



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Custodiar el fuego de lo grupal

Grupos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales sincrónicos

Estudiante: Valentina Hernández Mársico

C.I. 4.799.434-5

Docente tutora: Profa. Ag. Dra. Dra. Gabriela Etcheverry

Docente revisor: Prof. Adj. Mag. Jorge Maceiras

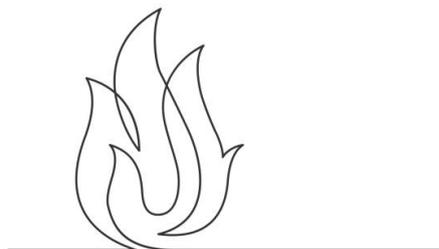
Montevideo

Febrero, 2023

A mi ascendencia. A mi madre, a mi padre, a mis abuelas y a mis abuelos. Porque sus luchas y sus logros hoy me permiten soñar y concretar los míos.
Gratitud.

Indice

Introducción	3
Notas sobre el proceso	6
1. Situándonos en contexto	7
2. Posicionándonos: ¿Grupo o agrupamiento?	8
3. El despegue: “No había grupo”	10
4. Coordenada temporal	14
5. El grupo virtual y la tarea	14
6. Coordenada espacial	16
7. El sentido de pertenencia	19
8. El (des)encuentro de los cuerpos	22
9. Grupo virtual, comunicación y factor perturbador	25
10. El (des)encuentro de miradas	27
11. El grupo virtual y los vínculos	30
12. Hacia algunas conclusiones	37
13. ¿Por qué custodiar el fuego de lo grupal?	39
14. Última parada: un regalo para el lector	41
Referencias	43



Introducción

El problema aparece cuando el pensamiento se ve sacudido por una fuerza que no alcanza a comprender, pero tampoco puede desoír (...) cuando lo pensado no alcanza (...) cuando percibimos inconsistencias. (Duschatzky, et al, 2010, p.73)

La presente producción teórica se desarrolla en el marco del Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República.

¿Quién lo escribe? ¿Y por qué?

Este trabajo es fruto de las inquietudes, sensaciones y ganas de entender de una estudiante de psicología que al mismo tiempo se desempeña como docente de inglés en un instituto de idiomas. En el transcurso de los últimos dos años y atravesada por estos dos roles, he percibido cambios importantes y movilizantes como consecuencia de las nuevas modalidades que la pandemia por COVID-19 instauró en los grupos de enseñanza-aprendizaje.

En 2020, un proceso de cambio inició de manera abrupta – se pasó de clases presenciales a clases virtuales a través de diversas plataformas online debido a la emergencia sanitaria. Fue un salto inmediato, con poco espacio y tiempo para pensarse y pensar la práctica. Era momento de enfocar la energía y los recursos en adaptarse y darle continuidad a los procesos educativos.

Al comienzo me atravesaban sensaciones fugaces de que ciertos aspectos novedosos se estaban desplegando en los llamados grupos virtuales. Con el paso del tiempo dichas sensaciones se fueron transformando en enormes interrogantes que sembraron la

necesidad de ahondar en qué es lo que estaba ocurriendo con los procesos grupales en este nuevo entorno.

Tenía la percepción de “algo diferente” más allá de la distancia espacial y el mediador pantalla – había aristas más sutiles. Los compañeros de psicología con quienes compartía clases online de facultad y mis estudiantes y colegas del instituto se referían a las clases virtuales y al vínculo con los integrantes del grupo con frases como “No es lo mismo”, “Falta algo”, “Es diferente”. Yo compartía la misma sensación, pero no lograba dilucidar exactamente *qué* era lo diferente. ¿Era algo faltante? ¿Era la irrupción de algo nuevo?

Mediante este ensayo busco desglosar, desentramar y entretejer estas percepciones y experiencias guiada por una serie de preguntas clave. ¿Qué formas particulares toman los grupos y vínculos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales? ¿Qué aspectos de los grupos presenciales se mantienen en los grupos virtuales? ¿Qué aspectos se transforman? ¿Cómo impacta la virtualidad en los procesos grupales y en el desarrollo de grupalidad?

El formato elegido para realizar este recorrido es el ensayo académico.

¿Por qué un ensayo?

Partiendo de la base de que el puntapié inicial fue mi experiencia e inquietudes personales, el ensayo me resulta la herramienta de escritura más apropiada, por integrar la posición y ritmo propio del autor y por constituir un viaje de descubrimiento en sí mismo (De Brasi, J., 2013).

Entonces, ¿en qué podría- ya dejamos el es- convertirse un ensayo?

Quizás, en un viaje de descubrimiento realizado sobre un camino escritural (...) Dicho camino no preexiste al acto de su trazado, de su escritura misma. Está lleno de señales

claras y equívocas, de cursos metódicos atentos a las derivas que salen al paso, de necesarios desvíos y riesgosos despistes, de llanuras que posibilitan aceleraciones libres y montículos rugosos que retardan la marcha, de ocurrencias logradas e improvisaciones con ritmo propio. (De Brasi, 2013, p.26)

Me acompañarán en este viaje los aportes de diversos autores que han pensado los grupos y los procesos grupales - ellos darán soporte y sostén a cada reflexión. Formará también parte de este entretejido que es el ensayo, mi experiencia personal y los invaluable aportes de compañeros y colegas que me habitan y hablan a través de mi.

Notas sobre el proceso

Las experiencias sobre las cuales transita este ensayo se componen, en primera instancia, de mi trabajo como docente en el contexto de la enseñanza privada en un instituto de idiomas. Mi trabajo con grupos virtuales inició en el 2020 y continúa hasta el día de hoy en menor intensidad.

Por otra parte, forman parte de este entretejido dos entrevistas realizadas a colegas docentes, quienes compartieron sus vivencias y reflexiones y me permitieron pensar con ellas en torno a los grupos de enseñanza-aprendizaje a distancia. De igual forma, se embarcan en este viaje intercambios informales de pasillo que han enriquecido y ampliado mi visión.

Los grupos sobre los cuales se reflexiona se pueden clasificar en dos tipos. Por un lado, los grupos de inicios de la pandemia (año 2020 y 2021), los cuales estaban pensados para desarrollarse en formato presencial pero, debido a las restricciones de contacto social impuestas por la emergencia sanitaria, debieron trasladarse a formato remoto durante los primeros meses de cursada. Estos grupos retornaron a la presencialidad una vez las medidas de aislamiento se flexibilizaron. A fin de simplificar las explicaciones durante el análisis, llamaré a estos grupos *grupo virtual tipo 1*.

Por otro lado, se hace referencia a grupos que fueron pensados para desarrollarse en forma totalmente remota. La pandemia popularizó los cursos online, por lo que para el instituto se hizo necesario el desarrollo de cursos en esta modalidad, con un programa y materiales específicos para este formato. A estos, los llamaré *grupo virtual tipo 2*.

1. Situándonos en contexto

Contexto: Conjunto de circunstancias que rodean una situación y sin las cuales no se puede comprender correctamente. (Oxford Languages and Google, s.f., definición 1)

Las características de las sociedades del siglo XXI han preparado el terreno para el surgimiento de lo que Bustos y Coll (2009), citando a Levy, llama *la cultura de la sociedad digital*. En sociedades así caracterizadas, las tecnologías digitales tienen un rol central a la hora de satisfacer necesidades de distinta índole. Las mismas “aparecen como las formas dominantes para comunicarse, compartir información y conocimiento, investigar, producir, organizarse y administrar” (Bustos y Coll, 2009, p.2)

La enfermedad de COVID 19, declarada pandemia el 11 de marzo de 2020, aceleró y dejó en fuerte evidencia ante todos nosotros este proceso. Dadas las indicaciones de confinamiento, se hizo urgente la búsqueda de nuevas formas de satisfacer necesidades de diferente orden, entre ellas, la de continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo en grupos a través de diferentes sistemas de videollamada fue una de las modalidades implementadas y de la cual me tocó formar parte. Si bien la modalidad a distancia precede a la pandemia, fue en gran medida debido a ella que se instauró con fuerza. Parece estar aquí para quedarse y asentarse como una opción posible para transitar la experiencia educativa.

El trabajo en grupos desde lo virtual ha sido visto por muchos con desdén y sospecha. En términos generales, y siguiendo los aportes de Robles (2020), esta forma de encuentro acarrea un bagaje de prejuicios y usualmente suelen acentuarse sus obstáculos y riesgos más que sus ventajas y posibilidades (p.98). No es algo que pueda negar el hecho de que yo misma me he encontrado atravesada por esta perspectiva.

En lo que refiere concretamente a lo grupal, según Souto (2009), “el grupo no ocupa el mismo lugar en las preocupaciones intelectuales y de investigación que en la última mitad del siglo XX” (p.1). En este sentido, junto con las necesidades personales de comprensión y descubrimiento, las preguntas que guían este ensayo buscan ser un pequeño aporte que contribuya a la reflexión en torno a lo grupal en un terreno en expansión.

Al embarcarme en este viaje me propongo, al decir de Robles (2020), “abandonar lecturas reduccionistas y antagónicas acerca de lo presencial y lo virtual, que no suman aportes a la reflexión” (p.104) y sostener una escucha y observación atenta y reflexiva en torno a mi experiencia.

2. Posicionándonos: ¿Grupo o agrupamiento?

Un grupo es una envoltura gracias a la cual los individuos se mantienen juntos. En tanto que esta envoltura no se haya constituido puede existir un agregado humano pero no un grupo. ¿Cuál es la naturaleza de esta envoltura? (Anzieu, 1998, p.3).

Antes de adentrarnos en el terreno novedoso de los grupos virtuales sincrónicos de enseñanza-aprendizaje, considero pertinente revisar las características particulares que hacen a un grupo de enseñanza-aprendizaje.

Acerquémonos primero a la noción de grupo. Digo “acerquémonos” ya que toda definición, si bien permite identificar y pensar fenómenos sociales, al mismo tiempo limita y restringe. Ya Sylvia Castro (1995) citando a De Brasi, nos advierte sobre los riesgos de naturalizar el concepto de grupo “atribuyéndole una universalidad que enmascararía sus condiciones de surgimiento... y las constelaciones asociadas, opositivas o complementarias a su utilización” (p.8). No obstante, y con el mayor de los cuidados, se hace necesario realizar ciertas

precisiones respecto a las nociones y conceptos que se despliegan a lo largo de esta producción y que son el colchón base de las reflexiones emergentes.

Me paro desde una posición que, lejos de considerar al grupo como un objeto discreto, con límites conocidos y definibles, considera al grupo como *campo de problemáticas* a estudiar (Souto, 1993) y a cada grupo como un *acontecer grupal* con rasgos propios (Del Cueto y Fernández, 1985).

Hechas estas aclaraciones es que, con el fin de pensar mi experiencia, considero pertinente preguntarme ¿Qué hace a eso que llamamos “grupo” y lo diferencia de un mero agrupamiento de personas? ¿De qué se compone esa “envoltura” a la que hace referencia Anzieu (1986) en la cita que inicia este apartado?

Esto nos dice la definición clásica de grupo¹ de Enrique Pichon Rivière (1985):

Conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se plantea explícita e implícitamente una tarea, que constituye su finalidad. (p.152)

Según el autor, la estructura y función de un grupo estarán dadas por el interjuego de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles, dentro de una amplia red de interacciones entre sus miembros, siendo la tarea el motor y organizador principal del grupo (p.152).

De modo que, en palabras de Del Cueto y Fernández (1985), “dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo” (p.3)

¹ Pichon Rivière se refiere más que a “grupo” a “situación grupal”. Específicamente no aparece en sus trabajos un planteo que diga “el grupo es...” (Vierda, E., s.f., p.1)

Las reflexiones de Anzieu (1998) complementan esta definición, quien agrega que esta envoltura que es el grupo, se compone de un entramado de reglas, ritos y costumbres compartidas por sus miembros, creando una especie de trama simbólica singular.

En este sentido, la principal especificidad del grupo de enseñanza-aprendizaje es que el objetivo común que convoca a sus miembros es el logro de ciertos aprendizajes. Dichos aprendizajes estarán guiados por el rol del docente y cada grupo tendrá sus propias reglas y una trama singular.

Así hemos conceptualizado al grupo de aprendizaje como una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros. (Souto, 1993, citando a Souto 1987, p.5).

Aquí Souto señala la importancia de la interacción para lograr un objetivo común, la cual abordaré más adelante, pero que resulta importante resaltar como puntapié inicial.

Tenemos, entonces, algunas aristas clave que me ayudarán a analizar las diferentes experiencias y trazarán el camino de este ensayo: tiempo, espacio, representación interna, tarea, finalidad, interacción.

3. El despegue: “No había grupo”

Como mencionaba al comienzo, durante mi trabajo de enseñanza online, plataforma de videollamada mediante, hubo desde el inicio una sensación de “extrañeza”, de “algo diferente”. Los comentarios que circulaban entre colegas eran del tipo “no es lo mismo”, “es raro”, “algo falta”; todas estas sensaciones no me eran ajenas. Percibía algo a nivel grupal,

de interacción, que sin dudas era diferente a lo presencial; mi sensación giraba en torno de un “algo ausente”.

De las dos entrevistas realizadas a colegas docentes surgieron expresiones poderosas que considero condensan fuertemente estos sentimientos y afecciones que nos atravesaban a varios docentes - y estudiantes - y que son la columna vertebral de este ensayo. Para iniciar el análisis, quisiera referirme a una expresión en particular, que emergió en una de las entrevistas.

La docente entrevistada habla sobre uno de los grupos con el cual trabajaba, este era un grupo virtual tipo 1. Haciendo referencia a la vuelta a la presencialidad, comenta:

Entrevistada 2: *“en mi opinión, o sea, como que no había mucho grupo. Nos dimos cuenta enseguida cuando volvimos, en agosto por ahí, a lo presencial, esa sensación de que... de que no había grupo, no había ni amigos, ni enemigos”.*

Posteriormente, enfatiza la extrañeza de este acontecimiento, dado que es un curso con una carga horaria extendida, con muchas horas de contacto.

En mi experiencia personal, observé notoriamente en un grupo pequeño de adultos compuesto por unos 5 estudiantes, una situación similar a la que describe la entrevistada. Llevábamos ya prácticamente medio curso de trabajo juntos online. Si bien los participantes interactuábamos fluidamente, las interacciones estaban mayormente enfocadas en los contenidos del curso y en la realización de la tarea (me enfocaré en este aspecto más adelante). Al retornar a la presencialidad, durante los primeros días de clase, cuando ingresaba al salón donde ellos me esperaban, los estudiantes no se encontraban charlando entre ellos como “era de esperarse”. Los silencios se hacían pesados, cada uno estaba con su celular. La atmósfera era de “primer día de clases” donde comienzas a conocer al docente y a tus compañeros, rodeada de extraños.

¿A que puede estar refiriendo esta sensación de que “no había grupo”? ¿Que implica afirmar que un conjunto de personas no constituyen un grupo?

A este respecto, Souto (1993) nos invita a pensar no en términos de una dicotomía grupo - no grupo, sino en grados de grupalidad.

Allí aparece el concepto de grupalidad como posibilidad, como potencialidad de ser grupo. Podrá desarrollarse, crecer, paralizarse, tomar formas más o menos aberrantes. Es una dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de camino o trayectoria que puede llegar a niveles y grados muy diversos. (p.6)

En los casos mencionados visualizamos personas reunidas, con un objetivo común de aprendizaje en un espacio y tiempo determinado, por lo que hay un grado potencial de grupalidad, pero quizás momentáneamente estancado o silenciado ¿Un grupo con un “grado bajo de grupalidad”? Resulta que lo grupal puede tomar formas variadas y diversas, “desde agrupamientos más o menos efímeros y hábiles hasta grupos primarios muy consolidados” (p.6).

A este respecto, la entrevistada comenta *“en cuanto a los contenidos y todo, el curso estaba como, como súper avanzada la cosa, pero tenías un grupo que estaba como en pañales.”*

Cabe señalar que el caso de estos grupos a los que hacemos referencia es particular. Como decíamos, no eran grupos pensados inicialmente para desarrollarse de forma remota; comenzaron en un formato y, en medio de la cursada, se trasladaron a otro. Esto sumado al hecho de ser los inicios de la pandemia y el dictado de cursos virtuales en la institución, la cual no se encontraba totalmente preparada al igual que los estudiantes y docentes. Preparados no solo respecto al manejo de las herramientas tecnológicas en su mayor potencial, sino también con escaso conocimiento y experiencia sobre las dinámicas grupales en este contexto.

El hecho de trasladarse al escenario presencial implica también una dosis nueva de ansiedades a elaborar a nivel grupal que ineludiblemente generan movimientos en el continuum de la grupalidad y sacudidas a nivel de estructura y roles. ¿Qué lugar ocupa ahora en este nuevo terreno?

Siguiendo los aportes de Pichon Rivière (1985), la tarea del grupo está basada no solamente en lo explícito (adquirir ciertos aprendizajes), sino también en lo implícito que, en estos casos, puede que haya tomado un papel mayor. Esta tarea implícita tiene que ver con “la elaboración de dos ansiedades básicas: el miedo a la pérdida (ansiedad-depresiva), y el miedo al ataque (ansiedad paranoide). Estas dos ansiedades configuran la situación básica de resistencia al cambio” (Del Cueto y Fernández, 1985, p.6). Pérdida de lo conocido, ataque de lo desconocido.

Es por estas cuestiones que lo grupal nos invita a alejarnos de las dicotomías y definiciones cerradas, y abrimos a pensar a cada grupo virtual como un *proceso grupal* único y singular. Con desafíos y escenarios compartidos que hacen a lo virtual, pero con emergentes y acontecimientos propios que dependen de la singularidad de cada integrante y del contexto institucional en el cual están insertos (Souto, 2009, p.8).

Por otra parte, esta sensación de que “*no había ni amigos, ni enemigos*” nos traslada a la dimensión de lo vincular, lo cual analizaré en profundidad más adelante en la sección *El grupo virtual y los vínculos*. De la misma forma, la frase “*en cuanto a los contenidos y todo, el curso estaba como, como súper avanzada la cosa*” nos remite a la forma en que algunos grupos abordan la tarea, lo cual también trataré en detalle en el apartado *El grupo virtual y la tarea*.

4. Coordenada temporal

La herramienta principal utilizada durante mi experiencia de trabajo con grupos virtuales fue la plataforma de videoconferencias *Zoom*. La misma permitió un trabajo de acercamiento sincrónico, lo cual desde el comienzo pretendía asemejarse lo más posible al encuentro presencial en el aula. La tesitura que reinaba fuertemente al inicio era la de “transferir”, “replicar” lo presencial en el escenario virtual; postura que fui deconstruyendo a lo largo de este ensayo.

El trabajo sincrónico por videollamada con y en grupos presenta varias complejidades, las cuales se fueron dominando en mayor o menor medida con el paso del tiempo. En palabras de Moorhouse et al (2022), “la interacción se “ve” y “siente” muy diferente” (p.51).

Una de las preguntas que guía este trabajo refiere a los aspectos de los grupos presenciales que se mantienen y aquellos que se transforman en los grupos virtuales. La definición de grupo de Pichon Rivière (1985) nos habla de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio. Si pensamos en lo temporal, no vemos mayores variaciones. Sigue existiendo un encuadre que delimita un horario de comienzo y fin del encuentro al igual que la frecuencia con que se realizan. Aunque, tal como indican Robles & Sato (2020), el mejor aprovechamiento de las interacciones comunicativas sí requiere ciertos ajustes en la modalidad online (p.5). Los ritmos en línea son diferentes a los ritmos presenciales, y es en esto que quisiera enfocarme en el siguiente apartado.

5. El grupo virtual y la tarea

La tarea es la marcha del grupo hacia su objetivo, es un hacerse y un hacer dialéctico hacia una finalidad, es una praxis y una trayectoria.
(Pichon Rivière, 1985, p.189)

Algo curioso respecto a los ritmos es que se percibía en los grupos virtuales tipo 1, en términos generales, un grado de avance en el programa de contenidos algo más veloz que cuando se trabaja con los grupos en formato presencial. Como mencionaba la entrevistada *“en cuanto a los contenidos y todo, el curso estaba como, como súper avanzada la cosa”*.

El grupo online parecía estar enfocado de forma más concentrada en la tarea explícita - lograr ciertos aprendizajes - y realizar las actividades concretas para lograr dicho cometido.

Recuerdo mi experiencia con un grupo en particular, tipo 1, el cual estaba cursando nivel intermedio² en 2020, en ese momento desde la virtualidad. Era esperable para mi como docente atrasarme en el dictado de los contenidos (era algo que solía ocurrirme año a año ya que es un curso bastante demandante). Para mi sorpresa, noté en cierto punto que estábamos fluyendo sin retrasos en el programa.

Recuerdo comentarios de colegas que expresaban, haciendo referencia a los grupos con los que trabajaban, “ya no saber qué hacer con los estudiantes” dado que ya habían terminado de dictar y repasar los contenidos que entraban en la siguiente evaluación. El avance con los contenidos parecía ir a un ritmo más acelerado.

Una de las docentes entrevistadas comentaba al respecto:

Entrevistada 2: *“(...) las interacciones están como más enfocadas en lo que... lo que tenés que hacer, en lo que tenés que aprender, en el contenido (...) En ese sentido es mucho más eficiente a veces el trabajo en línea sea sincrónico o asincrónico, porque es como que hace lo que.... y todo lo que hablas tiene que ver con la tarea”*.

La misma docente hace referencia a su experiencia como estudiante en un curso virtual y a su vínculo con los participantes del grupo:

² En el instituto de idiomas en el cual me desempeño se dictan diferentes niveles, los cuales tienen un programa de contenidos adecuados a cada uno de los niveles. Se debe llegar a trabajar ciertos contenidos del programa antes de cada evaluación, las cuales tienen fechas prefijadas.

Entrevistada 2: *“Siempre eran cosas que estaban como muy enfocadas en la tarea (...) Que todo bien, que estuvo bueno, que disfruté pero no me... no son personas con las que logré vincular tanto”.*

¿Se da en los grupos de enseñanza-aprendizaje virtuales un énfasis mayor en la tarea explícita a expensas de la profundización de los vínculos entre sus integrantes? ¿Es esto una especie de autoreflejo del grupo al aparente desafío de potenciar lo grupal en un entorno virtual? ¿Será quizás que las características de los ambiente virtuales requieren de otras dinámicas, de una atención más consciente y precisa, que custodie el fuego de lo grupal?

En el apartado *El grupo virtual y los vínculos* haré referencia a situaciones que podrían dar luz y ser posibles respuestas a estas preguntas.

6. Coordinada espacial

(...) la distinción entre mundo verdadero y mundo virtual se convierte en una frontera secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera, en su conjunto, la realidad. (Maggio, 2020, citando a Baricco, p.7)

La constante de espacio resulta algo más compleja cuando nos referimos al entorno virtual sincrónico. Lo interesante es que se produce una especie de simbiosis entre el espacio privado de cada integrante y el espacio público que es el encuentro virtual. Robles & Sato (2020), citando a Lévy, refieren a este efecto de la virtualización como una especie de anillo de Moebius. Cada integrante transforma su espacio privado en público, y viceversa. Los límites no son evidentes y “el yo y el otro se colocan en un espiral en el que el interior y exterior cambian continuamente de lado” (p.5)

Ambos espacios se afectan mutuamente y generan efectos. Innumerables son los ejemplos en que, desde ruidos hasta situaciones más complejas en el espacio privado, afectaron la dinámica grupal de la clase. Personas que entraban al espacio donde algún integrante del grupo se encontraba, bebés que lloraban, integrantes que eran padres, madres y/o hermano/as con niños/as a su cargo durante el encuentro. Esto implicaba muchas veces detener la clase, pedir que algún participante silenciara su micrófono, o incluso tener que seguir sin él/ella mientras resolvía alguna cuestión de su entorno. Lo mismo ocurre a la inversa, en donde dinámicas del grupo virtual impactan en el espacio privado de los miembros del grupo.

Quisiera referirme aquí a mi experiencia con los grupos de niños/as en pandemia. Era común en estos casos la intervención en mayor o menor medida de padres, madres o cuidadores. Sin dudas fue necesaria y vital su presencia para asistir a los niños/as en el uso de las herramientas tecnológicas sin las cuales no podrían asistir al encuentro; desde encendiendo el dispositivo electrónico hasta logueándose e ingresando a la reunión virtual.

Junto con esto, las intervenciones por parte de algunos cuidadores solían ser a veces también desde el orden de lo “silencioso”. Padres o madres que incentivaban a los niños/as a levantar la mano y participar, les indicaban cómo escribir en el cuaderno, como sentarse o ayudaban con respuestas a ejercicios o preguntas. Todas estas acciones buscaban ser “detrás de cámara”, “un susurro”, pero eran muchas veces audibles.

Se dieron en algunos casos situaciones en donde emergió cierto conflicto o molestia a nivel grupal o en alguno de los integrantes, y los cuidadores aparecían en escena para intervenir desde el detrás de cámara.

Recuerdo el comentario de una niña que algo molesta comentó *“la teacher³ siempre elige a otros cuando levanto la mano, no me elige”* y comentarios poco audibles de su padre aconsejando al respecto.

³ Profesor/Profesora en inglés.

Viene a mi memoria también la experiencia de una colega, quien compartió conmigo una situación en la que se produjo una discusión entre dos niñas. Una de ellas irrumpió en llanto, a lo que su abuela vino inmediatamente a ofrecerle consuelo. Según relataba mi colega, se le tornaba muy complejo y difícil abordar esos pequeños conflictos desde la privacidad del grupo clase.

Lo privado en lo público. Lo público en lo privado. Los límites se hacen difusos, la total discriminación adentro-afuera se torna imposible, tal cual anillo de Moebius.

Una de las docentes entrevistadas hace referencia al control del espacio privado como un factor que favorece al mejor funcionamiento del grupo:

Entrevistada 1: *“No sé realmente, no sé en qué fue, pero alguna gente como que se integró más que otra.*

- ¿Tenés idea de algún factor en particular? ¿Una característica particular que tuvieran esos grupos?

Entrevistada 1: *Bueno, ahí va. Probablemente lo mismo, que podían trabajar cómodamente. Por lo general adultos en control del espacio.*

- ¿Con “espacio” a qué te referís?

Entrevistada 1: *Que no tenían a los hermanos en la vuelta gritando por ahí..*

- El espacio casa, digamos, de ellos.

Entrevistada 1: *Sí, el espacio de casa o el espacio, por ejemplo, en donde estaban, porque había gente que iba en el ómnibus con el celular..”.*

¿Qué otras implicaciones tiene a nivel grupal, en un grupo de enseñanza-aprendizaje, el no contar con un espacio físico compartido? Me cuestiono en este punto, qué ocurre con el sentido de pertenencia, siendo el compartir un espacio físico un aspecto que lo alimenta y fortalece.

7. El sentido de pertenencia

La pertenencia entrega un sentimiento de seguridad personal y una fuerza colectiva a los grupos en donde se puede apreciar una suerte de beneficio mutuo entre individuo y grupo. (Canales & Peña, 2014, p.4).

Quisiera comenzar por precisar a qué me refiero cuando hablo de sentido de pertenencia. Entiendo el sentido de pertenencia como la identificación subjetiva que un individuo experimenta respecto a un grupo, al cual se siente perteneciente (Editorial Etecé, 2020, párr. 2). En lo que refiere a los grupos de enseñanza-aprendizaje, varios autores coinciden en señalar la correlación entre el sentido de pertenencia y los niveles de rendimiento, motivación y sentimientos positivos de los estudiantes.

Según Brea (2014), el espacio físico juega un papel importante ya que las características del ambiente pueden potenciar o inhibir la conformación del sentido de pertenencia. Rovayo (2020) complementa esta idea y afirma que el uso diario de un espacio y los ritos que en él se despliegan, refuerzan el sentido de pertenecer. “Todo esto crea en la persona la conciencia de vinculación al grupo y al territorio en común” (Rovayo, 2020, párr.11)

¿Qué ocurre, entonces, en un entorno virtual? ¿En qué medida la conformación del sentido de pertenencia que hace a la cohesión grupal se ve afectado por la ausencia de un espacio físico compartido? Al parecer, “este desanclaje fundamentalmente espacial obliga a tramar nuevas identificaciones sin soportes físicos.” (Godoy & García, 2021, p.215).

Durante el diálogo con una de las entrevistadas, emergió el rol del espacio como un factor importante en la historia y vida del grupo:

- *Algunas artistas que estuve pensando, una de ellas es el sentido de pertenencia, teniendo en cuenta como parte del sentido de pertenencia el espacio físico, el compartir un espacio físico...*

Entrevistada 1: *Yo creo que el espacio físico, el que alguien se sienta siempre en el mismo lugar y ese es el rincón de tal o cual...*

- *Charlas informales por fuera de la clase cuando no están los docentes. No sé.*

Entrevistada 1: *Exacto. Si, si...*

Otra de las entrevistadas refiere a espacios por fuera del aula, que propician los encuentros y las interacciones:

Entrevistada 2: *[En la presencialidad] vos tenés el recreo, el ir a comprar algo para comer “*

(...)

[En la virtualidad] No tenían, como ningún espacio, como de válvula de escape de ir hablando en el ascensor y decir “pa me quiero matar y tengo que hacer esto y lo otro”. “Y cómo vas, cómo hacemos, yo tengo tal apunte” No sé, como ese espacio de compartir capaz, o de por lo menos escuchar al otro.

- *Claro. Esas interacciones informales por fuera del aula.*

Godoy & Garcia (2021), citando a Carli, reafirman estas sensaciones y señalan que gran parte de la sociabilidad estudiantil se despliega en los espacios de la institución y sus afueras (pasillos, aulas, patios, etc.), lo cual se pierde en el trabajo desde la virtualidad.

Ante la ausencia de estos espacios informales de interacción, creo esencial potenciar, en los encuentros sincrónicos, espacios de intercambio sin la presencia del docente como mediador. Esto a fin de intentar compensar, en alguna medida, esta falta de encuentros físicos por fuera del aula que hacen, en parte, al desarrollo del sentido de pertenencia y los vínculos.

Durante mi trabajo con grupos virtuales desde el rol docente, un intento por lograr este objetivo fue distanciarme de la escena en ciertos momentos específicos de la clase. No solo habilitando trabajos en subgrupos haciendo uso de los *breakout rooms*⁴ que la plataforma *Zoom* permite, sino también retirándome de la cámara permitiendo así a todos los integrantes del grupo intercambiar juntos. Claro que estos no eran grupos masivos, lo cual sin dudas hubiera dificultado dicha dinámica.

Creo que esto es apenas un mínimo movimiento respecto a lo que como coordinadores podemos hacer para fomentar las interacciones, los vínculos, la cohesión grupal y por ende, el sentido de pertenencia y todo lo que ello conlleva.

En el apartado *El grupo virtual y los vínculos*, profundizaré de forma algo más detallada en experiencias que complementan estas reflexiones. Mientras tanto, en la siguiente sección que hace a este viaje, quisiera adentrarme en una cuestión que no podemos obviar cuando pensamos en la ausencia de un espacio físico compartido.

⁴ *Breakout room* es el término en inglés de “sala para grupos pequeños”. Es una funcionalidad de la plataforma *Zoom*, la cual permite dividir a los participantes de una reunión en subsalas independientes (Zoom Soporte, 2022).

8. El (des)encuentro de los cuerpos

Cuando la emergencia sanitaria forzó el pasaje a la virtualidad, junto con las ansiedades del manejo de la tecnología estaba la incertidumbre y la extrañeza generalizada de trabajar en grupo sin el encuentro físico de los cuerpos. Al día de hoy, me atrevo a decir que si bien se ha naturalizado progresivamente este formato de trabajo a distancia en grupos de aprendizaje, no deja de generar sensaciones variadas y emergentes peculiares. ¿Qué implica la presencia o no presencia física de la corporeidad en un encuentro de enseñanza-aprendizaje? Este es otro aspecto que se transforma de un escenario a otro.

El cuerpo es parte esencial de la comunicación y por consiguiente, en la formación de vínculos. Como afirma Castillo (2016), la presencia directa del cuerpo aporta elementos claves, de gran peso, que son un complemento del lenguaje hablado (párr. 7). Haciendo referencia al proceso de análisis psicoanalítico, plantea que “gestos, expresiones, movimientos y hasta la forma de sentarse en el sillón o de acostarse en el diván transmiten un mensaje.” (párr. 7). Lo mismo ocurre en los grupos dentro de un aula.

Emergió este aspecto más de una vez durante la charla con las entrevistadas. Una de ellas comenta:

Entrevistada 1: *“O sea, toda la corporalidad y la forma que vos que vos te moves, te parás frente al mundo, creo que eso hace parte de las relaciones. Y también la experiencia, todo lo que es la sorpresa, esa experiencia estética (...)”*

Surgió también un intercambio respecto al rol del docente como coordinador de las interacciones grupales y algunas dificultades que emergen en lo virtual debido a la no presencia física:

Entrevistada 1: *El acercarse, alejarse, que intentas hacerlo, lo haces con.. con la cámara, pero viste que no....*

- Transmitir con el cuerpo también.

Entrevistada 1: *Sí, con el cuerpo, con tu postura. Eso es lo que más noté. Noté por ejemplo, que yo, en lo personal dije cuando volví ehh.. sin sentir que estaba en control, estaba más en control en el buen sentido de la palabra “control”. Como una cosa de hacer que todos estuvieran como trabajando juntos. Como esa cosa de grupo que... que online, si bien alguna gente estaba, o sea, era como que no podías, claro, vos podés acá acercarte, y decirle “vení, acercate, sentate acá”. O no sé. Entonces esas cosas... Dije, claro, esto era lo que faltaba. Si alguno se te perdía online, no podías traerlo.*

Sin dejar de considerar estos aspectos, afirmar que en un entorno virtual sincrónico no hay presencia del cuerpo puede tornarse algo extremista. Prefiero pensar en términos de *cuerpos limitados en su capacidad de comunicación*.

(...) la imagen, aunque parcial, en la pantalla, de una parte del cuerpo, representa a éste en cuanto tal ante los otros, e incluso ante uno mismo en ese lugar de interacción y de encuentro. El cuerpo por tanto se hace presente a través de la imagen. (Torres, s.f. párr. 20).

Sin dudas, y especialmente en grupos pequeños, como docente es posible notar quien se encuentra concentrado en la tarea y quien tiene su energía enfocada en otra parte. Desde movimientos oculares sutiles que indican estar navegando pestañas de su ordenador, hasta otras señales más evidentes como atender el celular o girar la cabeza para mirar el televisor de la sala en la que se encuentran. El fragmento de cuerpo que se ve a través de la cámara, su posición, su inclinación, da también indicios del grado de involucramiento en la dinámica grupal. Aunque, cuanto mayor el número de participantes, más difícil se torna notar estas señales. En parte, porque el sistema de videoconferencia y el dispositivo electrónico no permiten tener tantos participantes en simultáneo en la pantalla (y, cuanto más

participantes, más pequeño el recuadro que proyecta la imagen de cada cuerpo). Por otra parte, y aquí sí emerge una odisea imperiosa, suele ocurrir que algunos participantes, por diferentes motivos, no tienen su cámara encendida.

Recuerdo una situación con un grupo pequeño de adultos. En ese momento me encontraba compartiendo pantalla (es decir, transmitiendo a la reunión virtual el material digital que tenía en mi computadora), por ende, los recuadros con la imagen de los participantes se tornaban más pequeños. Estuvimos aproximadamente 5 minutos chequeando las respuestas de un ejercicio que habíamos enviado de tarea domiciliaria. Yo daba la palabra uno a uno por nombre para que cada integrante diera una de las respuestas. Cuando terminamos de chequear y discutir las respuestas, oigo una voz que dice riendo “*a mi no me dejó decir ni una*”. Todos comenzamos a reírnos. Resulta que era un integrante que, al no aparecer su imagen en mi pantalla, se me había olvidado por completo que estaba allí. Él “estaba”, pero su cuerpo no se hizo presente para mí, ya que no estaba su imagen en mi dispositivo. Por ese instante olvidé por completo que estaba reunido con nosotros.

En esta línea, y como consecuencia de esta distancia corporal en lo virtual, una de las entrevistadas hace referencia a la dificultad de “palpar” lo que ocurría a nivel grupal

Entrevistada 2: (...) cosas que uno a veces hace capaz intuitivamente en la clase presencial o que vas palpando lo que está pasando. Era mucho más difícil palpar lo que estaba pasando del otro lado [de la pantalla], supongo que tu experiencia es parecida. No solo grupal ahí, sino también en cuanto al aprendizaje. No sentir.

A este respecto me resulta pertinente referirme al concepto de *telé*, uno de los vectores del esquema del cono invertido desarrollado por Pichón Rivière (1985).

El cono invertido es un esquema visual que ilustra el proceso de análisis sistemático de las situaciones grupales. Se entiende por “análisis” el hacer explícito lo implícito; interpretar. Este esquema está constituido por tres elementos; la base, el vértice y la espiral dialéctica. Pichón incluye también una serie de indicadores a los cuales llama “vectores”, que permiten

medir y evaluar cómo está funcionando un grupo en determinado momento. La telé es uno de ellos e ilustra este “clima” grupal que la entrevistada señala tener dificultades para leer.

De acuerdo al autor, la telé puede ser positiva o negativa. A mayor telé positiva, el proceso de aprendizaje y el clima del grupo adquieren una disposición a la tarea. Mientras que, la telé negativa, es la medida de las dificultades para trabajar con el otro, del rechazo. “Por un proceso de reconocimiento, de reencuentro con personas que son representantes inconscientes, emerge este factor que puede favorecer la tarea o, por el contrario, ser un obstáculo” (Pichon Rivière, 1985, p.232).

En mi vivencia, esta sensación de “no sentir”, de no percibir claramente la telé grupal, no es exclusiva de los grupos virtuales. Ciertos grupos, con ciertas características, nos pueden resultar más difíciles de leer. Es una realidad, no obstante, que las limitantes que impone la distancia física puede volver la lectura aún más desafiante.

Desde mi experiencia, el no percibir claramente imposibilita la capacidad de modificar prácticas que no funcionan y no favorecen el desarrollo de grupalidad y logro de objetivos de aprendizaje. Del mismo modo, impide reforzar aquellas prácticas que están teniendo un impacto positivo. El no recibir información clara, o recibirla de forma parcial, afecta la profundidad de la comunicación y por consiguiente el proceso de cohesión grupal.

9. Grupo virtual, comunicación y factor perturbador

Otro vector del cono invertido relevante a este análisis es la *comunicación*. Los ruidos en la comunicación se hacen presentes tanto en el escenario presencial como virtual. Entendemos por ruido en la comunicación a cualquier factor que interfiera en la llegada del mensaje que un emisor transmite a un receptor; alguna perturbación en la información que hace que esta no llegue con claridad (González, 2018, párr. 1).

A diferencia de un grupo presencial, los factores perturbadores que provienen del ámbito de lo privado de cada participante (ruidos, distracciones, etc.) juegan un papel importante en el caso de algunos integrantes. Sin embargo, quisiera referirme en este apartado a otro aspecto que, en mi experiencia personal, puede tener un impacto más directo y notorio.

Los aspectos relacionados a los soportes tecnológicos suelen ser factores perturbadores importantes en algunos grupos virtuales de aprendizaje. Los ejemplos son varios, algunos de menor impacto ya que suelen ser solucionados al instante. Otros, por el contrario, pueden generar sacudidas mayores a nivel grupal. A este respecto, recuerdo el caso de una estudiante adulta que cursaba un grupo tipo 1 en el período de virtualidad.

Desde el día uno de clases tuvo problemas técnicos para unirse al encuentro. Su conexión a internet era de baja velocidad, y contaba solo con un celular para conectarse. Sus intentos por ingresar a la reunión virtual eran fallidos, su imagen se congelaba, o ingresaba y salía constantemente porque perdía conexión. En principio, intentábamos ayudarla y esperar a que pudiera solucionarlo, pero se tornaba muy difícil ya que los otros participantes también aguardaban por iniciar la clase. Por momentos lograba conectarse, pero su voz se oía entrecortada de la misma forma que ella oía las nuestras.

Esto ocurrió durante varios encuentros, y la mayoría de las veces llegaba al punto de desistir en su intento de conectarse. El desenlace fue que esta integrante terminó abandonando el grupo. Como era de esperarse, se encontraba muy perdida en cuanto a los contenidos, y eran más las clases a las que su conexión no le permitía unirse que las que sí.

La intervención del factor perturbador “hace del proceso de comunicación un proceso complejo y muchas veces difícil de manejar” (Pichon Riviére, 1985, p.231). Es por esto que, en el caso del trabajo en grupos virtuales sincrónicos, el factor técnico debe ser considerado como un aspecto importante para el logro de un proceso grupal saludable y operativo. De

modo que las interacciones puedan darse de forma fluida y la información circule con la menor interferencia posible.

10. El (des)encuentro de miradas

Si de comunicación e interacción hablamos, la mirada es un factor que no podemos dejar de lado. Como afirman Godoy & García (2021), citando a Simmel, “la mirada implica un intercambio recíproco de sentimientos y estados anímicos que permite un conocimiento mutuo, es decir, ofrece datos a interpretar de cómo son el/la uno/a para el/la otro/a los/as participantes de dicho intercambio de miradas.” (p.30)

La cuestión de la mirada en los grupos virtuales surgió en las entrevistas en más de una ocasión y resulta especialmente interesante de analizar.

Las entrevistadas hacen referencia a la imposibilidad de realizar contacto visual y al intento de querer hacer sentir a los participantes que están siendo “mirados”:

Entrevistada 1: “(..) una cosa graciosa es el tema de eye contact, el contacto visual. Entonces digo, si vos estás mirando , por ejemplo, la persona en el cuadradito no, no, no estás haciendo eye contact. Para eso tenes que mirar a la cámara y en realidad no los estás viendo pero, o sea, bueno, aprender a manejar esas cosas.”

Entrevistada 2: “Porque vos no estás mirando. Y como docente, estás tratando o mirando a todo eso haciendo un esfuerzo para mirar ese puntito, ese que sabes que es la cámara para hacerle creer al otro que lo estás mirando.”

Decir que la mirada está ausente, nuevamente, puede resultar algo extremo. No obstante, se encuentra allí totalmente transformada, manifestándose de una forma diferente a la que acostumbramos en un encuentro presencial.

En lo personal, cuando me encuentro trabajando en y con grupos virtuales, junto con la falta de contacto visual también he percibido una tendencia a mirarme a mí misma, mi aspecto y cómo me presento ante la cámara. La falta de atención y reflexión sobre nuestro actuar y sentir puede llevarnos a ser arrastrados por la tendencia de hacer un foco excesivo en uno mismo. Esto a expensas de fomentar la conexión con y entre los miembros del grupo.

De acuerdo con Rush (2020), el contacto visual efectivo es fundamental para comunicarse ya que ayuda a generar una sensación de conexión (párr. 2). “El dicho, ‘los ojos son las ventanas del alma’ es bastante acertado. Sin ella, las sesiones virtuales parecen menos atrapantes. Hacemos nuestro trabajo pero las conexiones se pierden.” (párr. 2).

¿Qué impacto genera la dificultad de coincidir miradas en un grupo de enseñanza-aprendizaje?

Para acercarme a contestar esta pregunta, quisiera adentrarme más en el papel que juega la mirada para el ser humano como sujeto social.

De acuerdo con Martínez (2019), la mirada es una fuente esencial de información que permite interpretar las emociones ajenas al igual que transmitir las propias (párr. 4). En este sentido, según lo señala Torres (2016), el contacto visual parece estar fuertemente relacionado con la creación de vínculos afectivos cercanos (párr. 5). El mismo autor afirma que

(...) cuando no solo estamos mirando los ojos de alguien sino que ese alguien nos devuelve la mirada, la interacción cambia por completo al entrar en juego la Teoría de la Mente, que puede ser definida brevemente como nuestra capacidad para pensar en lo que se le pasa por la mente a la otra persona (párr. 8).

En el salón de clases suelo usar el contacto visual con varios fines. Para incentivar la participación de algún integrante puntual, para llamar la atención de algún integrante que se encuentre distraído o sosteniendo algún comportamiento disruptivo, para recibir información

en torno al grado en que van siguiendo la clase, como forma de acompañamiento, e incluso para mostrarme disponible y abierta.

Rush (2020) relata su experiencia como docente, y hace referencia a usos similares de este recurso que tanto damos por sentado. Refiere al contacto visual como una herramienta para “manejar las dinámicas grupales y la energía del grupo” (párr. 2).

También confío en él [contacto visual] para mantenerme conectado con aquellos con los que me relaciono: me ayuda a saber si están entendiendo lo que digo o no, si están de acuerdo o no conmigo, o incluso si están mentalmente en la sala. También camino por la sala y hago contacto visual para hacerles saber que son importantes. (párr. 2).

¿Será la dificultad de generar contacto visual entre los participantes uno de los factores que contribuye a este aparente desafío de “palpar” lo que ocurre a nivel grupal en el terreno virtual? ¿Será también esto uno de los aspectos que dificulta la creación de vínculos sólidos y profundos? ¿Qué recursos solemos utilizar los integrantes de un grupo virtual sincrónico para compensar esta limitante impuesta por la pantalla?

En general, para llamar la atención de algún participante en un grupo virtual, como docentes solemos utilizar nuestra voz, llamando a quien queremos dirigirnos por su nombre. Podemos mirar el recuadro que proyecta su imagen y él/ella el nuestro, pero a veces parece no ser suficiente para conectar con la persona de una forma más profunda.

Una de las entrevistadas relata la manera en que decidió abordar esta problemática, que parecía inquietarle bastante.

Entrevistada 2: *Yo por eso en ese otro grupo, “bueno, ahora todos, ahora vamos a tag⁵ a Valentina”, Y les enseñé cómo hacer eso. Entonces todos tenían a Valentina*

⁵ “Tag” o “pin”, es una palabra en inglés que refiere a la función de la plataforma de videoconferencia Zoom de “destacar” o “fijar” un video (recuadro, imagen) de uno de los participantes de la reunión. Esto hace que el video de la persona a quien se decidió destacar se vea en un tamaño más grande al del resto de los videos de los otros participantes (Zoom Soporte, 2022).

ocupando toda la pantalla en sus casas. Y creo que ahí Valentina un poco sentía que la estaban mirando a ella, para bien o para mal. Pero tipo como que existía, que estaba ahí.

La importancia de pensar la práctica como guías de un grupo de enseñanza-aprendizaje, permite acceder y dar usos significativos a las funciones que habilitan las tecnologías disponibles. Tomar distancia para pensar y analizar los acontecimientos grupales y mis sensaciones como integrante del grupo son un paso clave para lograr dicho objetivo.

11. El grupo virtual y los vínculos

Como señalan los autores citados en el apartado anterior, la mirada juega un papel central en la formación de vínculos. A su vez, como afirma Pichon Rivière (1985) “los vínculos interhumanos hacen posible la convivencias y la tarea común” (p.152).

El tema de los vínculos ha estado atravesando este ensayo y emergiendo en las experiencias de una manera indirecta - o quizás no tanto. Es por dicha razón que quisiera enfocarme explícitamente, en esta instancia del viaje, en los vínculos en los grupos de enseñanza-aprendizaje virtuales.

Una de las preguntas que me hice al inicio de esta producción refiere a las formas que toman los vínculos en un entorno virtual sincrónico. Me posiciono desde una perspectiva que considera a los vínculos como red de comunicaciones (Pichon Rivière, 1985) esencial que da sostén al proceso de aprendizaje. Al decir de Perera (s.f.):

Con respecto a los subsistemas de vínculos con matiz emocional que se desarrollan de manera espontánea entre los miembros del grupo, puede decirse que estos facilitan o frenan el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto estas interrelaciones se construyen según los principios de las relaciones personales (simpatías, antipatías, confianza o desconfianza, reconocimiento o negativismo, etc.) (párr. 16).

Durante el diálogo con las entrevistadas, emergió un punto interesante que tiene que ver con la percepción respecto al grado de profundidad de los vínculos en los grupos virtuales. Refiriéndose al trabajo desde la virtualidad, comenta:

*- **Entrevistada 1:** Creo que afecta realmente, debe afectar la profundidad, digamos, en el desarrollo de cierto vínculo. O sea, sobre todo de los vínculos nuevos⁶, creo.*

No sé, pero sí, hay algo de los vínculos, eh, yo creía, o sea que no, que los mantenían [luego de finalizado el curso], pero se rompen muy fácilmente sí con la distancia. Sobre todo si no comparten el lugar físico, claro, no te los cruzas...

- Una charla informal en el recreo....

*- **Entrevistada 1:** Sí, Sí.*

- O profundizar capaz, esto lo pienso yo, profundizar en otros aspectos por fuera de la parte académica. Si estás en un recreo, te pones a hablar de otras cosas más a nivel personal, capaz.

*- **Entrevistada 1:** Exacto, sí, es verdad, sí. O hasta “ay que lindos champions”.*

- Conectar como por otro lado, no solo por la parte académica. (...)

Aquí surge un punto importante: la creación de vínculos propiciados por espacios que favorecen las interacciones y el despliegue y escucha de la otredad. Espacios que, al parecer, se ven reducidos en el encuentro virtual sincrónico.

Para acceder a este tipo de conexión compleja y profunda que es el vínculo, múltiples posibilidades de interacción y con ellas, una comunicación fluida, resultan primordial. Al decir de Castillero (2017) “(...) uno de los requisitos fundamentales del establecimiento de un vínculo es la presencia de una comunicación fluida entre sujeto y objeto” (párr.15). Aquí entiendo la noción de vínculo desde la teoría pichoniana, la cual va más allá de la de

⁶ Con “vínculos nuevos” la entrevistada hace referencia a que los integrantes del grupo no se conocían previamente de años anteriores de cursada. Suele ocurrir en la institución que los estudiantes cursan varios años seguidos juntos.

relación de objeto. Desde esta teoría se considera al vínculo como una situación bicorporal y tripersonal, donde el tercero es aquel ser fantaseado proyectado en el otro (Diccionario de psicología social Pichon Rivière, s.f., p.82).

¿En qué medida los encuentros virtuales sincrónicos habilitan y favorecen la configuración de este tipo de estructura compleja?

De acuerdo con la teoría en cuestión, si dos personas físicas solamente interactúan, hay una relación interpersonal, pero aún no un vínculo (Diccionario de psicología social Pichon Rivière, s.f., p.82) Según Godoy & García (2021), las interacciones que los integrantes de un grupo realizan al calor de la tarea se tornan significativas de forma progresiva, de modo que va implicando a sus integrantes al punto tal de constituirse en vínculos (p.19). A medida que se interactúa con el objeto, se va internalizando esta estructura relacional, “el vínculo adquiere, además de la dimensión intersubjetiva, otra dimensión intrasubjetiva. O si se quiere, además de un vínculo externo se establece también un vínculo interno (vínculo internalizado).” (Diccionario de psicología social Pichon Rivière, s.f p.83).

Claro que esta modalidad de interacción, como advierten Robles & Sato (2020), requiere, cuando menos, el encendido de las cámaras, que haga posible un vínculo entre los cuerpos más allá de la distancia (p.7). En cuanto a esto, una de las entrevistadas rememora las palabras de una de sus estudiantes en un grupo virtual:

Entrevistada 1: *Esto es gracioso, pero una alumna en un momento, dijo, o sea, ta, es muy de decir lo que piensa... dijo “bueno, pero si vamos a hacer speaking⁷ yo no quiero hablar con un cuadro negro” y estuvo bárbaro porque lo tiró así. Dije, bueno, sí, tiene razón.*

⁷ *Speaking* refiere a actividades de conversación para practicar la producción oral.

El grado en el que esta trama vincular se despliegue y entretreje, de forma dinámica, contribuirá en mayor o menor medida al desarrollo de grupalidad. En palabras de Godoy & García (2021):

En la trama vincular que sostiene al grupo “los cuerpos de los otros se hacen discernibles” (Fernández, 2001: 141), es decir, dejan de ser intercambiables para ser reconocidos mutuamente y productores de sensibilidades diversas. La grupalidad como el sentimiento de un “nosotros/as” grupal significa justamente el establecimiento de esta trama vincular que a la vez que se “amasa” a propósito de realizar la tarea (...) (p.19)

El rol del docente como coordinador y guía del grupo es un factor crucial. Este/a habilitará y propiciará, en menor o mayor medida, los espacios de comunicación e intercambio entre los participantes, en un contexto que parece dificultar que los mismos se desarrollen de forma tan natural como ocurre en un espacio físico compartido.

Quisiera en este punto enfocarme en dos experiencias, una relatada por una de las entrevistadas, y otra de carácter personal. Estas situaciones ilustran, desde mi perspectiva, como la forma en que el/la docente guíe el trabajo en torno a la tarea y custodia el fuego de lo grupal, puede hacer la diferencia en términos de resultado, motivación, formación de vínculos y aprendizajes - en resumen, en el desarrollo de grupalidad.

En cuanto a la entrevistada, trae a diálogo su experiencia con un grupo virtual tipo 2. Ya con experiencia previa de trabajo en y con grupos online, se propuso, en el grupo en cuestión, dar especial atención y cuidado a las interacciones y fomentar los vínculos entre los participantes.

Entrevistada 2: Quería comentar algo, tuve una experiencia que fue un curso que creo que yo estaba como muy enfocada en que saliera bien y que funcionara de determinada manera que fue el curso que armé para este curso de la maestría.

Ese es el único curso donde hubo realmente una cosa de grupo así súper intensa. Era un curso de pronunciación para docente, pero también de cómo enseñar, y yo tenía como que... integré unas cosas como de poesía y de compartir textos, de leerlos en voz alta. Pero ¿cuál fue la diferencia entre ese curso y los otros? Em....

(...) Yo me dediqué mucho a ese curso como docente a cuidar, a poner especial cuidado en los vínculos. Porque mi idea, justamente yo partía de la base de que capaz que no era posible hacer eso online por lo que yo había conocido.

En su relato, menciona el carácter insoslayable del sostén grupal para el transcurso del proceso de aprendizaje. En algunos casos, dado el tipo de conocimientos que se busca adquirir, este sostén se hace aún más vital:

Entrevistada 2: *(...) pronunciación es una cosa muy delicada y que las personas era fundamental que se sintieran en un ambiente como seguro y, como que hubiera una contención grupal para todo eso de animar a equivocarse, de poder reírte de tus errores o experimentar con los sonidos y que... y que a veces es muy difícil, sobre todo en docentes que ya están en actividad.*

(...) Antes del curso también tuvimos una clase cero que fue puramente social y que el único objetivo era como de conocernos y acercarnos. Y hubo mucho intercambio con las salas de grupos y de que cambiaban y con uno y con otro y contaban cosas como más bien personales o tuvo una cantidad importante de tiempo, o sea, una clase entera de dos horas de 8.. no, de 10, dedicada a eso.

Y las participantes realmente entendieron y sintieron que era importante. Porque a muchas les daba vergüenza su pronunciación, como hablaban, que no se animaban a hablar delante de sus colegas. Entonces había como una necesidad, y ellas querían, tenían como esa madurez, ese encare de que... como una apertura, así como de mostrar quién sos.

Este abordaje y forma de trabajo, en donde se habilitaron variados espacios de interacción y de reconocimiento y escucha de la otredad, según relata, parece haber creado vínculos más cercanos entre los participantes del grupo:

- **Entrevistada 2:** (...) . *Por eso, fue bien distinto eso, porque incluso seguimos en contacto después del curso. Intercambian mucha cosa entre ellas como colegas.*

- *Continuaron los vínculos por fuera.*

- **Entrevistada 2:** *Eso es la única vez que lo vi pasar eso porque acá no, no...* (refiriéndose a otros grupos con los que trabajó en modalidad virtual).

Quisiera tomar el extracto que señala la apertura de los participantes del grupo para trabajar de forma cooperativa: *“tenían como esa madurez, ese encare de que... como una apertura, así como de mostrar quién sos.”* Esto resulta clave. La ausencia de cuerpos físicos no implica necesariamente que no se pueda “poner el cuerpo”. Lograr una trama vincular no se agota simplemente en ver o no al otro, “sino en la posibilidad de escuchar la otredad y no reducir esa escucha a la mera proyección, lo que significa tomar una posición que nos invita a estar ahí, ponernos en juego” (Robles, & Sato, 2021, p.7).

Pichon Rivière (1985) habla de pertenecer al grupo, o ser un afiliado. Pertenecer es el sentimiento de integrar un grupo, identificándose con sus acontecimientos y vicisitudes. “Por la pertenencia los integrantes de un grupo se visualizan como tales, sienten a los demás miembros incluidos en su mundo interno, los internalizan.” (Pichon Rivière, E., 1985, p.188). Ser afiliado, por el contrario, es previo a pertenecer. La afiliación es un fenómeno característico de los inicios de la historia grupal, “por el cual el sujeto guarda aún una determinada distancia, sin decidirse aún a incluirse totalmente en el grupo.” (Diccionario de psicología social Pichon Rivière, s.f. p.53).

En lo que refiere a mi experiencia, me he cruzado con diferentes tipos de grupos virtuales. Algunos en donde sus participantes han puesto el cuerpo, se han hecho pertenecientes.

Otros, en donde algunos de los participantes se mantuvieron en el orden de la afiliación, lo cual, sin dudas, causaba impacto en el grupo en su totalidad.

Una situación similar a la que relataba la entrevistada con el grupo de pronunciación, ocurrió con un grupo virtual de niños/as tipo 1, con los cuales estuvimos bastante tiempo trabajando de forma remota. Este grupo tenía la particularidad de ser bastante numeroso en comparación a otros. Estaba compuesto por 12 estudiantes de entre 8 y 11 años.

Desde el comienzo sabía que el trabajo virtual con niños/as era un desafío, y más aún dada la numerosidad del grupo. “Los grupos a distancia requieren para su adecuado funcionamiento un número más reducido que los grupos presenciales y ello obedece a estrictas razones de operatividad” (Robles y Sato, 2020, p.9). Algunos autores recomiendan restringir el número de participantes a la cantidad de imágenes de los participantes que se puedan capturar en simultáneo en la pantalla ya que “las intervenciones grupales a distancia tornan más compleja -aunque no imposible- la interacción a mayor cantidad de personas” (Robles y Sato, 2020, p.9).

En este grupo, me propuse desde el comienzo habilitar la mayor cantidad de espacios de intercambios posibles, incluso cuando estos se despegaban de los contenidos del programa o implicaba quizás atrasarse en el mismo.

Los niños/as tenían la necesidad de contar, socializar. “*¿Les puedo contar algo que me pasó hoy en la escuela?*”, *¿Me regalaron algo, ¿les muestro?*”, *“miren, esta es mi mascota”* “*¡A ver! Yo también tengo*” “*¡Y miren la mía!*”.

Desde el día uno tuvieron la apertura y naturalidad clásica de la niñez de “poner el cuerpo”, de mostrar quienes eran, forjar relaciones y participar en las diferentes actividades. Se establecieron rutinas, las cuales no eran limitantes sino que habilitaban espacios para que todos los integrantes fueran visibles y tuvieran su momento de atención en la clase. Como docente, intentaba resaltar cosas que los hicieran sentirse mirados, escuchados y

reconocidos. *“Juan, ¿te cortaste el pelo?”, “¡Hoy estás en una habitación diferente!”, “¿Cómo te fue en el partido que tenias ayer?”, “¡Qué linda vincha tenés hoy, Ana!”.*

Al volver a la presencialidad, no se sentía que este grupo estuviera “en pañales”. Habían logrado conocerse en varios aspectos, identificado gustos en comunes, e incluso los resultados en términos de motivación y aprendizajes fueron muy buenos. Cabe destacar que el apoyo de las familias detrás de los niños/as fue de vital importancia para sostener el proceso.

12. Hacia algunas conclusiones

El objetivo de este ensayo fue transitar, a paso de explorador, atento y reflexivo, sobre diferentes caminos que dieran luz a las interrogantes que juntas se instauraron como brújula de este viaje.

Durante este trayecto descubrí una intención inicial de replicar en los grupos virtuales de enseñanza-aprendizaje prácticas y expectativas instauradas en el trabajo presencial que hacían a la seguridad de lo conocido.

Como es de esperarse, cuando buscamos que algo sea o funcione igual que otra cosa, la frustración y desconcierto suelen golpear nuestra puerta. Esto muchas veces se traduce, en mayor o menor medida, en una tendencia a generar rechazo y sostener prejuicios respecto al trabajo con grupos desde lo virtual.

Lo que dio origen a este trabajo fue la sensación de que estaba ocurriendo algo diferente a nivel grupal en los grupos de enseñanza-aprendizaje virtuales, que había algo faltante o ausente.

Pues sí. Se siente diferente, hay algo diferente, porque ES diferente.

Poco a poco la práctica nos mostró - y nos sigue señalando a gritos - que nos encontramos en un terreno que requiere de un abordaje y una perspectiva innovadora, creativa y actualizada. Para acercarnos a comprender cuales son los abordajes más adecuados, entiendo debemos partir por comprender cuáles son algunas de las aristas sutiles que hacen a lo virtual y lo diferencian de aquel mundo del encuentro físico al que estábamos acostumbrados.

Si bien cada grupo adopta formas propias, los grupos virtuales parecen tener necesidades y ritmos particulares que hacen a lo virtual; el énfasis parece tener que ser puesto en otros aspectos que en la presencialidad quizás no requieren de tanta atención consciente.

A saber, ante cuerpos y miradas limitadas en su capacidad de expresión y ante la ausencia de espacios informales de interacción fuera del espacio clase, la conformación de vínculos que hacen a la cohesión grupal y dan sostén al proceso de enseñanza-aprendizaje exige una atención especial.

De la misma manera, el aparente foco en la tarea explícita a expensas de la profundización de los vínculos requiere de espacios que habiliten múltiples interacciones y el despliegue de subjetividades. Esto, a fin de conectar desde aspectos que van más allá de lo académico. Es aquí donde el rol del docente como coordinador de grupo toma un papel determinante.

El mayor o menor grado de grupalidad que cada grupo alcance, dependerá en parte de que tan dispuestos estemos los coordinadores a habilitar y fomentar estos espacios de escucha, intercambio y conexión. Al mismo tiempo, será un factor crucial la medida en que los integrantes del grupo estén abiertos a “poner el cuerpo” durante el proceso - a pertenecer.

Resulta de igual importancia, desde mi perspectiva, la disposición de la institución que da soporte a estos grupos. ¿En qué medida los programas, materiales y plataformas seleccionadas favorecen este abordaje? ¿En qué medida se toma en cuenta el campo de lo grupal a la hora de diseñar programas de enseñanza-aprendizaje? En palabras de Maggio (2020)

Creo que lo primero que tenemos que plantear es que, en esta escena de la virtualidad, nosotros tenemos que seguir portándonos como seres humanos. No perder la humanidad. Si van a elegir cuál es la plataforma, solución, aplicación, con la que van a trabajar con sus estudiantes, por favor, tengan en cuenta que tiene que permitirles poner el cuerpo en el ultramundo. Este cuerpo que también se está redefiniendo. Eso es la mirada, tono de voz, gestos (...), es la emoción.
(p.11)

El campo de lo grupal nos interpela en nuevos tiempos y territorios. ¿Por qué hemos de custodiar ese fuego que hace a lo grupal?

13. ¿Por qué custodiar el fuego de lo grupal?

¿Por qué *fuego*?

Cuando hablo de fuego, pienso en intensidad, calor, potencia. Aquí tomo los aportes de Spinoza, quien plantea que un individuo o un grupo es un *grado de potencia*; una cantidad menor o mayor de potencia (Vercauteren et al., 2010). En esta línea, Spinoza habla de las relaciones que componen y descomponen. Una relación que compone, aumenta nuestra potencia de actuar - nuestra intensidad -. “Por eso, para él no existía el bien y el mal, sino, lo que hace bien compone y aumenta la potencia y lo que hace mal, descompone y por ende disminuye la potencia de un cuerpo.” (Robles y Sato, 2020, p.100)

Cuando encontramos cuerpos que nos convienen, cuya potencia se suma a la nuestra, nuestra capacidad de actuar aumenta. Las llamas de estos cuerpos se unen y complementan; la llama grupal se crea y fortalece. “Desde esta perspectiva, consideramos el grupo como un grado de potencia agenciado en relaciones (composición - destrucción) intensivas, que aumentan o disminuyen tanto su potencia como la de las personas que lo constituyen.” (Vercauteren et al., 2010, p.157)

Esta llama, esta intensidad, permite al grupo alcanzar objetivos que los cuerpos individuales no podrían, o al menos no de la misma forma. Al decir de Vercauteren et al. (2010), citando a Papais, si esta cohesión de personas es una potencia y crea existencia “entonces los lazos que consiguen los seres les ponen ante un destino que, cuando están separados, no poseen” (p.191).

¿Por qué *custodiar*?

Custodiar implica vigilancia, protección. Aquí pienso el custodiar en un doble sentido.

En principio, creo que debemos proteger lo grupal de prácticas alienantes y automatizadas, que no componen sino que estancan y descomponen. Ya nos dice Robles & Sato (2020), tomando estas ideas de Spinoza, que los grupos de enseñanza-aprendizaje virtuales no son ni mejores ni peores - ni buenos, ni malos -. “Simplemente son diferentes formas y en esos encuentros se deberá evaluar si componen y multiplican, o no; si son convenientes o poco convenientes.” (p.100). Esto dependerá de las muchas variables que hemos transitado en este viaje, incluyendo la propia observación de nuestra práctica.

El riesgo está en ponerse en piloto automático; en pretender que todas las formas funcionen por igual en todos los grupos presenciales y virtuales. Está en la ausencia de reflexión, de flexibilidad, de escucha y de diálogo.

Para ver si la cosa funciona, el criterio es relativamente simple: nos sentimos estimulados, nos reímos más, el deseo circula en el grupo. Y poco a poco se dibuja como una especie de sabiduría, que aporta el hecho de que cada uno sepa un poco, tenga una vaga idea de aquello de lo que es capaz. (Vercauteren et al., 2010, p.161).

En estos casos, el aprendizaje circula, y es sostenido por una red de vínculos que motiva a superar las dificultades. Los vínculos ofician como “válvula de escape” ante las angustias

que pueden emerger en los procesos de adquisición de nuevos saberes. El docente coordinador puede ver y percibir resultados y procesos, puede “palpar” en cierta medida; puede conectar. Custodiar implica estar atentos a lo que cada grupo tiene para comunicar, atender sus necesidades, procesos, formas y singularidades.

En una segunda línea, y no menos importante, creo que debemos custodiar el interés por el campo de lo grupal. En un mundo que favorece el individualismo y la soledad en múltiples aspectos, con todo lo que ello conlleva, proteger el interés por los grupos y sus posibilidades resulta estandarte.

14. Última parada: un regalo para el lector

Como es esperable, este ensayo ha dejado sin abordar y profundizar varios aspectos que hacen al vasto terreno de los grupos de enseñanza-aprendizaje virtuales, dado que escapan a los límites propuestos. De todas formas, creo que el mejor obsequio que se le puede hacer a un lector interesado en este inmenso y rico terreno, son más preguntas que disparen la curiosidad y el ánimo de investigar, de moverse, de andar. Preguntas que mantengan viva la chispa de la curiosidad, la investigación y el aprendizaje. El diálogo con las entrevistadas y el trayecto mismo de este ensayo, ha abierto y trazado nuevos caminos para andar:

¿Qué incidencia tienen, en los grupos virtuales sincrónicos de enseñanza-aprendizaje, factores como la edad, género y nivel socio-educativo?

La enseñanza-aprendizaje en grupo desde la virtual presenta ciertos dualismos a pensar. ¿En qué aspectos el trabajo grupal a distancia es inclusivo - exclusivo? Podemos pensar, por ejemplo, que posibilita el encuentro a aquellos que por cuestiones de distancia física no pueden asistir de forma presencial. Al mismo tiempo, resulta excluyente para aquellos que

no cuentan con una buena conexión a internet y dispositivos adecuados. Sostener ambas opciones, virtualidad y presencialidad, parece ser una necesidad.

Cada miembro del grupo trae al encuentro su carácter y su personalidad. ¿Qué ocurre con los estudiantes de perfil más retraído? ¿Favorece el estar detrás de la pantalla su participación o, por el contrario, la cámara los hace sentir más expuestos? ¿Cómo incide a nivel personal y grupal el ver constantemente nuestra propia imagen?

Si pensamos en la cohesión y el clima grupal ¿qué dinámicas favorecen la construcción de rapport desde lo virtual? ¿De qué manera pueden las herramientas asincrónicas ser un complemento al encuentro sincrónico, con el fin de potenciar el desarrollo de grupalidad?

Los grupos virtuales de enseñanza-aprendizaje sincrónicos están aquí para quedarse y seguir evolucionando. Nos exigen estar presentes, curiosos y actualizados. Al decir de Robles & Sato (2021):

Al producirse una ruptura de las certezas que nos otorgaba aquello conocido y atravesar la experiencia de caminar en una zona enigmática, pueden emerger acciones creativas que instituyan nuevos modos de relación con el medio ambiente, y con ello, nuevas formas de grupalidades y de enseñaje, si estamos disponibles (p.7).

Seamos atentos custodios del fuego.

Referencias

- Anzieu, D. (1998). *El Grupo y el Inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. (Tesis de maestría, Universidad de Murcia). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence>
- Canales, D. y Peña, L. (2014). *Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales*. (Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) Recuperado de: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5000/UCE5135_01.pdf
- Castillo, D. (2016). ¿Es necesario el cuerpo? La transferencia en la conducción de tratamientos por medios virtuales. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://cronicaspsicoanaliticas.blogspot.com/2016/09/es-necesario-el-cuerpo-la-transfereencia.html>
- Castellero, O (2017). La teoría del vínculo de Pichon Rivière. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://psicologiymente.com/social/teoria-vinculo-pichon-riviere>
- Castro, S. (1995). La grupalidad en el horizonte de sucesos. En *Dimensiones de la grupalidad*. Montevideo: Multiplicidades.
- De Brasi, J.C., (2013). *Ensayo sobre el pensamiento sutil*. 1ed. Lanús: Ediciones la Cebra.
- Del Cueto, A. y Fernández, A. (1985). *El dispositivo grupal*, en *Lo Grupal 2*. Buenos Aires: Búsqueda.

- *Diccionario de psicología social Pichon Riviere.* (s.f.). [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.academia.edu/34474733/Diccionario_de_Psicolog%C3%ADa_Social_y_Grupal
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas (Voces de la Educación)*. Buenos Aires: Paidós.
- Editorial Etecé (2021). Sentido de pertenencia. Recuperado de <https://concepto.de/sentido-de-pertenencia/>
- Godoy, J. y García, P. (2021). *Salud mental, Pandemia y Políticas Públicas*. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18564/Salud%20Mental%2c%20Pandemia%20y%20Pol%c3%adicas%20P%c3%ablicas.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Maggio, M. (2020). Enseñar en tiempo de pandemia 2020. En *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues 2020*. Recuperado de <https://catedradatos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>
- Martínez, P. (2019). El contacto visual en psicología: tipos y significado. [Entrada de blog] Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/el-contacto-visual-en-psicologia-tipos-y-significado-4808.html>
- Moorhouse, B., Welsh, S., Li, Y. (2022) . *Creating space*. *Modern English Teacher*. 31(5), p.50-52.
- Oxford Languages and Google. (s.f.). *Contexto*. Recuperado de https://www.google.com/search?q=contexto+definicion&sxsrf=AJOqlzXZj4MNA6W8wL4B8pVQTKhZLU7HHg%3A1677886412534&ei=zIMCZPSYIPHm1sQP2aOx0AM&oq=&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2I6LXNlcnAQARgAMgcllxDqAhAnMgcllxDqAhAnMgcllxDqAhAn

- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/xnn5c1c>
- Souto, M (2009). *Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico*. [Archivo PDF]. Recuperado de http://www.psiaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Souto_Los-sentidos-de-lo-grupal-en-el-campo-pedagogico.pdf
- Torres, A. (2016). El poder de mirarse a los ojos: jugando con las leyes de la atracción. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://psicologiymente.com/psicologia/poder-mirarse-ojos-leyes-atraccion>
- Torres, F. (s.f.). Reflexiones virtuales, presencia y cuerpo en grupos on-line. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://puntodefugarevista.com/reflexiones-virtuales-presencia-y-cuerpo-en-grupos-online/>
- Vercauteren, D., Crabbé, O., Müller, T. (2010). Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas. Recuperado de <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADticas%20de%20los%20grupos-TdS.pdf>
- Viera, E. (s.f.). Grupo y Grupalidad. Fotos o pinceladas sobre la teoría Psico-Social de Enrique Pichón Riviére. [Archivo PDF]. Extraído de: https://www.academia.edu/33208787/Grupo_y_Grupalidad
- Zoom Soporte. (s.f). Cómo gestionar salas para grupos pequeños. Extraído el 16 de enero de 2023 de <https://support.zoom.us/hc/es/articles/206476313-Gestionar-Salas-para-grupos-peque%C3%B1os#:~:text=Las%20salas%20para%20grupos%20peque%C3%B1os,en%20hasta%2050%20sesiones%20independientes.>

- Zoom Soporte. (s.f.). Fijar o destacar un vídeo en Zoom Rooms. Zoom. Extraído el 4 de febrero de 2023 de <https://support.zoom.us/hc/es/articles/115000505583-Fijar-o-destacar-un-v%C3%ADdeo-en-Zoom-Rooms>

o.