



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Enseñanza remota (y aprendizaje) de emergencia: un estudio sobre las emociones en estudiantes de educación física

de la Barrera, María Laura; Elisondo, Romina; Riccetti, Ana; Siracusa, Marcela
Enseñanza remota (y aprendizaje) de emergencia: un estudio sobre las emociones en estudiantes de educación física

Educación Física y Ciencia, vol. 24, núm. 1, e205, 2022

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439970164003>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e205>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Enseñanza remota (y aprendizaje) de emergencia: un estudio sobre las emociones en estudiantes de educación física

Remote Teaching (and learning) of Emergency: a study on emotions in physical education students

María Laura de la Barrera
Universidad Nacional de Río Cuarto, Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas, Argentina
mbarrera@hum.unrc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-2096-0741>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e205>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439970164003>


Romina Elisondo
Universidad Nacional de Río Cuarto, Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas. CONICET, Argentina
relisondo@hum.unrc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-7841-9878>

Ana Riccetti
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
ariccetti@hum.unrc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-9333-9833>

Marcela Siracusa
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
coachmarcelasiracusa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8551-7169>

Recepción: 05 Octubre 2021

Aprobación: 15 Enero 2022

Publicación: 01 Febrero 2022

RESUMEN:

El objetivo del estudio fue profundizar en la autopercepción emocional de estudiantes universitarios, en entornos virtuales como resultado de la experiencia educativa remota por la pandemia por COVID 19. Se trabajó con 41 estudiantes cursando el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, durante el año 2020. Se realizaron valoraciones por género, edad, año de cursado de la carrera, experiencia en la virtualidad, trabajo y familiares a cargo. Se utilizó el Cuestionario EMOC-EVEA: Componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (García-Perales, & Valverde Berrocoso, 2021). Los resultados muestran dos modos de percibir las emociones antes y durante la actividad virtual. Por un lado, una minoría más positiva sobre la experiencia de la virtualidad, que aprovecha aprender de otros modos, sintiéndose cómoda, capaz y predispuesta. Por el otro, una tendencia mayoritaria, más pesimista en relación con los desafíos cotidianos para conectarse, con sentimiento de abandonar la clase, inseguridad al interactuar virtualmente, sintiéndolo un obstáculo para su formación profesional. Aparecen emociones vinculadas a agobio, estrés, frustración, ansiedad, angustia, desamparo, confusión, desmotivación y aislamiento, haciendo referencia en general a procesos de pérdida de la identidad de la carrera ante la imposibilidad de prácticas y encuentros *cuerpo a cuerpo*.

PALABRAS CLAVE: Emociones, Estudiantes universitarios, Pandemia, Enseñanza Remota, Educación Física.

ABSTRACT:

The objective of the study was to delve into the emotional self-perception of university students, in virtual environments because of the remote educational experience due to the COVID 19 pandemic. We worked with 41 students studying the Professorship in Physical Education of the National University of Río Cuarto, Córdoba, Argentina, during the year 2020. Considerations were made by gender, age, year of study, experience in virtuality, work, and dependents. The EMOC-EVEA Questionnaire was used: Affective-emotional component in virtual teaching-learning environments (García-Perales, & Valverde Berrocoso, 2021). The results show two ways of perceiving emotions before and during virtual activity. On the one hand, a more positive minority about the experience of virtuality, who take advantage of learning in other ways, feeling comfortable, capable and predisposed. On the other hand, a majority tendency, more pessimistic in relation to the daily challenges to connect, with the feeling of leaving the class, insecurity when interacting virtually, feeling it an obstacle to their professional training. Emotions related to overwhelm, stress, frustration, anxiety, anguish, helplessness, confusion, demotivation, and isolation appear, referring in general to processes of loss of the identity of the race due to the impossibility of practices and *body to body* encounters.

KEYWORDS: Emotions, University students, Pandemic, Remote Teaching, Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Consideraciones iniciales: de cambios pendientes y desafíos necesarios

En marzo del 2020 muchos estudiantes se preparaban para retomar el cursado de sus estudios en Argentina. En la Universidad y los estudios superiores, lograron rendir algunos exámenes finales y tuvieron que retornar a sus hogares, esperando lo que se resolvía en torno al confinamiento por COVID-19. Con incertidumbre, pocas certezas y con muchas esperanzas, docentes y alumnos deseábamos que la situación fuera transitoria y se volviera pronto a la normalidad.

En un marco más amplio, en un contexto nacional y mundial, lejos estuvimos de ello, donde, al decir de Rodríguez Torres y Danieli, (2020) se detuvo la economía, se cerraron los bancos, se suspendieron las actividades recreativas, el cine, los centros comerciales, las consultas médicas de rutina y el comercio solo quedó habilitado para la venta de los productos llamados esenciales. Sin embargo, ante la suspensión abrupta de la cotidianeidad, mencionan y destacan las escuelas y, aquí añadimos, las Universidades, los Institutos de Educación Superior, que se dispusieron rápidamente y, prácticamente de manera compulsiva, a dar continuidad a su trabajo, cargando con los desafíos de migrar la enseñanza hasta entonces entre cuatro paredes o en el patio, en el predio, a la virtualidad, a favor de: “seguir sosteniendo con más fuerza que nunca la lucha por la educación como derecho y bien público, intentando –no sin dificultades– garantizar la inclusión de todos y todas” (2020, p 109).

Eso sucedió en el mejor de los casos, puesto que, para otros, fue el fin de proyectos de años o el cierre de una etapa que quizás recién se estaba abriendo. Las dificultades de conexión, las posibilidades reales de contar con un dispositivo, incluso la poca motivación que suscitaba en ellos esta nueva propuesta, casi impuesta por las circunstancias, hizo que muchos estudiantes quedaran en el camino. Otros decidieron, a pesar de todo, a transitar estos nuevos senderos.

Investigadores como Fiorillo y Gorwood, (2020) y Huarcaya (2020) refieren en sus estudios que la población en general ha presentado problemas psicológicos, como ansiedad, depresión y estrés. Estudios anteriores acerca de epidemias y pandemias remarcan que estos hechos particulares pueden generar en las personas incertidumbre, miedo a la muerte, sentimientos de soledad, tristeza e irritabilidad (Velavan y Meyer, 2020). Según la Organización Mundial de la Salud (2003), cuando cambian radicalmente los hábitos de una sociedad por situaciones de catástrofes y desastres, aparecen efectos psicológicos, primariamente ansiedad, neurosis y depresión.

Si pensamos en características específicas de estudiantes universitarios, los que sobresalen respecto a *poner el cuerpo* al momento de implicarse en sus estudios, son en particular, entre otros/as, los de educación física. En tiempos de aislamiento y virtualidad, profesores y alumnos se encuentran interpelados en su propio cuerpo o, mejor dicho, en su *corporeidad*. Precisamente, este concepto ha sido revisado muchas veces desde la Educación

Física: *qué* o *cómo* se considera el cuerpo, eje central quizás en el marco epistémico de la disciplina. Cuerpos, al decir de Lescano (2021) en donde lenguaje y discurso dan posibilidad a la producción de los saberes que estructuran ciertas prácticas corporales tendientes a organizar lo que se hace y el modo en que se lo hace.

Cuando Bourdieu hablaba de *hexis* corporal (Bourdieu, 1990), vinculado con la motricidad en tanto esquema postural, singular y sistemático, cargado de significaciones y valores sociales, hace mención indirecta a este al concepto de corporeidad. La dimensión de cuerpo que debe abrazar la Educación Física ha de ir más allá, en pos de la *corporeidad*. Parafraseando a Crisorio y Escudero (2017) el cuerpo se construye y, como realidad construida (añadimos: en permanente construcción), ha de desdibujar sus *contornos individuales* para aparecer como un *cuerpo literalmente social*, porque cada cuerpo singular es un ejemplo particular construido en la *confluencia de significados privados y sociales, familiares y culturales*, sencillos y complejos, presentes y pasados; cuya historia comienza antes del nacimiento y se prolonga incluso más allá de la muerte, cuerpo que nace y se hace en la cultura.

Por ello, podría pensarse que el impacto de la pandemia en el plano educativo y de formación en la Educación Física, ha significado un plus. Estudiantes inquietos, imposibles de enmarcarlos en un rectángulo de *meet* por mucho tiempo. Toda esta situación, los ha interpelado en las maneras de desarrollar prácticas corporales y generar propuestas para otros, en el caso de los alumnos que transitaban asignaturas referidas a prácticas docentes. Algunos autores (de la Barrera, Domínguez y Benítez, 2021; Elisondo, Melgar, Chesta, & Siracusa, 2021; Almonacid-Fierro, Vargas Vitoria, Mondaca Urrutia, & Sepúlveda-Vallejos, 2021; Torres Aguilar, 2020) señalan que en contexto de aislamiento se han logrado construir *presencialidades* educativas diferentes, en espacios no convencionales (la propia habitación, el comedor, el banco de una plaza, entre otros...) reconstruidos a partir de mediaciones tecnológicas.

El aspecto emocional bajo estas condiciones no ha sido un dato menor. Las emociones experimentadas por los estudiantes han condicionado los desarrollos cognitivos y los procesos de reconstrucción de formas de aprendizaje (Suarez Lantarón, García-Perales, & Elisondo, 2021). Podría decirse que en la literatura no hay una aceptación o acuerdo generalizado para la definición de emoción (Paoloni, 2019). Sí podemos decir que “las emociones son respuestas químicas y neuronales automáticas que provocan cambios corporales según Damasio (2006), sin desconocer su componente cultural (Hochschild, 1990) y sus diferentes enfoques” (Fernández, 2011 en Fernández Poncella, 2021). En un mismo sentido, debemos considerar un enfoque integral de las emociones (Kaplan & Szapu, 2020; Kaplan, 2018; Kaplan & Silva, 2016) que, como ya se dijo, si bien portan indudablemente un componente biológico, no pueden escindirse de lo simbólico, ambos componentes son móviles y dinámicos. “Las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos” (Kaplan, 2018, p 4)

En el presente estudio nos situamos en aulas virtuales remarcando que diferentes autores señalan lo trascendente de presentar un propicio clima emocional en el proceso de aprendizaje (Casassus, 2009; Bizquerra, y Pérez, 2007; Fernández, 2016; Smith, 2019 en Fernández Poncella, 2021) aún en la virtualidad. De la mano de Dussel, Ferrante y Pulfer, (2020) surgen entonces ciertas preguntas, particularmente en relación con estudiantes de Educación Física: ¿cómo ha afectado la situación de emergencia en su formación docente? ¿Desde dónde y cómo se puede aportar en la formación de estos estudiantes, futuros docentes, bajo las circunstancias que les ha tocado atravesar?

En este escrito, nos centramos en indagar los aspectos emocionales de un grupo de estudiantes de la carrera de Educación Física, en relación con la cursada del año académico a través de la virtualidad, llevando a cabo análisis de índole cuantitativa y cualitativa en relación con las circunstancias vividas. Conocer dichas experiencias, nos ha conducido a pensar algunas estrategias y condiciones que ya veníamos cuestionándonos, sin embargo, la situación nos llevó a ir más allá de la sola revisión. Hubo que resignificar, innovar, recrear, para poder aprender de manera significativa en el mejor de los casos. Nos lo debíamos, sí, hoy resulta necesario abrirnos a los cambios quizás no elegidos, pero muy necesarios.

METODOLOGÍA

Partimos del objetivo de estudiar la autopercepción emocional de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Física, en entornos virtuales, puntualmente producto de la experiencia remota de enseñanza y aprendizaje en pandemia por COVID 19. Desarrollamos un estudio exploratorio que incluye análisis cuantitativos y cualitativos. Con la respuesta de un formulario, se dejó de manifiesto el consentimiento de participación, de carácter anónimo y voluntario, siguiendo los lineamientos éticos solicitados por el Comité de Ética de la Investigación UNRC, formulario para investigaciones con seres humanos.

Participantes

Trabajamos con una muestra no aleatoria por conveniencia. El grupo de estudio se conformó de 41 estudiantes universitarios que se encontraban cursando el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, durante el año 2020.

El 53,7% se definió como género femenino, el 46,3% como masculino, con edades comprendidas entre 18 y 43 años ($M=22,15$ $sd=5,3$), más específicamente, un 48,8% de 18 y 20 años, un 26,8% entre 21 y 23, un 9,8% entre 24 y 26 años y, un 16,6% mayores de 26 años. El 48,8% de los participantes cursaban el primer año, el 17,1% segundo, el 17,1% tercero y el 17,1% cuarto año. El 92,7% de los estudiantes mencionaron que fue la primera vez que cursaron la carrera de manera virtual, solo el 7,3% señaló que ya habían experimentado la educación remota. Del total de los participantes, el 75,6% solo estudia y el 24,4% estudia y trabaja. Al consultar por familiares a cargo, el 92,7% mencionó que no tiene, mientras que el 7,3% respondió de manera afirmativa.

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario EMOC-EVEA: Componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (García-Perales, & Valverde Berrocoso, 2021). Fue autoadministrado, se presentaron ítems en forma de afirmaciones a responder en una escala tipo Likert (1-10). Tras la solicitud de datos demográficos, se incluyen 37 ítems distribuidos en las siguientes dimensiones que hacen a emociones relacionadas: a) con el acceso al aula virtual, b) con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual, c) a después del trabajo llevado a cabo en el aula virtual, d) con el aprendizaje y la tarea online, e) con la comunicación e interacción en el aula virtual, f) con el grupo, g) con el trabajo en grupo, h) a preguntas generales sobre la satisfacción de la experiencia personal como estudiante online y, finalmente, i) un espacio de respuesta libre por si los estudiantes desean agregar aspectos que consideren importantes acerca de sus emociones en el aula virtual y en un año escolar tan particular.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Análisis cuantitativo: descriptivo y de clusters

El mismo comporta en primera instancia un análisis *descriptivo* de la muestra y luego un análisis de *clúster*. Este último, de datos multivariado, tuvo como objetivo profundizar los hallazgos iniciales e identificar más específicamente grupos que sean homogéneos en su interior y que mantengan diferencias entre ellos. Inicialmente, se estandarizaron las variables con el fin de unificar sus escalas. El agrupamiento se decidió por caso y se usó el método de Ward, para minimizar la varianza intragrupal y maximizar la homogeneidad dentro

de los grupos. Seguidamente, a partir del análisis univariado se describieron los grupos identificados, con el objetivo de caracterizarlos en función de las variables en estudio, por un lado, de género, edad, si solo estudia o estudia y trabaja, familiares a cargo, año de cursado, por otro lado, las categorías a saber: emociones en el acceso al aula virtual; emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual; emociones relacionadas a después del trabajo llevado a cabo en el aula virtual; emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea online; emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual; emociones relacionadas con el grupo/clase; emociones relacionadas con el trabajo en grupo y, preguntas generales sobre la satisfacción de la experiencia personal como estudiante online.

Análisis descriptivo

A partir de un análisis descriptivo general del grupo total encontramos que, en las *Emociones en el acceso al aula virtual*, los estudiantes manifiestan una preocupación moderada, respecto de la calidad de conexión, ya que el 56% se encuentra preocupado al momento de acceder, mientras que alrededor del 70% expresan tener confianza en sus capacidades al ingresar en el aula virtual.

En cuanto a las *Emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual*, los estudiantes manifestaron experimentar distintas emociones. Hallamos que un poco más de la mitad de los estudiantes (51%) sienten que quieren abandonar el aula en algún momento de la clase, que existe una tendencia marcada a considerar que la información es excesiva, percibiéndose saturados (70%). Encontramos que la mayoría muestra desagrado ante la interacción entre compañeros de manera virtual, así lo expresa un poco más del 63%; más aún, algo más de la mitad percibe sentirse solos debido a la distancia física con los compañeros. No aparecen tendencias marcadas ante la falta de presencia física del profesor, es decir, para algunos la relación virtual del docente no los hace sentir solos y otros manifiestan lo contrario. Por otra parte, se observa una moderada satisfacción con el trabajo realizado en el aula virtual. En el mismo sentido, parece que no resulta un problema la intervención en los foros y demás solicitudes de intercambio virtual, no se percibe una tendencia marcada al respecto. Sin embargo, evidencian que se sienten perdidos en medio del aula y que la actividad virtual precisa ser aligerada cuanto antes, en algo más del 60% de los casos.

Al consultar por las *Emociones relacionadas a después del trabajo llevado a cabo en el aula virtual*, en casi el 60% de los estudiantes se evidencia que no se sienten motivados para continuar su formación online al salir del aula virtual. Vinculado a la falta de entusiasmo, hallamos que alrededor del 60% sienten frustración con la actividad realizada al salir del aula virtual. Estos datos pueden estar relacionados a los obtenidos anteriormente, acerca de la sensación de estar perdido, a la cantidad de tareas que se solicitan y a la saturación de información.

En las *Emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea online*, observamos algunas tendencias en el grupo. Se pone de manifiesto que a más del 75% de los estudiantes les motiva lograr los objetivos de aprendizaje, el mismo porcentaje manifiesta que les preocupa no poder completar a tiempo las tareas de la virtualidad, sin embargo, solo tres estudiantes manifestaron no tener esa preocupación. Mientras que se observa una tendencia moderada en considerar que los materiales y recursos proporcionados por el profesor favorecen su aprendizaje, en un poco más del 50%. Los datos también son moderados y parejos en cuanto a la confianza que tienen en sus capacidades para estudiar de manera virtual.

Aparece una marcada irritación vinculada a permanecer mucho tiempo delante de la computadora realizando tareas, más del 80% de los estudiantes lo manifestó en sus respuestas. En este sentido, más del 60% manifestó que no le agrada el desafío de aprender online, esto puede estar vinculado a la necesidad de realizar prácticas corporales y deportivas de la carrera que eligieron. Por su parte, no encontramos una tendencia marcada acerca de la sensación de que las tareas superen las capacidades de los estudiantes, siendo un tanto pareja. En cambio, en más del 60% de los estudiantes se pone en evidencia un elevado nivel de estrés en la

entrega de una tarea. En tanto que más del 65% de los estudiantes demostró un alto nivel de autoexigencia en las tareas que realiza, lo cual puede estar vinculado al nivel de estrés expresado anteriormente.

Al consultar por el interés en actividades de comunicación, encontramos al 56% del grupo en los valores medios de la escala de respuesta, es decir, no son marcadas las tendencias en los extremos de dicha escala. Respecto del interés por las actividades de lectura online, alrededor del 70% mencionó un nivel bajo de interés, solo un estudiante puntuó en el nivel muy alto. Mientras que, en las relacionadas con actividades audiovisuales, en torno a un 56% manifestaron un interés orientado a niveles altos, no obstante, una parte del grupo manifiesta un interés moderado. En cuanto a las actividades de evaluación, en un 64% se marcan tendencias hacia un nivel moderadamente alto.

En lo referido a las *Emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual*, los datos manifiestan que, en un 61%, los estudiantes participan de los foros solo si es obligatorio. El grupo presenta una tendencia ligeramente moderada a evitar manifestaciones emocionales al comunicarse online. Además, un 58% teme que las palabras sean mal interpretadas en el entorno virtual y alrededor de un 75% percibe a la comunicación virtual como fría y distante, en esta pregunta ningún estudiante eligió los valores de la escala que manifiestan estar totalmente en contra de esta afirmación.

Respecto a las *Emociones relacionadas con el grupo/clase*, los resultados dan cuenta de algunas ideas a destacar. No se percibe claramente una tendencia a sentirse parte del grupo y encontramos que en cuanto a la participación en los foros, el grupo se encuentra dentro de las respuestas neutras en la escala. Podemos decir, además, que habría una tendencia a pedir ayuda a los miembros del grupo sin problemas, alrededor del 55% lo manifestó en sus respuestas.

En las *Emociones relacionadas con el trabajo en grupo*, las respuestas nos conducen a algunos resultados interesantes. Los datos sugieren que, un poco más del 50% de los estudiantes, consideran que se trabaja en grupo, sin embargo, también hallamos respuestas neutras en esta afirmación (alrededor del 40%). Por su parte, acerca de la preferencia en el trabajo individual, se observa una distribución similar en los valores a favor y en contra de la escala, es decir, no hay una tendencia marcada.

Por último, con respecto a la *Experiencia como estudiante online*, las respuestas evidencian claramente que no es la modalidad preferida, puesto que alrededor del 70% de los estudiantes manifiesta no volver a cursar voluntariamente en modalidad educativa virtual y tampoco la recomendarían. En un apartado posterior, nos centramos en retomar expresiones de los estudiantes para hacer un análisis cualitativo.

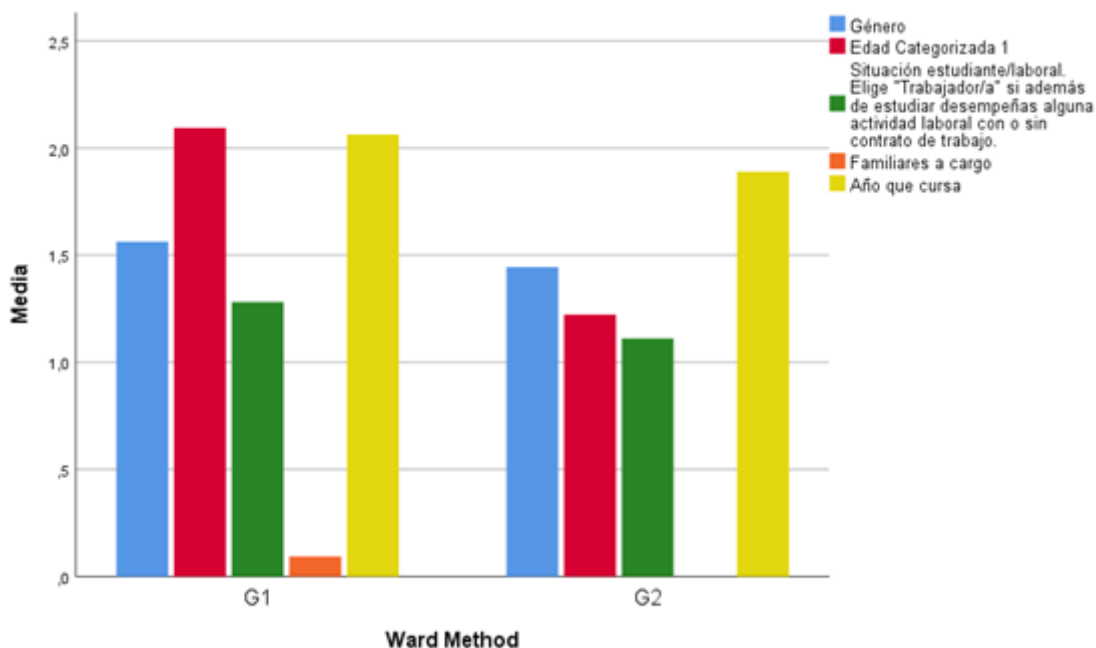
Análisis por clusters

Al realizar los análisis, se obtuvieron dos *clústeres*, en el primer grupo se concentra el 78% de los sujetos (G1) y en el segundo grupo el 22% (G2). Encontramos en cada grupo características diferentes en función de género, edad, año de cursado, si trabaja, familiares a cargo. Además de observar diferencias en cuanto a las emociones antes, durante y después de las clases virtuales, la pertenencia al grupo, al trabajo grupal y la experiencia de cursado de la carrera de manera virtual.

Los resultados sugieren que el uso de tecnologías de la información y la comunicación no es frecuente en el ámbito académico, más aún tratándose de una carrera donde las prácticas corporales requieren de presencialidad y de compartir con otros en movimiento. Si bien los futuros docentes en educación física tienen conocimiento general en el uso de recursos tecnológicos, quizás no sería suficiente para participar en contextos educativos virtuales, sumado a la imposibilidad de cursar asignaturas con predominio de saberes prácticos. En este sentido, saber utilizar los dispositivos tecnológicos en la vida diaria de manera informal y con propósitos sociales, no implica que los estudiantes cuenten con las competencias digitales que permitan complementar y acompañar los aprendizajes de una carrera universitaria (Bossolasco, Chiecher, y Santos, 2020).

Más precisamente, observamos que el grupo uno (G1) se compone de una mayoría de estudiantes de género femenino, con edades más diversas (18 a 43 años), también es heterogéneo en cuanto al cursado de varios años de la carrera encontrando más de primer año seguido de estudiantes de segundo año; con más sujetos que estudian y trabajan conjuntamente, y con familiares a cargo. Mientras que el segundo grupo (G2) es más homogéneo en cuanto género, edades entre los 18 y 23 años, agrupa en su mayoría estudiantes de primer año, se compone de quienes en su mayoría solo estudian y no tienen familiares a cargo (Figura 1).

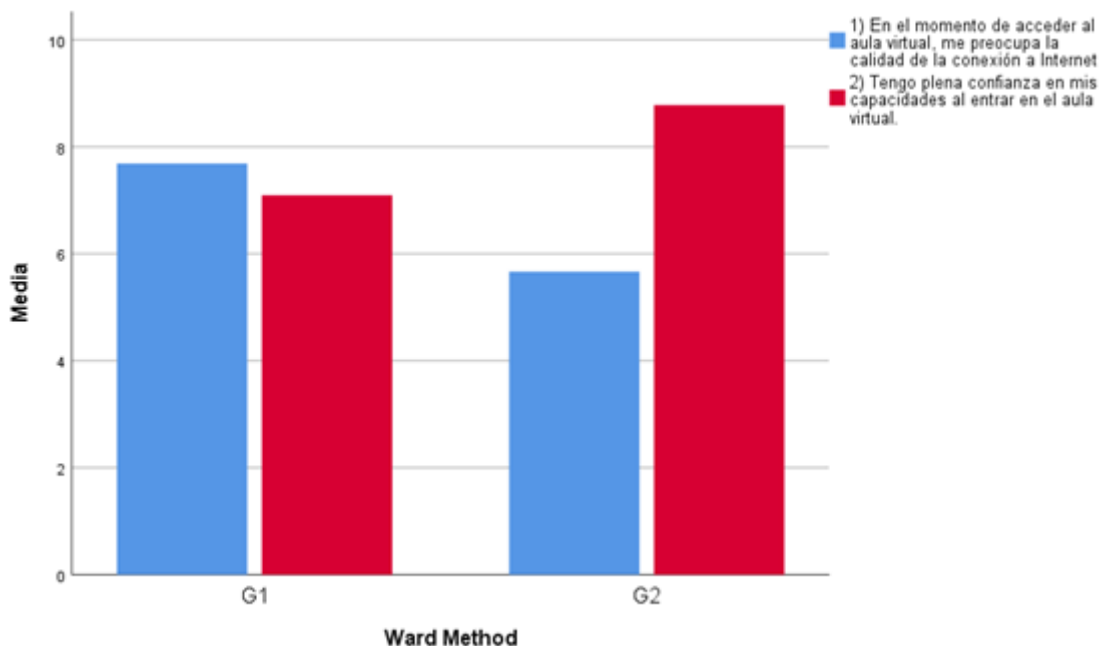
FIGURA 1
Distribución de variables para cada grupo (G1 y G2)



Fuente: elaboración propia

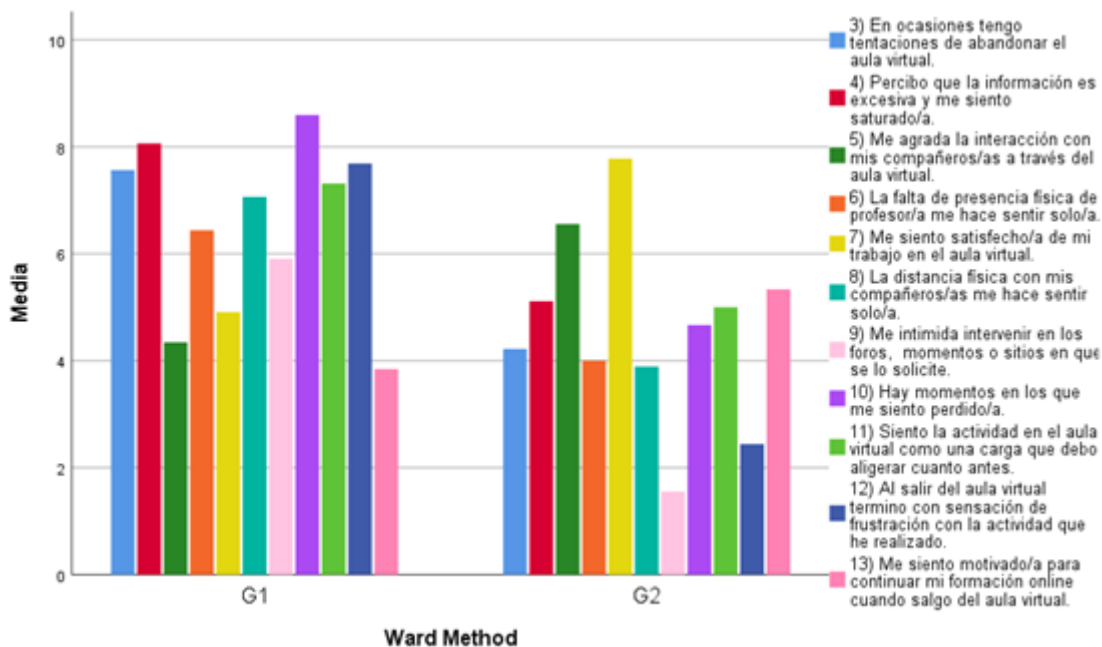
Respecto a las emociones *antes* de acceder a la clase virtual, es el G2 el que expresa más confianza y menos preocupación por la conexión a internet. Por su parte, *durante* el encuentro virtual, el G1 muestra una mayor tendencia hacia la tentación de abandonar el aula, se sienten más saturados, la información ofrecida es percibida como excesiva, expresan menor agrado hacia la interacción virtual con sus compañeros, en mayor medida sienten la ausencia física de su profesor, expresan menor satisfacción al trabajar en modalidad virtual, se observa que prefieren la cercanía de sus compañeros porque se sienten solos, se sienten intimidados trabajando en foros o interviniendo cuando se lo solicita, se sienten en mayor medida sobrecargados y perdidos. Al finalizar la clase virtual, *después* de los encuentros, el G1 revela que termina con mayor frustración y desmotivación que el G2. No obstante, ambos grupos muestran sentir poca motivación que les permita continuar con la formación a distancia (Figura 2, Figura 3, Figura 4).

FIGURA 2
Emociones relacionadas con el acceso al aula virtual para cada grupo (G1 y G2)



Fuente: elaboración propia

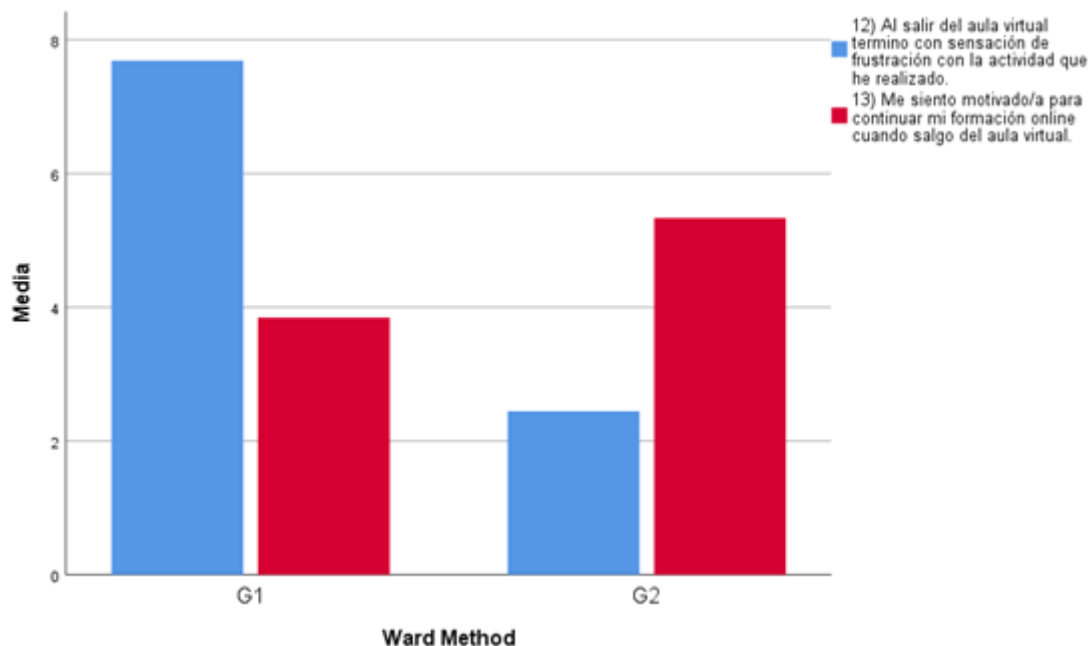
FIGURA 3
Emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual para cada grupo (G1 y G2)



Fuente: elaboración propia

FIGURA 4

Emociones relacionadas a después del trabajo llevado a cabo en el aula virtual para cada grupo (G1 y G2)



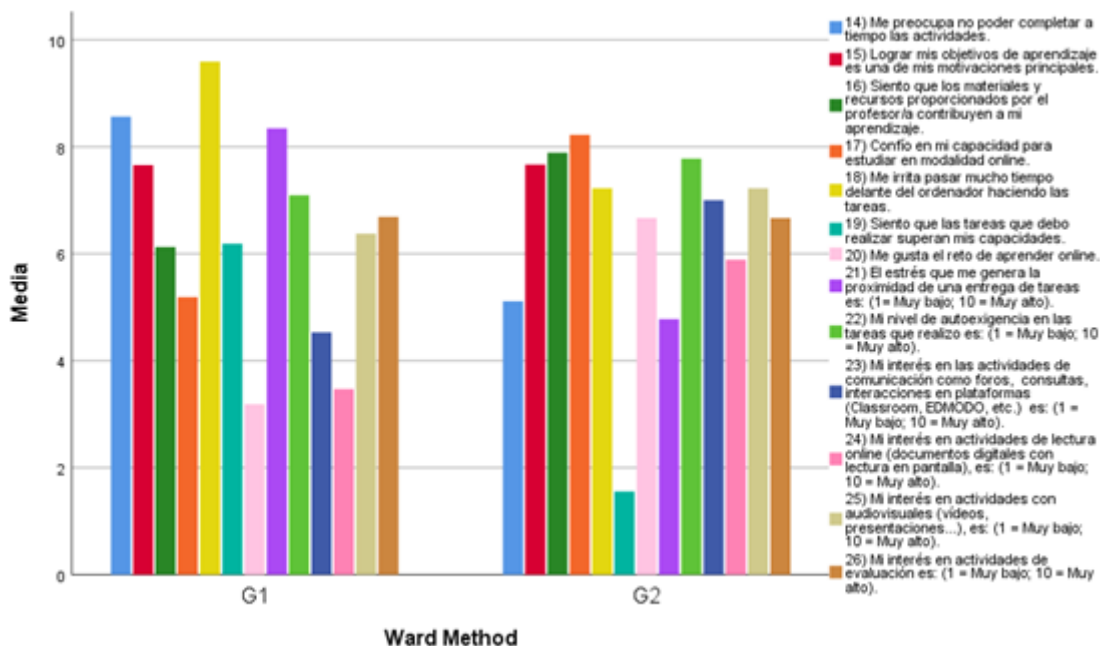
Fuente: elaboración propia

En relación con las emociones acerca de lo que se aprende y la tarea online que se realiza, el G1 demuestra claramente un nivel alto de preocupación por la posibilidad de no completar las actividades a tiempo. Además, es el grupo de estudiantes que expresa mayor irritación si tiene que estar mucho tiempo en la computadora, más aún, sienten que las actividades propuestas superan sus capacidades para resolverlas, esto les genera un nivel de estrés elevado cuando se aproxima la entrega de una tarea. Mientras que el G2 muestra en mayor medida que los recursos brindados por el docente contribuyen a su aprendizaje, expresando un nivel alto de confianza en su capacidad para estudiar online, además de manifestar que les agrada más el desafío de aprender a distancia. También manifiestan un nivel medio de interés en actividades de lectura online y en la participación en foros (G1 demuestra un nivel bajo).

Ambos grupos evidencian estar motivados por el logro de los objetivos de aprendizaje que se proponen y manifestaron un nivel moderado en la autoexigencia en las tareas que deben realizar. Observamos valores medios en relación con el nivel de autoexigencia en las tareas que realizan en la virtualidad, además son similares en cuanto a los niveles referidos al interés en actividades con recursos audiovisuales y actividades de evaluación, los cuales presentan una tendencia media en esas categorías (Figura 5).

FIGURA 5

Emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea on line para cada grupo (G1 y G2)

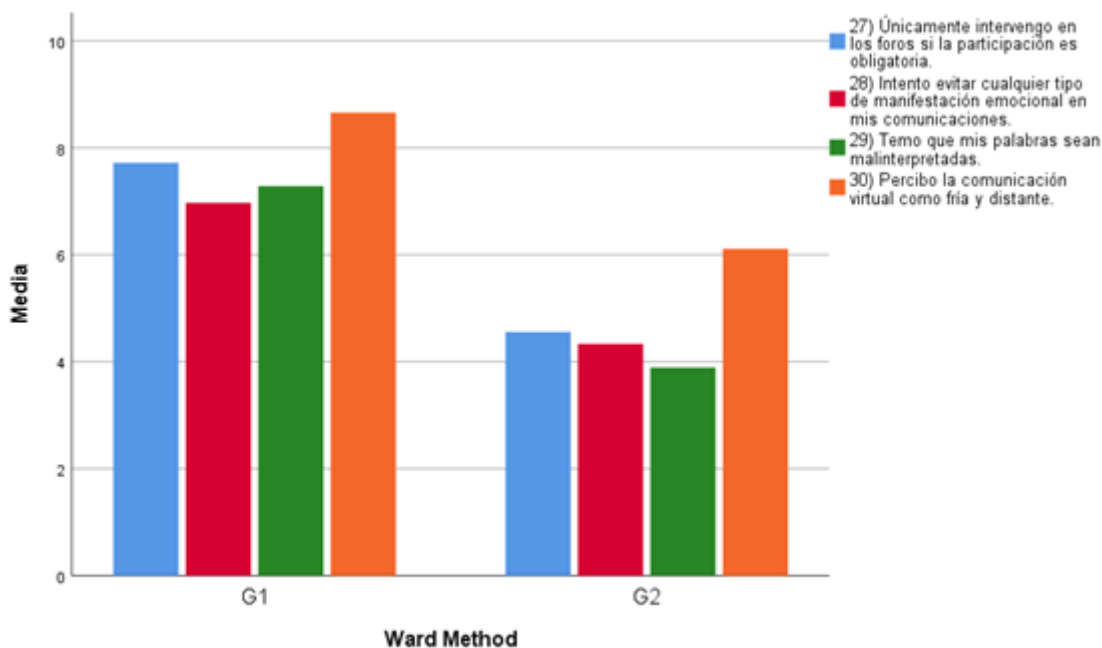


Fuente: elaboración propia

Las emociones en torno a la comunicación e interacción en el aula virtual se evidencian con mayor énfasis en el G1, ya que expresan participar en los foros si es obligatorio, evitan la manifestación emocional en sus comunicaciones, lo cual puede estar vinculado a que temen que sus palabras sean mal interpretadas y a la percepción de que la comunicación e intercambio virtual es frío y distante. Por su parte, el G2 muestra una tendencia baja en todas las dimensiones vinculadas a la comunicación e interacción virtual (Figura 6).

FIGURA 6

Emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual para cada grupo (G1 y G2)



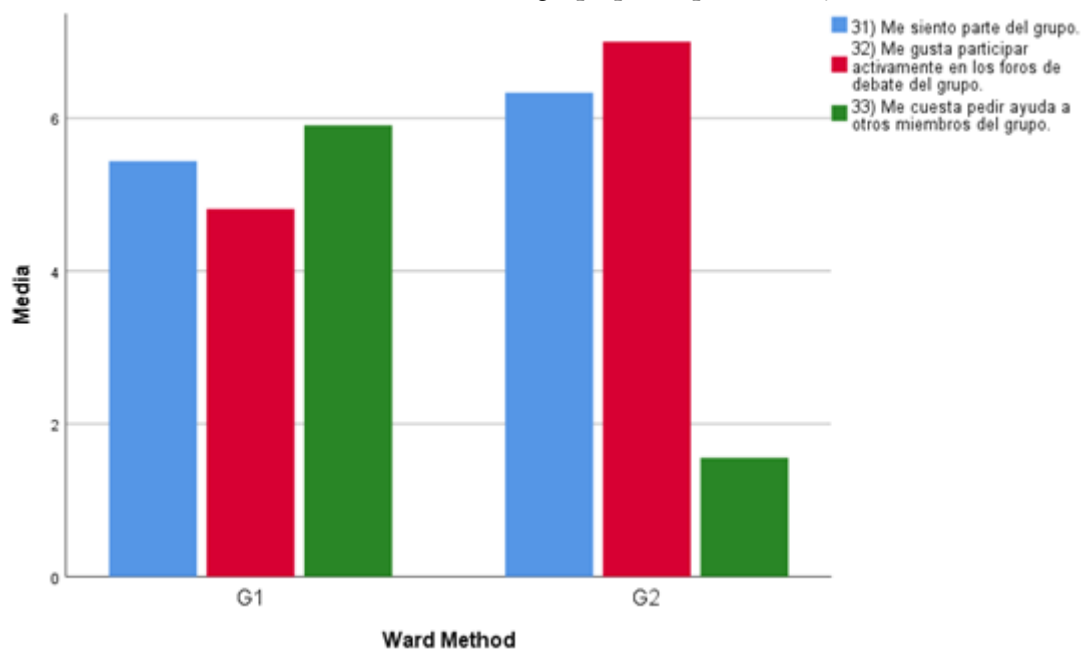
Fuente: elaboración propia

En cuanto a las emociones que se generan dentro del grupo durante los encuentros virtuales, se observa una tendencia media en ambos (G1 y G2) en referencia al sentido de pertenencia, pero puntúa un poco más en el G2, siendo éste el grupo al que más le agrada participar activamente en los foros de debate y al que menos le cuesta pedir ayuda a sus compañeros.

Con respecto al trabajo en grupo, tanto el G1 como G2, afirman con una tendencia moderada, trabajar en equipo; sin embargo, ambos grupos muestran un nivel medio de preferencia de trabajar individualmente, puntuando levemente más alto el G2.

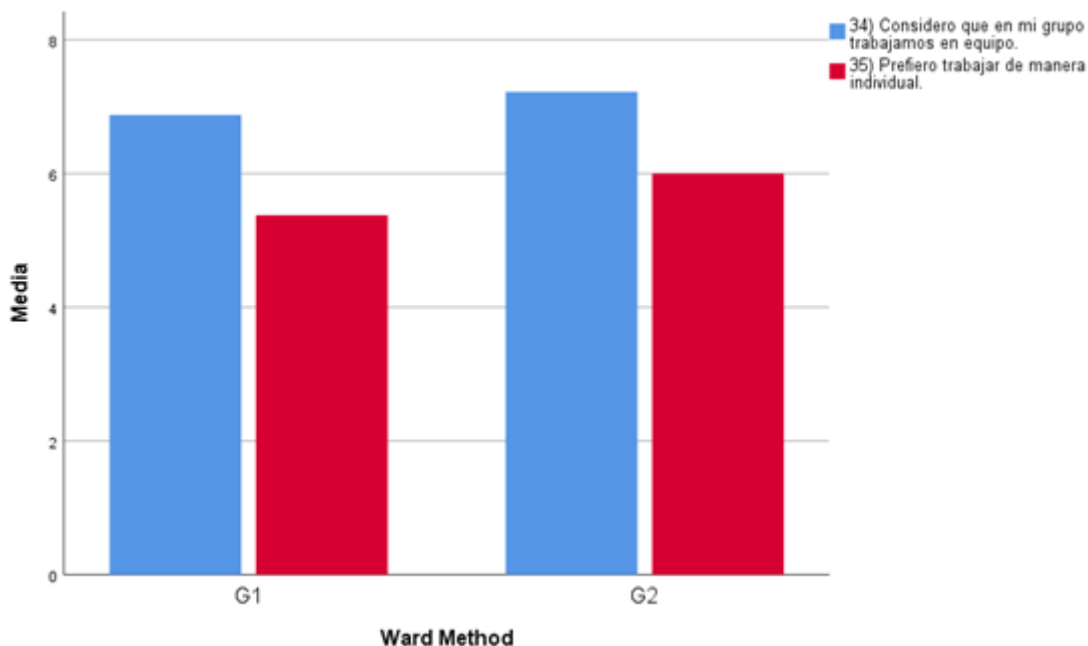
Por último, los dos grupos expresan que, por voluntad propia, no volverían a cursar bajo la modalidad *virtual a distancia*, tampoco la recomendarían, puesto que ambos puntuaron en niveles muy bajos. En ambas categorías el G2 puntuó levemente más alto que el G1, no obstante, se trata de niveles en los cuales no recomiendan la experiencia online (Figura 7, Figura 8, Figura 9).

FIGURA 7
Emociones en referencia al grupo participante (G1 y G2)



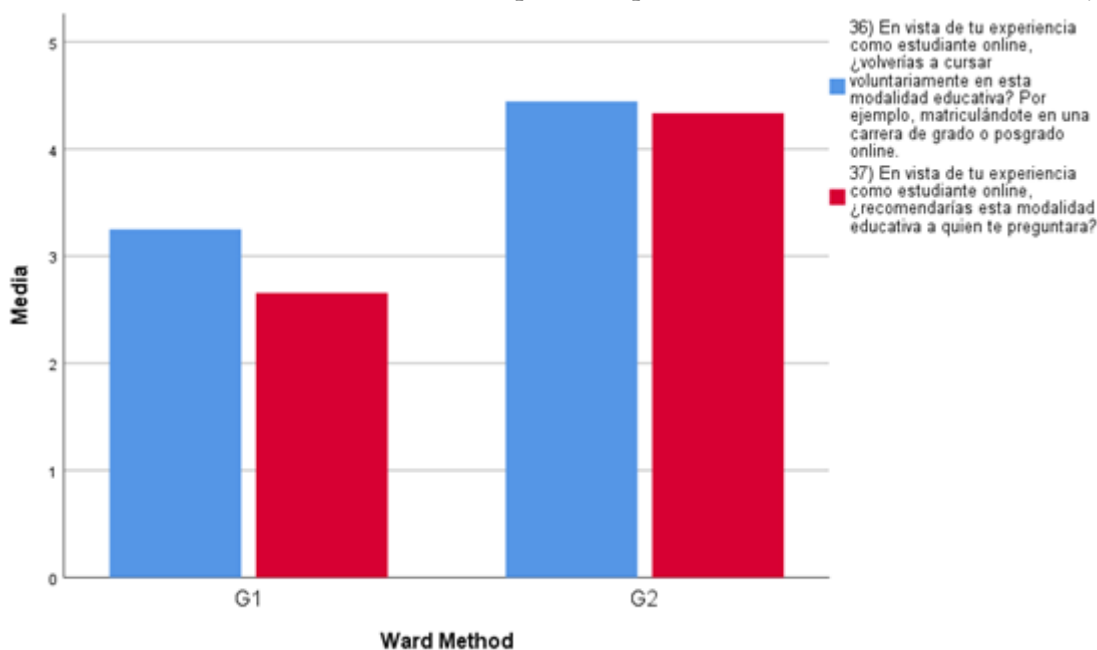
Fuente: elaboración propia

FIGURA 8
Emociones en referencia al trabajo en grupo (G1 y G2)



Fuente: elaboración propia

FIGURA 9
Emociones relacionadas a la satisfacción de la experiencia personal como estudiante online (G1 y G2)



Fuente: elaboración propia

Recapitulando, los resultados obtenidos en el análisis de clústeres, donde se comprueban claramente dos grupos, se ponen en evidencia dos modos de percibir las emociones antes y durante la actividad virtual. Por un lado, una minoría que podríamos caracterizar por ser más positiva sobre la experiencia de cursar la carrera de manera *online*, aprovechando la virtualidad para aprender otros modos de interactuar, sintiéndose

cómodos, capaces y dispuestos a trabajar a distancia. Por el otro, una tendencia, mayoritaria, que percibe la situación vivida de modo más pesimista y desfavorable para sus estudios en relación con los desafíos cotidianos para conectarse, el sentimiento de querer abandonar la clase, la inseguridad al interactuar virtualmente, en fin, la distancia como un obstáculo para su formación profesional que requiere de momentos de prácticas corporales.

Si bien se perciben claramente las diferencias mencionadas, los grupos coinciden en no recomendar ni volver a cursar voluntariamente bajo la modalidad virtual que, debido al contexto sanitario de nuestro país, fue forzosa e intensamente prolongada.

Análisis cualitativo

Se retoman las expresiones de los estudiantes ante el último apartado del instrumento, el de preguntas abiertas sobre emociones en la virtualidad. Sólo con fines analíticos se presentan de manera aislada tres categorías, no obstante, es importante comprender que las categorías se articulan en un complejo entramado.

Construimos tres generales que intentan dar cuenta no solamente de las emociones relatadas, sino también de otras problemáticas narradas por los estudiantes: 1) las emociones, los otros y los contextos, 2) las prácticas que no pueden ser, la identidad de la Educación Física y 3) preocupación por la salud.

1) *Las emociones, los otros y los contextos*

Las emociones no emergen en el vacío sino en el marco de interacciones con otras personas, siempre condicionadas por contextos más amplios. Cuando hablamos de contextos hacemos referencia tanto a los entornos próximos como a entramados sociales, culturales y económicos más amplios. Según Rinaudo (2009), los aprendizajes están envueltos y entrelazados por contextos históricos, culturales, sociales y educativos. Además, las personas crean contextos particulares en cada situación o tarea, “cuando se entiende al contexto como algo que entrelaza diversas fuentes de influencia, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles pasan a ser objeto de mayor interés” (p. 9).

Las emociones, como emergentes de vínculos y contextos particulares, adquieren configuraciones específicas en tiempos de pandemia. Los datos nos muestran emociones vinculada a la soledad, el aislamiento y la angustia. También aparecen emociones referidas al agotamiento, el estrés y sobrecarga por el exceso de tareas y por la incertidumbre que caracteriza al contexto educativo y social. Los participantes claramente se refieren al carácter relacional de las emociones y demandan comunicaciones más fluidas y vínculos con los profesores. Los participantes reclaman acompañamiento y sostén de los docentes, no solo en cuestiones vinculadas a los contenidos curriculares sino también y especialmente, asociadas al reconocimiento de la complejidad de las situaciones personales y familiares de los estudiantes. Asimismo, parecen emociones relacionadas con la vergüenza, específicamente ante la solicitud de *prender la cámara*, acciones que supone mostrar la imagen y el espacio que se habita en el hogar. Las emociones mencionadas también se vinculan con la falta de motivación y el deseo de abandonar los estudios.

Me siento sola, cansada de pantallas, colapsada e incluso a veces burlada por los profesores, que, siendo un profesorado, nos enseñan a atender a la diversidad, a los intereses de los alumnos, a adecuar la enseñanza al grupo, contexto y circunstancias, a ser atractivos y a ser críticos en lugar de reproducir prácticas, pero no se adaptan a la situación, ni al diferente proceso de aprendizaje que conlleva, y pretenden dar todos los contenidos pensados originalmente (...) No nos acompañan en el aprendizaje (J, 2020)

Me frustra cuando piden prender la cámara los profes, sin saber que en la casa hay mucha gente y no quieren salir en la cámara (T, 2020)

Considero muchas veces que la falta de preocupación de algunos profesores/as acerca de cómo están sus alumnos es muy grande (Z, 2020)

El cursado virtual te hace sentir muy solo, te quita el ánimo, las ganas y la voluntad de seguir estudiando (M, 2020)

Los análisis realizados se corresponden con estudios previos que señalan emociones negativas de los estudiantes universitarios en contextos de virtualización forzada de la enseñanza (Macchiarola et al., 2020; Gómez et al., 2020; Suárez, García & Elisondo, 2021). En estos estudios los alumnos relatan emociones referidas a agobio, estrés, frustración ansiedad, angustia, desamparo, confusión, desmotivación y aislamiento. Asimismo, los resultados hallados se vinculan con las investigaciones que indican demandas de mayor comunicación y retroalimentación entre docentes y estudiantes. (Pérez et al., 2021; Ardini et al., 2020). En contexto de virtualización forzada, los estudiantes parecen sentirse solos y aislados, perciben dificultades para construir vínculos y procesos comunicativos con docentes y compañeros. Estas dificultades también condicionan los procesos motivacionales y en muchos casos se observan deseos de abandonar los estudios. El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) ha señalado que el abandono educativo es una de las problemáticas más importantes de la educación superior en tiempos de pandemia. Almonacid-Fierro et al., (2021) también señalaron impactos negativos de la educación virtual en la motivación de estudiantes de educación física. Los autores observan desmotivación de los estudiantes por la realización de prácticas de manera virtual y por el escaso apoyo recibido de los profesores. González-Calvo, Barba-Martín, Bores-García, y Gallego-Lema, (2020) también revelaron predominio de sentimientos de inseguridad, melancolía e incertidumbre en estudiantes de educación física durante la educación virtual por la pandemia.

Como ya señalamos, las emociones no pueden comprenderse de manera aislada de contextos sociales más generales. En algunos casos, observamos expresiones de los participantes que indican una preocupación por la situación económica familiar, la falta de empleo y recursos económicos. Los estudiantes señalan el impacto negativo de las situaciones familiares y sociales adversas en las posibilidades reales de aprender.

... no muchos estamos cómodos en nuestras casas por X motivo y pretenden que los estudiantes podamos adquirir los conocimientos normalmente o solamente que nos arreglemos. Tampoco preguntan cómo nos sentimos más en este momento, que muchos la debemos estar pasando mal, con problemas económicos en casa, que nos pone a pensar, saco la fotocopia o como a la noche... (P, 2020)

En la situación en la que vivimos las preocupaciones no se basan solo en la cursada virtual, sino también en la situación económica ya que muchos debemos de pagar alquileres e impuestos de los lugares donde estudiamos (E, 2020)

En otros estudios también se ha observado una marcada preocupación de los estudiantes por problemáticas económicas y disponibilidad de conectividad, recursos tecnológicos y espacios en el hogar para la educación virtual (Gómez et al., 2020; Macchiarola et al., 2020; Rodicio et al. 2020). El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) también se ha referido a problemáticas económicas entre los estudiantes de educación superior. El organismo señala que las familias deben seguir haciéndose cargo de costes vinculados a la manutención, el alquiler, la conectividad y la disponibilidad de recursos tecnológicos en contextos de falta de empleo y reducción de ingresos. Según la Organización internacional de Trabajo (2021), la drástica reducción del nivel de actividad impactó sobre el empleo y lo hizo con una intensidad que tampoco registra antecedentes en América Latina y el Caribe. Alrededor de 26 millones de personas en la región perdieron sus puestos de trabajo durante 2020. América Latina y el Caribe ha sido la región con mayor contracción en las horas de trabajo en todo el mundo, con una pérdida estimada del orden del 16,2 por ciento durante 2020 en comparación con 2019. Esta cifra casi duplica la estimada a nivel mundial, 8,8 por ciento.

2) *Las prácticas que no pueden ser, la identidad de la Educación Física*

En las expresiones de los participantes se observa una marcada preocupación por la imposibilidad de realizar prácticas concretas en la Universidad. Los estudiantes consideran que las actividades prácticas son esenciales en la carrera, en algunos casos, no poder realizarlas de manera presencial les genera desmotivación y deseos de no continuar la formación de grado. En los datos analizados, algunos estudiantes dudan respecto de si continuar la carrera o abandonar, al menos hasta que la presencialidad sea posible. Estos datos se corresponden con los hallados por Almonacid-Fierro et al., (2021) quienes observaron que los estudiantes de educación física expresan una notoria preocupación por la imposibilidad de contactos presenciales, actividades compartidas e interacciones sociales durante la emergencia sanitaria. Asimismo, Flores Ferro et al., (2021) observaron baja satisfacción de los estudiantes de educación física en las clases virtuales referidas a asignaturas prácticas.

En base a la carrera que elegí EF no nos beneficiaría estudiar de manera online. (G, 2020)

Personalmente me decidí por estudiar educación física porque me gusta enseñar lo que aprendo, ya que cotidianamente vivimos educación física y por otro lado me encantan las prácticas. Debido al Covid 19, al tener la asignatura de modo online, no me permite realizar ningún tipo de práctica y me estresa demasiado. (L, 2020)

Sabiendo que mi carrera es estar activo, haciendo actividades. Le quita el buen sabor de seguir estudiando (F, 2020)

En las voces de los estudiantes se articulan problemáticas complejas, la identidad de la carrera en tiempos de asilamiento, el lugar del cuerpo y la escasa motivación para dar continuidad a las trayectorias. Varios estudiantes no quieren continuar formándose en contextos donde lo esencial de la Educación Física no puede desplegarse en interacciones y movimientos en espacios compartidos. En este sentido, resultan interesantes los análisis construidos por Varea y González-Calvo (2020) respecto de percepciones de un grupo de profesores de educación física en formación que debieron realizar sus prácticas de manera virtual por la emergencia sanitaria. Los resultados sugieren que los profesores en formación están experimentando una mezcla de emociones durante este tiempo, extrañan el contacto físico con los estudiantes y creen que la asignatura de Educación Física está perdiendo su identidad como consecuencia de la situación actual. Representaron sus experiencias en dibujos con colores grises, mostrándose tristes, frente a pantallas y sin casi ningún movimiento. Los participantes vincularon al movimiento, las actividades grupales y la vestimenta deportiva como componentes principales de la Educación Física. En tiempos de pandemia, estos rasgos característicos de la carrera se reconfiguran, generando cuestionamientos a la identidad de la profesión y la subjetividad de los futuros profesores.

Dadas las circunstancias de encierro que atraviesan actualmente estos docentes en formación, es difícil que sus cuerpos se constituyan como ensamblajes como lo hacían anteriormente, porque carecen de interacciones con otros cuerpos, cosas externas, objetos y relaciones. Sus interacciones con los demás ahora se limitan principalmente a su círculo cercano de personas con las que viven (si es que viven); por lo tanto, sus cuerpos no se ven afectados ni se ven afectados en la misma medida que en las experiencias prácticas "normales" cara a cara. Sus cuerpos todavía interactúan con otros cuerpos, cosas externas, objetos y relaciones a través de diferentes tecnologías, y al hacerlo, esto conduce a una forma diferente de ensamblaje (*la traducción es propia*) (Varea & González-Calvo, 2020, 12-13)

3) *Preocupación por la salud*

Entre las expresiones de los participantes se destaca una preocupación constante por la salud en sentido amplio. No aparecen temores asociados al COVID-19, sino relatos que dan cuenta de problemáticas físicas por el exceso de horas frente a las pantallas. Datos similares se han observado en otros estudios (Cano et al., 2020; Suarez, García & Elisondo, 2021) en los cuales los alumnos han reportado estrés, migrañas, gastritis,

insomnio y malestar general durante la educación virtual por la emergencia sanitaria. Los estudiantes asocian estas problemáticas de salud al excesivo tiempo dedicado a las clases y las actividades de aprendizaje.

Considero que no es sano física y mentalmente estar tantas horas sentados al frente de una pantalla (G, 2020)

Mi salud creo que está empeorando, me duele mucho la cabeza si estoy más de una hora delante del pc. Es lo más negativo que me pasa. (F, 2020)

Las expresiones de los participantes dan cuenta de interesantes procesos reflexivos respecto de la salud en sentido amplio, salud mental, se refieren a problemáticas emocionales y físicas vinculadas a la educación virtual y el contexto de emergencia. Las voces de los participantes nos muestran que los procesos educativos actuales se configuran en un complejo contexto social, económico, educativo y subjetivo. Dar continuidad a las trayectorias educativas en estos contextos tan adversos, donde la identidad de la carrera elegida también se reconfigura, no es solo una cuestión de aprender ciertos contenidos curriculares. Aprender en estas situaciones demanda de sofisticados procesos de autorregulación, equilibrio emocional, gestión de ayuda pedagógica, de estrategias de afrontamiento y de búsqueda de sostén grupal. Acciones que muchas veces no pueden ser desarrolladas por algunos estudiantes. Es el desafío de las instituciones generar los espacios de acompañamiento y sostén que permitan dar continuidad a las trayectorias, propiciar aprendizajes y nuevas formas de ser estudiantes universitarios en contextos adversos.

CONSIDERACIONES FINALES

Saliendo de las pantallas, retos de una vuelta transformada centrada en los posibles

Al igual que en estudios anteriores (Macchiarola et al., 2020; Gómez et al., 2020; Suárez, García & Elisondo, 2021), la experiencia virtual de los estudiantes parece caracterizarse por la falta de motivación, las dificultades de comunicación, la saturación, la irritación, el estrés y el deseo de abandonar los encuentros sincrónicos. Asimismo, se observa una clara preferencia por la educación presencial. Los análisis cualitativos también indican emociones vinculadas a agobio, estrés, frustración, ansiedad, angustia, desamparo, confusión, desmotivación y aislamiento. Los estudiantes de Educación Física se refieren a procesos de pérdida de la identidad de la carrera ante la imposibilidad de prácticas y encuentros *cuerpo a cuerpo*. También se observa preocupación por la salud en sentido amplio y problemas físicos como dolores de cabeza y malestar generalizado.

Podría decirse que, si en algo nos desafió la pandemia, fue en la posibilidad un tanto impuesta, aunque bastante deseada de revisar los modos, los lugares, las prácticas educativas con las que contábamos. Poner el cuerpo distinto, mencionaron muchos, expresión válida no solo para los estudiantes sino para los profesores. Entonces surge la pregunta ¿cómo cambiar los dominios de acción? ¿cómo hacerlo distinto en un marco de posibilidades que han ido mutando con el transcurso de la pandemia?

Pensar en tareas y palabras significativas con y para los otros, de manera cooperativa podría ser revelador en el desempeño docente, como así también lograr avizorar la impronta fundamental en el entramado de lazos, de relaciones y redes en la sociedad para el ejercicio futuro de la profesión (Rinaudo, 2014). Esto ha de ocurrir tanto en la virtualidad como en la presencialidad. Porque lo que sucedió en realidad es que hubo en la mayoría de los casos una presencialidad más bien simbólica que es lo que permitió continuar a pesar de la adversidad social que se instaló.

Considerar los encuentros pedagógicos enmarcados en el modelo de clase invertida, en donde es constante la retroalimentación del docente según lo planteado en el estudio de Rigo, Riccetti, Siracusa y Paoloni (2019), más aún en un marco de virtualidad. Porque, como bien se ha dicho y escucha: “esto ha venido para quedarse”, al menos instalado en un sistema híbrido donde se combinen diferentes acciones. Según de Alba (2021), la construcción de *presencialidades virtuales*, fundadas en sólidos vínculos pedagógicos, es indispensable para dar continuidad a los procesos educativos en contextos de pandemia.

Hoy, comenzando a salir paulatinamente de la pandemia, se constituyen nuevos desafíos para “volver a la normalidad”. Varea y González-Calvo, (2020) sugieren en su estudio que los futuros docentes al haber experimentado la falta de contacto físico se han llegado incluso a cuestionar si la Educación Física no ha ido perdiendo su identidad.

Más que nunca los estudiantes, especialmente los de Educación Física, están fundamentalmente interesados en retornar a las prácticas presenciales. Su imaginario de profesión, su futuro trabajo implica *cuerpos presentes*: “La práctica representa una experiencia compleja ... ya que se vive como un proceso emocional, física e interpersonalmente demandante con significativas consecuencias en el desarrollo del profesor en formación y de su permanencia en la profesión” (Iaochite & Costa Filho, 2016, en Almonacid-Fierro et al., 2021, p. 163).

Aquí contamos con las voces y vivencias de los estudiantes, resulta interesante continuar indagando acerca de lo experimentado por los docentes universitarios y así complementar los análisis realizados.

A manera de cierre concluiríamos en que una limitación del estudio es su diseño transversal con predominio de análisis descriptivo cuantitativo. Podría pensarse en estudios futuros donde la estrategia metodológica sea predominantemente de corte cualitativo, que triángule diferentes estrategias como grupos focales y entrevistas en profundidad. Se propone para futuros estudios ampliar la muestra, considerar variaciones según diferentes momentos en la formación de grado (como hoy es el caso de alumnos que cursan 2° año, donde su trayectoria académica ha transcurrido en la virtualidad total) y analizar cambios en las emociones de los estudiantes en diferentes etapas de la pandemia. Asimismo, resulta de relevancia analizar procesos de desafiliación educativa y proponer instancias de reconstrucción de vínculos pedagógicos que permitan sostener trayectorias educativas en el nivel superior.

Reflexionar acerca del lugar de los cuerpos y las interacciones en contextos de pandemia se torna indispensable en el campo de la educación en general y de la educación física en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid-Fierro, A., Vargas Vitoria, R., Mondaca Urrutia, J., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física (Professional practices in times of Covid-19 pandemic: Challenges for Physical Education initial teaching training). *Retos*, 42, 162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Ardini, C., Barroso, M., y Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, 11(2), 98-122. doi: <https://10.31207/rch.v11i2.251>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Méjico: Grijalbo
- Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizabal, L., Moreira, F., & Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del CoVId-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59
- Crisorio, R. & Escudero, C, coordinadores (2017). *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, educación y sociedad ; 1). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- de Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1). <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/download/5/1>
- de la Barrera, M. L., Domínguez, P., & Benítez, F. (2021). Funcionamiento ejecutivo en estudiantes de Educación Física. *EDUTECH REVIEW. Revista Internacional De Tecnologías Educativas*, 8(2), pp. 89-100. <https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v8.2957>
- Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.

- Elisondo, R. C., Melgar, M. F., Chesta, R. C., & Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación*, (22). <http://www.dialogossobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/873>
- Fernández Poncela, A. M. (2021). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 1, 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>.
- Ferro, E. F., Gutiérrez, N., Añasco, N., González, M., Villafaña, L., Flores, P. G., & Cid, F. M. (2021). Satisfacción de las clases online de estudiantes de educación física de una universidad de Chile en tiempos de pandemia, *Revista Digital de Educación Física*, 12(69). https://emasf.webcindario.com/Satisfaccion_de_las_clases_online_por_parte_de_estudiantes_de_EF_de_una%20universidad_de_Chile.pdf
- Fiorillo, A. & Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 63 (1)
- Gómez, G. M., de los Ángeles Miró, M., Stratta, A. E., Mendoza, A. B. M. A. B., & Zingaretti, L. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo-GISST*, 2(2), 35-60
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177.
- Huarcaya J.-V. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-34.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://bit.ly/2OPbXM2>
- Kaplan, C. & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis Educativa (Arg)*. 20(1), 28-36.
- Kaplan, C. (2018) *Programa de Investigación Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación*. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales
- Kaplan, C., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México: CLACSO.
- Lescano, A. A. (2021). Estructura y proceso: diferencias en torno a la teoría de la enseñanza en la Educación Corporal. *Educación Física y Ciencia*, 23(2), e172. <https://doi.org/10.24215/23142561e172>
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., Solivellas, V. P., & Muñoz, D. J. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID-19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, (28). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>
- Organización Internacional del Trabajo (2021). *Empleo e informalidad en América Latina y el Caribe: una recuperación insuficiente y desigual*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_819022.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2003). *La salud mental en las emergencias. Aspectos mentales y sociales de la salud de poblaciones expuestas a factores estresantes extremos*. Ginebra: OMS
- Paoloni, P., Rinaudo, C. & Martín, R. B. (2019). *Yo, Tú...ellos y nosotros Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesiones*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Rigo, D., Riccetti, A., Siracusa, M. & Paoloni, P. (2019). Tres experiencias sobre clases invertidas para promover el compromiso por el aprendizaje. Percepciones de estudiantes universitario. *Revista Páginas de Educación*, 12(2). DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1836>
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González (Comps.), *Cuestiones de Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp.163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.htm>

- Rinaudo, M. C. (2009). Investigación educativa. Ideas para pensar nuevos vínculos con la docencia. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 4(3). <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo-3-2009.pdf>
- Rodicio, M. L., Ríos, M. P., Mosquera, M. J. & Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 103-125. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez Torres, A. C & Danieli, M. E. (2020). Gestionar instituciones educativas en tiempos de aislamiento social. El desafío de re-crear condiciones para la enseñanza en la virtualidad. *Revista EFI · DGES*, 6(10), 105-117.
- Suarez S., García-Perales, N., & Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68
- Varea, V. & González-Calvo, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 26(8), 831-845. DOI: <https://10.1080/13573322.2020.1791814>
- Velavan, T. & Meyer, C. (2020). La epidemia de COVID-19. *Tropical Medicine & International Health*, 25 (3).