo focal
24E	20	M	N/A	N/A	Derecho	6	grupo focal	grupo focal
25E	18	F	N/A	N/A	Biología	3	grupo focal	grupo focal
26E	22	F	N/A	N/A	Ingeniería civil	9	grupo focal	grupo focal
27E	19	F	N/A	N/A	Derecho	6	grupo focal	grupo focal
28E	22	M	N/A	N/A	Administración	9	grupo focal	grupo focal
29E	21	M	N/A	N/A	Ingeniería Civil	8	grupo focal	grupo focal

Las entrevistas fueron realizadas entre septiembre de 2020 y julio de 2021, mientras que el grupo de discusión en abril de 2022. Tanto las entrevistas como el grupo de discusión se grabaron en audio (820 minutos) y se transcribieron (274 páginas) para facilitar el proceso de análisis. La consigna para los entrevistados fue: «Narre con detalle una experiencia de toma de decisiones en la interacción profesor-estudiante que le haya llamado la atención».¹ Emergieron algunas respuestas relacionadas con la EVP, pero aparecieron con mayor frecuencia en los profesores, mientras que muy poco en los estudiantes. Por tal razón, se realizó un grupo focal de estudiantes con la siguiente consigna: «¿Cómo fue la interacción profesor-estudiante durante la EVP?». Posteriormente, se implementaron preguntas de profundización.

Procedimiento

En consonancia con la fenomenología de Levinas (2002) y su interés en el estudio de la experiencia, la información se analizó según la apuesta fenomenológico-hermenéutica propuesta por de Castro *et al.* (2007) la cual, a su vez, se basa en Giorgi (2010). Los procesos fueron:

1. Leer y releer las entrevistas con la finalidad de captar el sentido del texto.
2. Segmentar cada entrevista en unidades de sentido, esto es, párrafos o segmentos en los que los entrevistados hablaran de un tema específico.
3. Transformar las unidades de sentido en un lenguaje psicológico, organizado.
4. Revisar reacciones, prejuicios, interpretaciones que emergieron en los investigadores al momento de realizar los procesos anteriores. Este punto contribuye a la reflexividad (Levitt *et al.*, 2018), propia de la integridad metodológica que se busca en la investigación cualitativa.
5. Contrastar lo hallado en los cuatro procesos anteriores con bibliografía sobre el tema. Para llevar a cabo estos procesos, se utilizó una matriz en Microsoft Excel, con cuatro criterios: 1) unidades de sentido; 2) transformación en lenguaje psicológico; 3) reacciones, prejuicios e interpretaciones; y 4) referentes teóricos (Manrique & de Castro, 2019).

¹ El proyecto de investigación general del que deriva este artículo estuvo enfocado en la experiencia de toma de decisiones en la interacción profesor-estudiante. Este artículo, en particular, se enfoca en la experiencia de la interacción en la educación virtual durante la pandemia, no en la toma de decisiones.

De esta manera, se buscó comprender la experiencia vivida por los entrevistados (de Castro *et al.*, 2007). Se contrastó lo dicho por ellos con las precompresiones de los investigadores y de autores referenciados en la literatura. Finalmente, utilizando una tabla (basada en Manrique-Tisnés & de Castro, 2019), se categorizó cada unidad de sentido asignando una etiqueta que, posteriormente, se agrupó con otras etiquetas dando origen a tres categorías: sensitiva (visión y tacto), cognitiva (conocimiento) y ética (rostro).

Siguiendo consideraciones éticas, la investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Eafit (Medellín, Colombia) y durante su realización se siguieron los lineamientos del Código de Ética consignados en la Ley 1090 de 2006 de la República de Colombia. Cada participante firmó un consentimiento informado.

Resultados

Emergieron tres categorías en la experiencia vivida por los estudiantes y profesores en su interacción durante la EVP (visión y tacto, conocimiento y rostro) que se nombraron en consonancia con las tres dimensiones de la propuesta de Levinas (2002), según la interpretación de Navarro (2008): sensitiva (visión y tacto), cognitiva (conocimiento) y ética (rostro).

Categoría sensitiva (visión y tacto)

Esta categoría se refiere a las dimensiones sensitivas que Levinas (2002) propone como las más básicas en la fenomenología del encuentro con el otro. Los entrevistados manifestaron que, en su experiencia de interacción entre profesores y estudiantes en la EVP, estas dos dimensiones estuvieron especialmente afectadas.

Según su experiencia, en la interacción con los estudiantes, algunos profesores manifestaron malestar en las sesiones sincrónicas debido a que muy pocos estudiantes encendían la cámara o hablaban. Se refirieron a una sensación de incertidumbre o vacío. El vacío puede equipararse a los íconos monótonos, los cuales indican que *hay* estudiantes conectados a la plataforma. En estos casos, el profesor preguntaba si *había* alguien allí conectado. En este sentido, una profesora planteó: «El que no siempre prendan la cámara [los estudiantes], el ver solamente esos cuadritos ahí con las letras —porque muchos ni siquiera ponen foto—, a mí sí me cuesta un montón» (2P21).²

² Codificación: número de entrevista, E (estudiante) o P (profesor), número de unidad de sentido.

Sin embargo, la idea de encender la cámara, promovida por algunos profesores buscando mayor concentración y una mejor interacción, generaba otras dificultades en la interacción, según la experiencia de los estudiantes (como inhibición y desconcentración), ya que se involucraba en la clase un espacio personal, mientras que la educación presencial ocurriría en un espacio público: «Los profesores pensaban que prendiendo la cámara aseguraban mayor concentración y presencia de los estudiantes, pero me sentía más cohibida y me desconcentraba por cuidar lo que estaba haciendo, lo que había en mi entorno» (21E28).

También el tacto (y la vivencia del espacio) tuvo un lugar importante en la experiencia de interacción entre estudiantes y profesores en la EVP. Aun con la cámara encendida, el espacio pasó a ser un espacio virtual, que algunos estudiantes experimentaron como si fueran máquinas, autómatas, robots. Así, la pantalla se experimentó como una barrera para la interacción. En este sentido, una estudiante planteó:

Me costaba más concentrarme en una clase donde me obligaban a prender la cámara porque yo me sentía como un robot, porque no es lo mismo un lenguaje corporal en un espacio abierto, donde también estoy viendo a todo el mundo; estamos en un mismo espacio, a una pantalla en donde tengo que estar todo el tiempo cuidando mis gestos. [La pantalla] era una barrera. (21E27)

En un sentido similar, otra estudiante resaltó su incomodidad en la experiencia de interacción por la falta de espontaneidad al tener la cámara encendida: «Me sentía muy incómoda. Pensaba en que no me podía mover así [hace un gesto] porque entonces me voy a ver rara en la cámara» (21E29).

También fue importante el cambio que se tuvo en la EVP al no poder sostener una interacción cercana entre estudiante y profesor. Según la experiencia de una estudiante de Música: «Es chistoso hacer una evaluación a una orquesta que no está porque nadie iba a clase» (18E54). Así mismo, en Biología era imposible acceder a los laboratorios y, en cambio, el profesor propuso utilizar un *software*. Una estudiante afirmó: «Son cosas muy difíciles porque manejamos reactivos, objetos cortopunzantes y pasamos a manejar simuladores en páginas de internet y eso no es nada; es un video y ya» (26E33). Desde la experiencia de una profesora de Ecología, la EVP implicó renunciar a «las salidas de campo. Entonces, los estudiantes antes iban a Río Claro y se metían al charco y veían toda esa diversidad» (1P26). Esta profesora, siendo consciente del cansancio que implicaba pasar gran parte del tiempo frente a una pantalla, buscó alternativas:

[La EVP] fue tan dura, que fue tanto de [estar frente a] pantallas. Entonces estábamos muy cansados de todo esto. Para muchos estudiantes, nuestros cursos, por la forma en la que cambiamos la estrategia, dijeron que había sido como un escape, porque intentamos generar estrategias que los sacaran de la pantalla, que los ayudaran a conectarse con su realidad inmediata. (1P25)

No obstante, el entorno no siempre era adecuado para el aprendizaje. Una estudiante habló acerca del contexto de algunos compañeros a la hora de recibir las clases virtuales y por qué no encendían el micrófono, lo que dificultaba la interacción con el profesor: «Yo tenía compañeros que me decían: "Yo no prendo el micrófono porque en mi casa hay una pelea". Entonces todo ese círculo familiar, todo ese contexto que lo rodea a uno, no es tan apropiado» (22E15). Otra estudiante afirmó: «Nadie tenía el mismo acceso a internet o la misma capacidad de concentrarse en una pantalla, o la misma familia que le permitía tener su espacio y todo eso» (18E53).

Por otra parte, un profesor habló de la comodidad que implicó para él no tener que desplazarse de su casa para dar clases: «Yo estoy feliz en esta modalidad [virtual] porque yo vivo muy lejos» (5P31). También exaltó la disponibilidad de recursos de enseñanza-aprendizaje, pues la EVP «ha obligado a que todos tengan el *software*. Entonces, desde el punto de vista metodológico, me ha funcionado muy bien» (5P28). Sin embargo, según su experiencia, esto no funcionó bien en la conexión personal con el estudiante (5P34).

Categoría cognitiva (conocimiento)

Esta categoría se refiere al conocimiento como elemento importante en el aprendizaje y, en general, en la interacción con el otro (Levinas, 2002). Los entrevistados manifestaron que, en su experiencia, estas dos dimensiones estuvieron afectadas en el tránsito por la educación virtual. En esta, la interacción profesor-estudiante que, se espera, sea una relación de transformación mutua, estuvo limitada sin la interacción cara a cara, lo cual dificultó que se conocieran profesores y estudiantes.

Una estudiante planteó que para ella fue difícil conocer profesores nuevos y afirmó que «conocer» se relaciona con generar un lazo de confianza, escaso en la EVP: «Conocer nuevos profesores durante la virtualidad me parece que es muy difícil; (...) yo siento que realmente no se facilita generar ese lazo de confianza» (20E19). Otra estudiante planteó lo extraño que fue para ella iniciar su estudio en la universidad de forma virtual: «Yo entré en el primer semestre del 2021. Entonces, fue completamente virtual y no había tenido la experiencia de poder conocer antes a los profesores y a los compañeros» (19E30).

En este sentido, una profesora narró la conversación que tuvo con sus estudiantes a través de la plataforma virtual y la sensación de tristeza que le generó la posibilidad de volver presencialmente al campus universitario y no reconocerlos: «Yo les decía [a los estudiantes]: "Nos vamos a encontrar y yo no los voy a reconocer", y eso me duele, me parece triste» (2P21).

Entonces, surge la pregunta sobre hasta qué punto estudiantes y profesores llegaron a conocerse mediante su imagen y lenguaje a través de la pantalla y el micrófono. Igualmente, un profesor planteó lo importante que era conocer sus estudiantes y las dificultades que tuvo: «Yo lo que hice al principio de la clase fue decirles: "Me hace el favor y prende la cámara. Yo lo quiero conocer" (...). A partir de ese día, apaga la cámara y no volvemos a saber de ellos» (5P26). No obstante, este profesor considera que la EVP permitió diferenciar claramente los estudiantes «buenos» de los «malos».

La mediación digital, evidenciable en la pantalla y en el micrófono, permitió cierto tipo de comunicación; pero, según la experiencia de interacción de los entrevistados, esta comunicación no bastó para lograr un conocimiento más personalizado y humano. En este sentido, un profesor considera que la EVP funcionó bien en relación con los contenidos de las asignaturas, pero no en la conexión personal con el estudiante:

Pienso que los contenidos han sido más eficientes, porque creo que estoy entregando los mismos contenidos más rápido. Tengo más interacción con los estudiantes, me buscan más que cuando estaba en la universidad (...). Obviamente está, por el otro lado, todo este tema de que se pierde el contacto con el estudiante, que hay algunos que uno ni siquiera conoce y no sabe [de ellos]. (...) Una lástima. (5P34)

Este mismo profesor agregó que, desde su experiencia, en la EVP se perdió ese contacto personal con el estudiante: «Se vuelve muy impersonal el tema. Y el tema de las relaciones, pues creo que es importante; eso es, tal vez, como lo único que me preocupa» (5P37).

En general, también los estudiantes señalaron la importancia de la presencialidad para la construcción de una relación de confianza y motivación en la formación. Un estudiante planteó el rol central que tiene la presencia del profesor en su motivación:

Para mí es mucho más fácil la presencialidad, porque uno tiene más interés y para mí todas las materias dependen completamente del profesor (...). Entonces, si uno no está interesado

en el tema, uno no le va a poner atención y la virtualidad se presta para que uno no le ponga atención a lo que uno no quiere. (25E21)

Otra estudiante planteó que con la experiencia de la EVP comprendió la importancia del vínculo presencial en el proceso formativo:

Cuando volvimos [al campus], me causaba emoción ver a los profesores que nos dieron clases virtuales. Era como: «Profe, ¿se acuerda de mí?». Y los profesores eran [en la EVP] como: «Chicos, cuando salgamos de pandemia nos vemos después de clase». Eso en mi caso fue un mensaje: que sí es necesario ese vínculo [presencial] en algún momento con el docente en esa modalidad. (23E10)

Además, una estudiante tuvo la experiencia de generar vínculos con algunos profesores presencialmente y, luego, encontrarse con ellos en la EVP. En otros casos, se encontró con otros profesores por primera vez virtualmente. Menciona que, en el primer caso, el vínculo cambiaba, pues la EVP era diferente a la educación presencial. Muestra su preferencia por la educación presencial porque es más fácil la resolución de dudas. En parte, porque algunos profesores no respondían correos electrónicos o se demoraban para hacerlo. Además, porque varios estudiantes acudían al profesor (o compañeros) luego de clase para clarificar dudas.

Yo tuve la experiencia de, primero, generar ciertos vínculos con profesores que ya había conocido en la presencialidad, y, posteriormente, vi como en la virtualidad cambiaba toda esa dinámica. Y, por otro lado, también pude conocer otros nuevos profesores que llegaron durante la virtualidad. (...) Tú, en [el campus de] la universidad, tenías la oportunidad de resolver dudas; (...) después de que se terminaba la clase uno usualmente veía un grupito de personas ir donde el profesor a comentar dudas, cosa que durante la virtualidad no se daba o se dificultaba demasiado. (20E18)

Categoría ética (rostro)

Esta categoría se refiere a la interacción con el *otro* que se manifiesta en el rostro de otro ser humano, pero que va más allá hacia la dimensión espiritual de la humanidad en general (Levinas, 2002). En el rostro se expresa el otro, expresión que demanda una responsabilidad ética (Levinas, 2002). Los entrevistados manifestaron que, en su experiencia de educación virtual durante la pandemia, esta dimensión fue afectada.

La mayoría de los estudiantes entrevistados manifestaron preferir la educación presencial y sentir desmotivación durante la EVP asociada a lo que una estudiante denominó «despersonificación» y otra llamó «ausencia del rostro», refiriéndose a la experiencia de interacción con el profesor. En este sentido, una estudiante afirmó que sintió desmotivación debido a una

[despersonificación] de la figura del docente. Por ejemplo, yo siento que en mi carrera [Psicología] (...) hay una cosa [importante]: la experiencia: «a mí me pasó esto; yo sentí esto; esta persona me causó esto». Las pantallas evitan un poquito eso: sentir la expresión. (23E7)

Otra estudiante, de Licenciatura en Humanidades (y profesora en formación), habló también de la «despersonificación» en la experiencia de interacción, vinculada con la distracción del estudiante y con la dificultad de hacer tangible el conocimiento:

También está eso de la despersonificación o esa ausencia del *rostro* [énfasis añadido]. Eso es algo muy fuerte, pues, desde mi experiencia como maestra (...), era muy complejo porque, por ejemplo, en una clase de matemáticas en la que tuviéramos que desarrollar un taller (...) era uno tratando de explicar y hacer tangible ese conocimiento. (22E14)

Esta estudiante alude en la cita anterior a la despersonificación del otro y la vincula con la dificultad de hacer tangible (categoría 1) el conocimiento (categoría 2). Luego, menciona la experiencia de algunos profesores que se lamentaban de no poder ver el rostro del estudiante, pues es una fuente importante de conexión y retroalimentación:

Algunos profesores me decían: «(...) yo en una clase presencial les veo las miradas [a los estudiantes] y me doy cuenta si están entendiendo o no, porque con ese lenguaje corporal me comunican algo. Si yo llego y veo simplemente sus íconos, yo no voy a saber si me están entendiendo». (22P42)

En un sentido similar, los estudiantes experimentaron a los compañeros y profesores como personas virtuales: la EVP «nos da mucha dificultad, sobre todo en matemáticas donde la clase es virtual, 120 personas virtuales y, la verdad, yo no me atrevo a preguntar, por el tema de la pena, porque sé que somos todas esas personas» (16E25). Otra estudiante habla de la pena,³ como factor inhibitorio para solicitar retroalimentación: «[No pedíamos retroalimentación], por pena, porque no conocíamos al profesor. Jamás llegué a

³ Pena en el sentido de *vergüenza*.

conocer un profesor de matemáticas en persona; (...) nunca hubo una conexión solo nos unía una pantalla» (15E84).

Además, una estudiante planteó que no logró tener empatía con los profesores: «La virtualidad creo que sí me afectó bastante: (...) sin esa empatía con el profesor no se genera ese interés por estar presente en la materia prestando atención» (16E26).

Las experiencias en la interacción de los estudiantes con los profesores variaron, pues algunos profesores mostraron empatía y otros no. Al respecto, una estudiante, al hablar de la realización de un trabajo académico, afirmó: «Es mi tiempo y me esforcé, y eso no lo ven los profesores. Ninguno preguntaba si estábamos bien; no les importaba. No voy a generalizar porque había unos que sí se interesaban» (27E95).

Otra forma de desconexión en la interacción entre estudiantes y profesores fue la dificultad de comunicación. La comunicación por correo electrónico se dificultó porque algunos profesores tardaban en hacerlo: «Poder contactar un profesor era demasiado difícil; a veces no respondían» (20E18).

Así mismo, los estudiantes percibieron cambios en su relación con el estudio debido, en parte, a cambios en la interacción con el profesor. Al respecto, una estudiante planteó: «Yo era una persona que participaba mucho en clase, y en la virtualidad no; no tenía ese proceso de afiliación con la clase» (23E9). Se afectó el nivel de exigencia percibido e implicó menor responsabilidad hacia las actividades académicas: «Bajó el nivel de exigencia de los profesores. Pienso que desmejoró mucho la educación con la virtualidad. [Pero] en la presencialidad, por tener esa presión de estar ahí, te obligaba a ser un poco más responsable» (19E61).

No obstante, otra estudiante enfatizó la importancia de responsabilizarse por su propia formación, por lo que no experimentó demasiada disminución de la calidad académica: «Yo pienso que no fue igual [la EVP a la educación presencial], pero también es responsabilidad de uno mismo. Siento que la calidad en ningún momento se comprometió tanto» (17E50). Finalmente, una estudiante sintetiza estas ideas planteando que la baja participación de los estudiantes ocurría por la desconcentración que generaba el ambiente inadecuado en que se recibían las clases, lo que afectaba la interacción con el profesor:

La mayoría de personas no estaba concentrada en la clase. Es muy duro [la EVP]; no conozco la primera persona que me diga que prefiere virtualidad, y que no sea por los exámenes, porque tratar de concentrarse en la casa, cocinando y haciendo cosas, sin duda, es un ambiente muy diferente al salón de clases. (21E11)

Discusión

En la primera categoría (sensitiva: visión y tacto), los entrevistados plantearon dificultades similares a lo hallado en la experiencia de profesores (Nabolsi *et al.*, 2021) y estudiantes de enfermería (Ozkan *et al.*, 2021), especialmente referidas a la necesidad de «tocar cosas» y la insuficiencia percibida en los recursos digitales para la adquisición de destrezas prácticas. Además, los entrevistados resaltaron diferentes dificultades en la interacción estudiante-profesor generadas en los estudiantes por falta de recursos: infraestructura técnica y capacitación adecuada (similar a Aydın & Genç, 2024; Dario *et al.*, 2024; Nabolsi *et al.*, 2021; Ozkan *et al.*, 2021; Pitogo & Ecle, 2021; Rana, 2021), así como por el espacio en casa, poco apto para el estudio (Rana, 2021).

Lo hallado en esta primera categoría contrasta con lo planteado por Consorti y Consorti (2021) acerca de que los estudiantes experimentaron la EVP como una «burbuja» acogedora, y por Lim (2021), respecto a una gran motivación de los estudiantes hacia el estudio en la EVP. En la presente investigación, ningún estudiante planteó esta perspectiva, aunque sí lo hizo uno de los profesores considerando que la EVP generó condiciones más propicias para él, pero no para la interacción con los estudiantes.

Algo no reportado en la literatura revisada es cansancio experimentado por los entrevistados debido a las largas horas ante la pantalla del computador, lo cual también afectó la interacción estudiante-profesor. Los entrevistados, especialmente los profesores, relacionaron el cansancio con una sensación de vacío durante las clases virtuales al ver solo los íconos en la pantalla del computador. El vacío generó en los entrevistados lo que Levinas (2002) denomina «vértigo» (p. 205), correspondiente al *hay*, que surge de la falta esencial de representación, es decir, de rostro. Fondo sin figura. Esto se evidenció en la pregunta típica, principalmente de los profesores, durante la EVP: «¿Hay alguien conectado?», esta surgía en esos momentos cuando nadie encendía la cámara, hablaba a través del micrófono o se expresaba de alguna manera.

El vértigo sería equivalente a la falta de retroalimentación de los estudiantes (o profesores) o a la retroalimentación precaria (por ejemplo, a través de emoticones) que no lograba configurar una respuesta clara en la interacción entre estudiantes y profesores. Según Levinas (2002), la luz posibilita olvidar el horror del retorno interminable del vacío y, en consecuencia, la emergencia de la alegría. La luz (y la alegría correspondiente) sería equiparable a la experiencia de que un estudiante encendiera su cámara o dijera

algo ante la demanda del profesor. Ni lo uno ni lo otro eliminaba del todo el vacío percibido, pero posibilitaba algo de alegría en la experiencia de interacción en la EVP.

Respecto a la segunda categoría (cognitiva: conocimiento interpersonal), la dificultad para que se conocieran profesores y estudiantes durante la EVP se debió, según a experiencia de los entrevistados, a que conocer al otro implica captar ese aspecto más allá de lo corporal y de lo verbal; este se expresa, en parte, en la significación propia del encuentro cara a cara y genera alegría, además de una relación de confianza (Levinas, 2002). Nuestra investigación sugiere que la experiencia de esta relación cognoscitiva del otro se encontraba empobrecida durante la época investigada (Jaramillo, 2022). Fue motivo de preocupación en los entrevistados la pérdida de contacto social de los estudiantes y las dificultades en la interacción profesor-estudiante, similar a lo reportado por Consorti y Consorti (2021) y Rana (2021), respectivamente. Estas experiencias llevaron a los estudiantes entrevistados a preferir la educación presencial, igual a lo hallado por Delute y Ada (2021), pero a diferencia de algunos profesores entrevistados, y de lo hallado por Pitogo y Ecle (2021), quienes encontraron que algunos estudiantes sí prefirieron la educación virtual. Además, Lim (2021) encontró que los estudiantes se motivaban entre sí en la EVP, aspecto que no apareció en la presente investigación.

En la tercera categoría (ética: rostro) se concretan las dimensiones sensible y cognitiva. Como se ha dicho, para Levinas (2002) el rostro (del rostro) es la expresión de la dimensión espiritual que se fundamenta en la presencia del otro. La relación propiamente humana, espiritual, radica en la captación del rostro del rostro. Esto plantea una pregunta: ¿en la EVP había una expresión del rostro? La respuesta a esta pregunta parece ser negativa para los entrevistados. Y aunque es claro que, según Levinas (2002), el rostro va más allá de lo sensible (es decir, más allá de la percepción de la cara), es a través de lo sensible que se expresa. Esto implica que su percepción sensible es importante para captar la humanidad que lo constituye. En la EVP se pudo vislumbrar algo del rostro en la imagen del otro o en sus palabras audibles o escritas, especialmente cuando jóvenes estudiantes y profesores ya se habían encontrado previamente en persona y la experiencia virtual se apoyaba en la memoria de esa experiencia previa. Pero poco se captó del otro cuando no se tenía ese conocimiento, no encendía la cámara o no había intercambio verbal a través del micrófono, el chat o el correo electrónico.

En este sentido, se reportaron algunas experiencias en la interacción de estudiantes y profesores en las que posiblemente se buscaba la anulación simbólica del otro (Levinas, 2002) por parte del joven estudiante o del profesor. Por ejemplo, mediante el silencio

mediado por el micrófono apagado, la desconcentración intencional o la desconexión voluntaria del computador. Algunos jóvenes entrevistados hablaron de la «pena» que experimentaban ante la posibilidad de preguntar algo que no entendían, o por interrumpir o equivocarse. Una «pena» que, más que un reconocimiento de los otros mediante una ética expresada en el discurso que dirigían al otro, sería una señal emocional-corporal de la desconexión con el profesor, los compañeros y la clase en general, debido a las barreras de los elementos periféricos del computador (mencionadas en la categoría 1). Además, esa experiencia de desconexión también parece estar relacionada con el experimentar a los compañeros como «personas virtuales», en contraposición a «personas reales».

La experiencia de desconexión implicó una consecuencia, relacionada a lo planteado por Levinas (2002) cuando afirma que en el rostro del otro (en su presencia) está el poder soberano de decir no y oponer resistencia; además, implica un llamado a la humanidad de cada uno que no admite otra respuesta más que la solidaridad y la responsabilidad. Pero si en la interacción entre estudiantes y profesores en la EVP no aparecía el rostro, en general, una persona no podía oponer resistencia pues, ante la ausencia de respuesta, alguien podía aducir que hubo una falla de la señal de internet, que no había electricidad, que se dañó el computador u otra razón parecida (fuera cierto o no).

En consecuencia, la experiencia de interacción entre estudiantes y profesores en la EVP se prestó en algunos casos para una desresponsabilización que, posiblemente, operaba como mecanismo de desconexión moral, *despersonalizando* al otro (Bandura, 1999). El estudiante o el profesor podía desconectarse de la clase sin «dar la cara» al otro que, en consecuencia, no podría responder de ninguna manera: asintiendo, negando, preguntando, etc. Incluso, en algunos contextos, la participación podía ser anónima (Melo-Letelier *et al.*, 2022). Además, según lo planteado por Darío (2024), también algunos profesores llegaron a sentir frustración por las dificultades de comunicación con los estudiantes y la reticencia de estos últimos a participar en clase y darle al otro el valor que tiene. Esta falta de empatía (Ozkan *et al.*, 2021) pudo conducir a una desconexión moral (Bandura, 1999) como elemento relevante en la interacción entre estudiantes y profesores durante la EVP.

Esta experiencia implicó imágenes neutras, que no *tocaban* ni decían nada (o casi nada) del otro; ese otro que se manifiesta en el discurso (entendido como relación del yo con el otro), que implica «invocar al interlocutor y exponerse a su respuesta y su pregunta» (Levinas, 2002, p. 213). La esencia ética del lenguaje es la unión entre la expresión y la

responsabilidad (Levinas, 2002, p. 214). Pero si en dicha experiencia se precarizó esa esencia ética del lenguaje, una consecuencia pudo ser la desresponsabilización y desmotivación vivenciada por algunos jóvenes.

El rostro es el soporte de la expresión de lo espiritual, lo propiamente humano, que llama al yo y convoca a la responsabilidad y la solidaridad (Levinas, 2002). A diferencia de lo hallado por Villalobos *et al.* (2022), los entrevistados en el presente estudio experimentaron una dificultad durante la EVP en términos de la interacción con el otro (profesor o estudiante), lo que se resume en la expresión «ausencia del rostro». Esta expresión alude a la despersonalización, la desconexión o la falta de cercanía experimentada por los entrevistados. Una consecuencia de esta despersonalización es que ningún estudiante o profesor participante manifestó preferir la educación virtual, teniendo como criterio la relación con el otro. Este es el principal aporte de este artículo, pues en la bibliografía revisada, si bien existen alusiones a las dificultades en la interacción profesor-estudiante (Consorti & Consorti, 2021; Delute & Ada, 2021; Pitogo & Ecle, 2021; Rana, 2021), no se profundiza en la dimensión ética.

En síntesis, como principal implicación teórica, se señala la importancia de la dimensión ética en la educación virtual, especialmente en la interacción profesor-estudiante (además de las dimensiones sensitiva y cognitiva, frecuentemente estudiadas). Como principal implicación práctica, la experiencia de los entrevistados permite conjeturar importantes retos que tiene la educación virtual, de manera general, para lograr una mejor interacción profesor-estudiante, desde el punto de vista fenomenológico-hermenéutico en dimensiones como sensibilidad, cognición y ética.

¿De qué manera aparecen estas categorías en la educación virtual?, ¿cómo sería posible afrontar estos asuntos en la educación virtual? Estas preguntas señalan algunas limitaciones de este estudio, así como posibles líneas de investigación, pues aquí se estudió lo ocurrido en la interacción entre estudiantes y profesores durante la EVP sin compararlo con la interacción en la educación virtual que se lleva a cabo de manera planeada y organizada.

Agradecimientos

El presente artículo fue financiado por la Vicerrectoría de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad Eafit. Agradecemos a los estudiantes y profesores participantes en la investigación, así como a los integrantes del semillero de investigación *Método*

analítico y toma de decisiones que contribuyeron con la realización y el análisis de algunas entrevistas, así como con la retroalimentación sobre las temáticas aquí planteadas. También agradecemos la retroalimentación anónima de los evaluadores de la revista.

Referencias

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2006). El Otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 47-71.
- Annamalai, N., Ab Rashid, R., Saed, H., Al Smadi, O., & Yassin, B. (2022). A phenomenological study of educators' experience after a year of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 869-687. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869687>
- Aydın, M., & Genç, Z. (2024). Academicians' views on foreign language teaching: Online distance-learning versus face-to-face instruction. *Encuentro Journal*, 32, 86-100. <https://doi.org/10.37536/ej.2024.32.2448>
- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de covid-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. <https://hdl.handle.net/10986/35276>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. <https://doi.org/cz9pr9>
- Basnet, H. (2018). Focus group discussion: A tool for qualitative inquiry. *Researcher: A Research Journal of Culture and Society*, 3(3), 81-87. <https://doi.org/m5jt>
- Builes, I. (2022). *Individuación y adaptación*. Aula de Humanidades.
- Carmona, J. (2022). *Fundamentación de una perspectiva psicosocial como unidad sistémica procesual desde la individuación psíquica y colectiva (transindividual) en G. Simondon* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Antioquia.
- Consorti, F., & Consorti, G. (2021). The lived experience of distance learning of medical students during the Covid-19 pandemic in Italy: A descriptive phenomenological research. *Tutor*, 21(1), 142-159. <https://doi.org/10.13135/1971-8551/5670>
- Dario, N., Mollo, M., Savarese, G., & Carpinelli, L. (2024). Through teachers' eyes: Adaptability and transformations in their practices and relationship with students during Covid-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 8, 1322103. <https://doi.org/m5jg>
- de Castro, A., Cardona, E., Gordillo, M., & Támara, S. (2007). Comprensión de la experiencia de ansiedad en un estudiante que pertenece a un grupo artístico de la Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, (19), 49-80.

- Delute, R., & Ada, J. (2021). Complying and coping: A phenomenological analysis of the lived experiences of college students studying during the Covid-19 outbreak lockdown. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 183-191. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.21>
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I*. Sígueme. (Obra original publicada en 1960).
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos*, 19(43), 337-349.
- Gioia, D., Corley, K., & Hamilton, A. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Giorgi, A. (2010). *The descriptive phenomenological method in Psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University.
- Hein, S., & Austin, W. (2001). Empirical and hermeneutic approaches to phenomenological research in psychology: A comparison. *Psychological Methods*, 6(1), 3-17. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.6.1.3>
- Henao, C. (2022). *Individuación y mediación analítica en contextos organizacionales*. Aula de Humanidades.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós. (Obra original publicada en 1925).
- Islam, M., Nur, S., & Talukder, S. (2021). E-learning in the time of Covid-19: Lived experiences of three university teachers from two countries. *E-Learning and Digital Media*, 18(6), 557-580. <https://doi.org/10.1177/20427530211022924>
- Jaramillo, M. (2022). *Información simondoniana y formación universitaria: propuesta para la apertura de la experiencia* [Tesis de maestría, Universidad Eafit]. Repositorio institucional Universidad Eafit. <http://hdl.handle.net/10784/31732>
- Kordeš, U. (2009). The phenomenology of decision-making. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 7(2), 65-77.
- Laverty, S. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 1-29. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme. (Obra original publicada en 1961).
- Levitt, H., Bamberg, M., Creswell, J., Frost, D., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communi-

- cations Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Lim, S. (2021). An interpretative phenomenological analysis of Japanese EFL learners' motivation during the Covid-19 pandemic. *English As a Foreign Language International Journal*, 1(2), 176-190. <https://doi.org/10.56498/76122021>
- Manrique-Tisnés, H. (2019). *La toma de decisiones: entre la intuición y la deliberación*. Universidad Eafit.
- Manrique-Tisnés, H. (2023). Principales temas de estudio recientes sobre la interacción profesor-estudiante. *Interdisciplinaria*, 40(2), 23-40. <https://doi.org/m5jh>
- Manrique-Tisnés, H., & de Castro, A. (2019). Toma de decisiones: intuición y deliberación en la experiencia de los decisores. *Innovar*, 29(73), 149-164. <https://doi.org/j8tr>
- Manrique-Tisnés, H., & Valle-Zuluaga, C. (2023). Interacción profesor-estudiante y toma de decisiones: una aproximación teórica. *Educación y Educadores*, 25(3), e2532. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.2>
- Melo-Letelier, G., Alfaro, N., Córdova, J., Manghi, D., & Arancibia, F. (2022). Abriendo espacios de participación virtual multimodal a jóvenes durante la pandemia covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.20.3.5528>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020a). *Decreto 457 mediante el cual se imparten instrucciones para el cumplimiento del aislamiento preventivo obligatorio*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020b). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*.
- Nabolsi, M., Abu-Moghli, F., Khalaf, I., Zumot, A., & Suliman, W. (2021). Nursing faculty experience with online distance education during Covid-19 crisis: A qualitative Study. *Journal of Professional Nursing*, 37(5), 828-835. <https://doi.org/gk7vdm>
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 13, 177-194.
- Ozkan, I., Taylan, S., & Ilaslan, E. (2021). Nursing students' experiences of distance education, which is still continuing today due to the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. *International Journal of Medical Research y Health Sciences*, 10(5), 69-79.
- Pitogo, V., & Ecle, K. (2021). Insights into undergraduate students' experiences of emergency remote learning during Covid-19 pandemic: A phenomenology study. *Asia Research Network Journal of Education*, 1(2), 77-95.
- Rana, S. (2021). Exploring the student perspectives on the barriers of online learning during the Covid-19 pandemic: A qualitative study using interpretative phenome-

- nological análisis. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4). <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2021-0075>
- Ramírez, C. (2011). *Transmística* [texto policopiado por el grupo de investigación El método analítico].
- Sabat, C., Novoa, C., Quijada, Y., Galdames, A., Díaz-Meléndez, P., Spaulo, P., & Zamorano, R. (2023). Representaciones sociales infantiles de la pandemia: dos años después de su inicio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.6065>
- Simondon, G. (2009). *La individuación: la luz de las nociones de forma e información*. Cactus.
- Villalobos, P., Barría-Herrera, P., & Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue2-fulltext-2567>