


ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN MÉXICO

*AQUISIÇÃO DE HABILIDADES PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DURANTE O CONFINAMENTO POR COVID-19 NO MÉXICO* 

*ACQUISITION OF PEDAGOGICAL SKILLS IN PHYSICAL EDUCATION
DURING THE COVID-19 CONFINEMENT IN MEXICO* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.117777>

 **Ramón Alfonso González-Rivas*** <rgrivas@uach.mx>

 **Oscar Núñez Enríquez*** <onuneze@uach.mx>

 **Adrián Alonzo Ramírez-García*,**** <dr.adrianramirezgarcia@gmail.com>

 **Cynthia Alejandra Alaniz-Bernal**** <alaniz_33@hotmail.com>

*Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Chihuahua, México.

** Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Chihuahua, México.

Resumen: La pandemia por COVID-19 afectó diferentes estructuras sociales, una de las estructuras internas que puso a prueba fue la educativa. El propósito de este estudio fue analizar la experiencia pedagógica del profesorado en Educación Física antes y durante la pandemia, además de las perspectivas futuras en relación con el confinamiento por COVID-19 en México. Este estudio tuvo un diseño fenomenológico y participaron siete asesores técnico pedagógicos y supervisores de Educación Física. Como resultados destaca que previo a la pandemia el profesorado no se había apropiado del programa educativo; durante el confinamiento, la intervención didáctica fue un reto, sobre todo la evaluación; y se visualiza que el profesorado será más competente en el regreso a clases presenciales. Por lo que se puede concluir que se observó la necesidad de reformas estructurales que contemplen la implementación de herramientas pedagógicas que usen la virtualidad como valioso recurso dentro de la Educación Física.

Palabras clave: Educación Física. Competencias. Pedagogía. Confinamiento.

Recibido en: 10 out. 2021
Aprobado en: 03 out. 2022
Publicado en: 03 nov. 2022



Este es un artículo publicado
bajo la licencia *Creative
Commons* Atribución 4.0
Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN

Durante los últimos días del 2019, en la ciudad de Wuhan en China se reportó un conglomerado de casos de neumonía atípica, lo que alarmó a las autoridades sanitarias a nivel internacional. Los esfuerzos de dicho país y de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para controlar los contagios fueron insuficientes, se declaró pandemia el 11 de marzo del 2020 (WHO, 2021). Para evitar los contagios, el distanciamiento social fue la primera medida de prevención (ADHIKARI *et al.*, 2020), lo que produjo serias repercusiones a nivel internacional en todos los ámbitos, y el sector educativo no fue la excepción (WANG *et al.*, 2020).

Como resultado de protocolos de sanidad, la población en general se vio en la necesidad de limitar el tiempo y los espacios dedicados a la actividad física, quedando el hogar como único sitio seguro para su práctica (BLOCKEN *et al.*, 2020; DUNTON; DO; WANG, 2020). La actividad física es fundamental, inclusive durante el confinamiento, ya que contribuye a prevenir enfermedades asociadas a mayores posibilidades de morbilidad y mortalidad por COVID-19 (JORDAN; ADAB; CHENG, 2020; WHO, 2020). Así mismo, dentro de los efectos favorables de la práctica de la actividad física se encuentra cuidar la salud mental de la población y evitar, en la medida de lo posible, sufrir trastornos como depresión o ansiedad (DENG *et al.*, 2020). Sin duda alguna, no se puede dejar de lado la práctica de actividad física, pero durante el confinamiento es fundamental seguir la recomendación de los protocolos establecidos por las instituciones de salud (KALAZICH ROSALES *et al.*, 2020).

Desde la perspectiva educativa, se estima que a nivel mundial más de 202 millones de estudiantes han visto afectados sus estudios, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) y la Educación Física (EF) fue una de las asignaturas afectadas. La EF es reconocida como el derecho que permite la obtención de hábitos saludables que condicionan una mejor calidad de vida (UNESCO, 2015). Sin embargo, durante el periodo de confinamiento, las clases de EF han tenido que modificarse, representando un reto pedagógico para el profesorado, en el que tuvieron que adaptar sus sesiones a entornos virtuales, utilizando diversas plataformas y aplicaciones. Además, en muchos casos el profesorado no contaba con las competencias en el uso y manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo que desarrollaron dichas competencias de manera empírica (JEONG; SO, 2020). En este sentido, han surgido diferentes propuestas para la intervención con los escolares (BURGUEÑO *et al.*, 2021; FILIZ; KONUKMAN, 2020; LÓPEZ FERNÁNDEZ *et al.*, 2021). Así mismo, el profesorado adaptó sus recursos pedagógicos en función del contexto de los estudiantes, la vivienda, materiales con que se cuenta en casa, a las habilidades didácticas y disposición de los padres de familia o tutores legales (LÓPEZ FERNÁNDEZ *et al.*, 2021). Esto representó un reto, por lo que los docentes tuvieron que adaptarse y adoptar diferentes perspectivas pedagógicas, acordes a las necesidades específicas para el trabajo durante el confinamiento (HOWLEY, 2022). Con todas estas modificaciones la intervención educativa no ha sido del todo satisfactoria, tanto para docentes como para estudiantes (BAENA MORALES; LÓPEZ-MORALES; GARCÍA-TAIBO, 2020).

De acuerdo con CHEN *et al.* (2020), en el regreso a clases presenciales es posible que los escolares presenten conductas sedentarias, agravando problemas de obesidad infantil existentes antes de la pandemia (BAKER *et al.*, 2021), de esta manera, las repercusiones se visualizan más allá del confinamiento. En este sentido, el regreso a clases presenciales es un desafío para el profesorado que encontrará nuevos inconvenientes. Tal es el caso del uso de la mascarilla quirúrgica, que es básico en la prevención de contagios y la mayoría de los protocolos de intervención en EF las contemplan; sin embargo, se ha encontrado que su uso produce alteraciones en el organismo de los escolares que pueden afectar los objetivos académicos (TORNERO-AGUILERA; RUBIO-ZARAPUZ; CLEMENTE-SUÁREZ, 2021). La complejidad de la intervención pedagógica en EF y la preocupación por el cuidado de la salud del profesorado y estudiantes, ha llevado a investigadores y profesionales a la elaboración de protocolos de actuación en el regreso a clases presenciales, tomando en cuenta las adecuaciones pedagógicas, el espacio, uso de materiales y las precauciones necesarias antes, durante y después de las clases de EF (COLEF, 2020).

1.1 EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO

En México, las constantes reformas educativas que se han realizado en los últimos años y que son producto de posturas políticas y sindicales han perjudicado el desempeño docente de EF (NUÑEZ ENRIQUEZ; OLIVER, 2021; RAMÍREZ; HOIL, 2019). El diseño curricular de la EF en dicho país no es congruente con las políticas establecidas, por un lado, se tiene el concepto de que la EF es el medio ideal para la promoción de hábitos de vida saludable por medio de actividad física; sin embargo, existen inconsistencias que entorpecen la mejora en la calidad de las clases de EF y como resultado se tiene un número limitado de profesores con diversos perfiles y recursos materiales e instalaciones insuficientes (GARCÍA GARDUÑO; DEL BASTO SABOGAL, 2017; GONZÁLEZ-RIVAS *et al.*, 2022; OLVERA *et al.*, 2021). Para los niños y adolescentes mexicanos, las clases de EF son el único espacio en el que practican actividad física de manera obligatoria; por tal motivo, el profesorado debe utilizar estrategias pedagógicas atractivas y motivantes (ZUECK *et al.*, 2020). Sin embargo, se han identificado deficientes planteamientos pedagógicos se reflejan en bajos niveles de satisfacción en las clases de EF (BAÑOS, 2020; RUIZ-JUAN *et al.*, 2019). En congruencia con lo anterior, más del 30% de escolares tienen sobrepeso u obesidad producto de actividades sedentarias y malos hábitos alimenticios, por lo que las clases de EF adquieren mayor relevancia (HALL LÓPEZ *et al.*, 2013; LÓPEZ-ALONZO *et al.*, 2021; PINEDA-BURGOS *et al.*, 2020). En este sentido, la realidad de la EF en el contexto mexicano es compleja.

La EF en México experimenta grandes retos, pero la pandemia por la COVID-19 se ha convertido en uno de los mayores desafíos que el sistema educativo ha afrontado. A partir del 23 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública (MEXICO, 2020a) decidió suspender de manera indefinida la educación presencial afectando a más de 37 millones de estudiantes (UNESCO, 2021) en todos los niveles educativos, incluyendo las clases de EF a nivel de educación básica (preescolar, primaria y

secundaria). Al igual que en el contexto internacional, el profesorado modificó su intervención con los estudiantes, principalmente haciendo uso de TIC adaptando los aprendizajes esperados con plataformas y aplicaciones, lo que representó un gran apoyo durante el confinamiento (LÓPEZ; OCHOA-MARTÍNEZ, 2020). Sin embargo, el profesorado mexicano encontró diferentes retos en la educación virtual, zonas rurales sin conexión estable de internet, depender de la comunicación y apoyo de los padres de familia o tutores legales para la realización de las actividades, la evaluación de aprendizajes; así mismo, han expresado la necesidad de formación y capacitación para poder desempeñarse en la nueva normalidad que incluye el regreso a clases presenciales de manera gradual (GONZÁLEZ-RIVAS *et al.*, 2021).

Es importante mencionar que el sistema educativo mexicano se divide de dos, el subsistema federalizado y el subsistema estatal. La diferencia es el estatus y currículum en el que tienen conexión, uno ofrece una interconexión nacional y el otro local de acuerdo con las necesidades estatales. El subsistema federalizado tiene una organización administrativa que reconoce al profesor de EF como el profesional que interviene directamente con los alumnos de educación básica. Dentro de las diferentes figuras en EF del subsistema federalizado existe el asesor técnico pedagógico (ATP) que tiene la labor de apoyar y orientar el trabajo del profesor, pero desde una perspectiva administrativa. Así mismo, se reconoce la función de supervisor, que no es ajeno a la intervención con los estudiantes, pero su enfoque es fungir como enlace entre las directrices institucionales, ATP's y el profesorado (MEXICO, 2020b).

Como se ha leído en líneas anteriores, la pandemia por COVID-19 afectó a nivel mundial la intervención del profesorado de EF, encontrando en la educación virtual una solución provisional, que no dejó del todo satisfechos a los docentes (HOWLEY, 2022). Sin embargo, las clases de EF en el contexto mexicano tienen fortalezas y particulares oportunidades de mejora que son independientes a la emergencia sanitaria. Por tal motivo, este estudio tuvo como objetivo analizar la experiencia pedagógica del profesorado en EF antes, durante y las perspectivas futuras en relación con el confinamiento por COVID-19 en México, desde la opinión de ATP's y supervisores de los niveles preescolar y primaria del norte del país.

2 METODOLOGÍA

Este estudio fue descriptivo, transversal con enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, se optó por dicho enfoque ya que permite interpretar la realidad en toda su complejidad (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Así mismo, usó la metodología cualitativa de análisis colaborativo (RICHARDS; HEMPHILL, 2018), esta metodología se enfoca en señalar a través de una serie de pasos y procedimientos inferenciales descriptivos el proceso de análisis y construcción de un plan y negociar la complejidad del manejo de la codificación axial.

2.1 PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio fueron un total de 7 (5 Hombres y 2 mujeres) supervisores y ATP's de EF en nivel básico del Estado de Chihuahua

(México), tanto de zonas rurales (2) y urbanas (5). Es importante destacar que cada participante desempeña su función en la zona urbana o rural en las atienden los niveles de educación básica de preescolar y primaria. Este estudio se realizó con las consideraciones de la Declaración de Helsinki (2015), cuidando la confidencialidad y anonimato de los participantes (DECLARACIÓN DE HELSINKI..., 2015), quienes tuvieron la libertad de abandonar la investigación en cualquier momento, y se garantizó que su participación no tendría repercusiones de ningún tipo en su centro laboral, esto fue redactado en la carta de consentimiento informado que fue firmada previo al inicio de la recolección de datos. Lo anterior está estipulado en el protocolo de investigación, avalado por la Universidad con Autónoma de Chihuahua el registro del proyecto identificado con el número 22032021-017.

2.2 RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

Para indagar en las opiniones de los participantes se diseñó un guion de preguntas con cuestionamientos de tres momentos: 1) Percepción de la práctica docente antes del confinamiento por COVID-19; 2) Retos y éxitos pedagógicos durante el confinamiento; y 3) Perspectivas futuras para el regreso a clases presenciales (ver Tabla 1)

Tabla 1 - Guion de preguntas para Supervisores y ATP's

Periodo	Pregunta
Antes del confinamiento	¿Qué tanto conocían y manejaban el actual programa de EF los profesores? ¿Cuál consideran que representó mayor problemática en el trabajo del docente de EF: planeación, intervención, didáctica o evaluación? ¿Por qué?
Durante el confinamiento	¿En la actualidad, cuál es la mayor problemática de la intervención docente: planeación, intervención o evaluación? ¿Qué nivel de competencia perciben en los docentes de EF para implementar la educación a distancia? ¿Piensan que los docentes han desarrollado competencias en el uso de las TIC, para su trabajo docente, durante la educación a distancia?
Perspectivas después del confinamiento	¿Qué expectativas tienen del regreso a clases?

Fuente: Creación Propia.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de grupos focales, entendida como una entrevista grupal dirigida en la que el moderador indaga en búsqueda de conocer a profundidad el fenómeno de estudio (KITZINGER, 1995). Esta técnica debe realizarse de manera estructurada en un ambiente de respeto y apertura, facilitando la obtención de valiosa información (HAMUI-SUTTON; VARELA-RUIZ, 2013). La elaboración de grupos focales tiene la ventaja intensificar el acceso a la información, ya que se tiene diferentes visiones del fenómeno de estudio, por lo que la selección de los participantes debe ser cuidadosa (DALL; TRENCH,

1999). En este sentido, se exploró a profundidad las experiencias de los ATP's y supervisores durante los tres momentos anteriormente mencionados. Se realizaron tres reuniones durante el mes de mayo de 2021 por medio de la plataforma ZOOM®, las videograbaciones fueron transcritas en formato RTF para su posterior análisis por medio del software de análisis cualitativo Atlas ti. El Atlas ti es una herramienta de apoyo para la investigación, ya que cuenta con una interfaz amigable e intuitiva que facilita el proceso de codificación y categorización; sin embargo, dicho programa no realiza el análisis, por lo que los resultados son producto de la interpretación del investigador (SILVA; LEÃO, 2018).

El análisis de los datos fue colaborativo siguiendo los pasos propuestos por Richards y Hemphill (2018). En primera instancia el grupo de investigadores se reunió con la finalidad de delimitar los datos en función con el objetivo de la investigación, en base a diferentes recursos bibliográficos. Después, de manera individual, los investigadores realizaron el proceso de codificación y categorización de la información, con la finalidad de establecer conexiones. En el tercer paso, el investigador principal realizó un libro de códigos, sus definiciones y las citas, para unificar criterios los investigadores analizaron de manera colaborativa, realizando modificaciones, hasta obtener una versión final. Una vez concluido el paso anterior, se puso a prueba el libro de códigos con los datos no codificados, los investigadores realizaron el análisis del mismo documento de manera individual generando nuevos códigos y el replanteamiento de los ya establecidos para finalmente obtener una versión definitiva. Después, se aplicó el libro de códigos a todos los datos, para finalmente en la sexta etapa generar la estructura temática con base a los códigos, este proceso se realizó de manera grupal.

3 RESULTADOS

Es importante resaltar que los resultados en esta sección presentan tres momentos como parte de las experiencias que tanto los ATP's como los supervisores de las diferentes zonas escolares aportaron, con la finalidad de generar desde el liderazgo escolar una perspectiva que aporte al desempeño escolar y docente. El antes 1) Apropiarse del programa: Clases de EF antes de la pandemia por COVID-19; El durante 2) ¿Qué vamos a evaluar?: Clases de EF durante el confinamiento; Las perspectivas futuras 3) Ya aprendí: Expectativas del desempeño docente en el regreso a clases presenciales.

3.1 APROPIARSE DEL PROGRAMA: CLASES DE EF ANTES DE LA PANDEMIA POR COVID-19

Desde la perspectiva de ATP's y supervisores, en algunas zonas escolares las clases de EF existían oportunidades de mejora, inclusive antes de la pandemia por COVID-19, refiriéndose a una deficiente planificación pedagógica que llevó al profesorado a costumbres de improvisación de actividades durante las sesiones; así como, en el proceso de evaluación. Lo anterior, debido a la falta de dedicación de tiempo y actitudes conformistas por parte de algunos docentes, para realizar un

proceso de análisis y reflexión en beneficio de una correcta planificación. Así mismo, hubo comentarios de algunos profesores que refirieron disgusto por aplicar una evaluación objetiva:

Coincido plenamente con todos los comentarios, en la evaluación y la planeación, pero creo que la primera es producto de la segunda... creo que las "broncas" de evaluación son producto de las "broncas" que tenemos en planeación. Sí no podemos planear algo que queremos hacer, menos lo vamos a poder evaluar. Entonces, falta esa cuestión en los compañeros, de ver en la planeación más que un requisito, de verla como una herramienta. A nivel de asesoría, la planeación, para nosotros representa el pensamiento del maestro (José, entrevista grupo focal 1, sección 1).

Pienso que la planeación y la evaluación. Planeación porque no tenemos los hábitos de sentarnos a escribir, redactar, analizar; y la evaluación por lo que ya comentaron los demás, andamos un poquito perdidos. Es un proceso sistemático que no sabemos, o no queremos llevar a cabo, que también nos va a hacer tener un gasto de energía ahí en la computadora. El estar analizando los datos, el estar haciendo nuestras rúbricas y son situaciones administrativas que al docente no le gustan (Marta, entrevista grupo focal 1, sección 1).

Yo pienso que la evaluación ha sido el "coco", también en nuestra zona. Hay varios diagnósticos que hemos hecho ahí en la zona; yo pienso que es el que debemos de estar abordando a cada ratito, estar trabajando en el ¿por qué no nos gusta evaluar cómo docentes? Entonces sí ha sido una problemática... para emitir una calificación (Jaime, entrevista grupo focal 1, sección 1).

En referencia al dominio del actual programa hubo opiniones encontradas, tanto en las diferentes zonas como entre ATP's y supervisores. En este sentido, hubo profesores que no conocían a profundidad el programa de EF establecido por la SEP, no existió una interpretación del documento, debido a la falta de entendimiento de los conceptos en los que está basado el planteamiento curricular. En este sentido, fue reiterada la mención de la necesidad de '*apropiarse del programa*':

...Yo pienso que hay digamos... un 20% de los compañeros de la zona, hablando de un universo de 40 docentes que todavía no entienden muy bien los conceptos de componente pedagógico, de aprendizaje esperado; todavía no los saben hacer suyos, sintetizar y destrozarse y volver a juntar. Creo que todavía no son capaces, no son capaces de entenderlo a profundidad. Yo pienso que es por esto, porque se alargó mucho el aprendizaje esperado en cada uno de los de los grados... (Marta, entrevista grupo focal 1, sección 2).

...Sí lo conocen, muy someramente, pero creo que esa es la principal dificultad que reportan. Al remitirnos a la cuestión competencial, la principal aportación de este programa, es la competencia motriz y es una globalidad tremenda, que por eso creo, que los aprendizajes plasmados ahí, son tan largos y tan globales; que enfocan las cuestiones actitudinales, procedimentales y conceptuales. Todas esas cuestiones son lo que les hace falta a mis compañeros, es lo que noto, es la dificultad de apropiarse de él, pero de manera reflexiva, de saber el enfoque... (José, entrevista grupo focal 1, sección 2).

De acuerdo con los comentarios de los participantes de este estudio, algunos profesores de EF tuvieron problemas en el conocimiento del programa establecido por SEP, principalmente por poner resistencia al cambio de planteamientos pedagógicos en donde eran expertos y que dominaron a plenitud. En este sentido, el profesorado

cayó en una zona confortable, interviniendo con los alumnos en base a currículos desactualizados, aplicando modelos y estrategias didácticas tradicionales:

Estamos en una zona de confort los profes de EF, no nos gusta explorar nuevos contenidos, nuevas estrategias. Yo creo que cuando cambio el programa más tajantemente fue en el 2011, en el 2009 empezamos la prueba piloto, ya en el 2011 se consolidó, este fue un cambio muy fuerte, en que efectivamente muchos docentes dijeron, que era muy pasivo este programa (David, entrevista grupo focal 1, sección 2).

En un principio cuando empecé a trabajar de asesor, pues me toco que estábamos con el programa anterior y renegaba también del programa anterior, sin embargo, manejaban actividades del programa 2009. A que voy... que a veces no nos damos a la tarea de investigar por completo lo que aborda el programa y ponemos cierta resistencia para aplicarlo (Camilo, entrevista grupo focal 1, sección 2).

Un hallazgo relevante para este estudio fue que, desde la perspectiva de un participante, existen profesores que tenían la capacidad de presentar ante el ATP y el supervisor una buena planificación para la sesión de EF, sin embargo, no todos lograban aplicarla, evidenciando necesidad de ajustes en la intervención con los escolares:

...No, no y no, entonces puede presentar una planeación maravillosa, pero su intervención didáctica... hijole no, no, no nada que ver con lo que nos marca el programa, pero así es. En nivel preescolar hay una forma de como dirigirse a los niños, pero ¡el trabajar con niños chiquitos, como si fueran de secundaria! ¿cómo le quitó esto al docente o a una docente?, ahí es tú intervención, verdad. Su planeación muy bien, su evaluación, pero... su intervención era un problema antes, durante y será después de la pandemia... (Claudia, entrevista grupo focal 1, sección 3).

3.2 ¿QUÉ VAMOS A EVALUAR?: CLASES DE EF DURANTE EL CONFINAMIENTO

Durante el confinamiento, el profesorado encontró diversas dificultades para realizar su labor, sobre todo por querer desempeñarse de la misma manera que previo a la pandemia. El desarrollo de actividades y la evaluación fueron un desafío, ya que el profesorado tuvo que depender de los padres de familia o tutores legales de los niños. Los ATP's y supervisores refirieron que la evaluación fue subjetiva, en algunos casos inexistente, debido que la 'evaluación' fue realizada por los padres de familia, algunos docentes optaron por autoevaluación, en ambos casos las evidencias de desempeño fueron rúbricas, videograbaciones o fotografías que no dieron certeza de la adquisición de aprendizajes. En este sentido, el principal problema fue no establecer al inicio del ciclo escolar criterios de evaluación claros y funcionales tanto para el profesorado, como para los padres de familia y alumnos:

...En cuestión de la intervención, yo creo que, lo que acaba de comentar el maestro... los maestros quisieron hacer la intervención como lo hacían antes y no se dieron cuenta que estos tiempos son diferentes. Creo que al principio era una problemática el hacer las cosas como antes. Ellos sentían que debían tener su intervención directa con el alumno y la problemática era de que "no les puedo dar clase, no me dejan tener contacto con ellos"... (Héctor).

...Sí, la evaluación fue el mayor problema porque nosotros no evaluamos conocimientos sino procesos. Es imposible evaluar el avance que van

teniendo los niños a distancia y no nos queda más que contar puras mentiras o evaluar qué tanto se aplicó el papá...(Camilo).

...sí no vemos cómo el muchacho se aproxima a ese a ese objeto de aprendizaje, pues ¿qué vamos a evaluar? ¿vamos a evaluar si cumplió el papá? ¿vamos a evaluar si el maestro es muy hábil en conectarse con los papás? ¿vamos a evaluar la responsabilidad los papás? ¿que vamos entonces?... ¿Qué vamos a evaluar?...(José).

Para desempeñarse de la mejor manera posible, a pesar de las dificultades, el profesorado se adaptó a la situación, lo que les permitió adecuar la planificación y las actividades para cumplir con las necesidades de los alumnos. Es importante destacar que en algunos profesores la adaptación los llevó a innovar, haciendo uso de su creatividad. Así mismo, y en relación con el proceso de adaptación, fue evidente la adquisición de competencias y habilidades de manera autodidacta:

...Han aprendido a adecuar su labor, su trabajo, en el contexto que se les está presentando por la situación. Han demostrado capacidad para innovar, siempre han sido creativos, pero ahora les tocó innovar; todo lo que habían creado, innovarlo a la situación que se les presentó... (Camilo, entrevista grupo focal 2, sección 1).

...Como se va viendo hasta ahorita, que todavía no salimos del confinamiento, en cuanto a conocimientos, pues seguimos sin cambios, pero en habilidades están en progreso de una manera autodidacta, pero si están en progreso... (José, entrevista grupo focal 2, sección 1).

Así mismo, un participante identificó un grupo de profesores que tienen la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas y actitudinales para poder desarrollar de mejor manera su trabajo, reconociendo la falta de iniciativa. Sin embargo, el comentario incluye a ATP's y supervisores. En este sentido, se reconoció la necesidad de mejora profesional desde una perspectiva autocrítica de todos los actores educativos que intervienen con los escolares:

...Creo que no todos han tenido la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, solamente siguen instrucciones; pero no hacen una reflexión de lo que están haciendo, solo se encasillan cumplir con lo básico que se les está pidiendo en estos momentos. Va de la mano con esta actitud autocrítica y de autoevaluación profesional, creo que nos falta mucho para llegar allá, nos falta mucha madurez para darnos cuenta y criticarnos a nosotros mismos ¿qué estamos haciendo mal? ¿qué estamos haciendo bien? ¿y qué nos falta por hacer?... (Marta, entrevista grupo focal 2, sección 1).

La necesidad de adaptación permitió la adquisición de competencias que no tenía el profesorado, antes del confinamiento. En primera instancia se estimuló la apropiación y mejor interpretación del programa de EF, favoreciendo la planificación de las actividades, desarrollando competencias pedagógicas. Así mismo, la necesidad de utilizar recursos tecnológicos obligó a la mayoría del profesorado a la adquisición de competencias en el uso y manejo de TIC. El trabajo colaborativo entre el profesorado, ATP's, supervisores y en algunos casos docentes de aula fue muy importante en la coordinación, orientación y para la comunicación con los involucrados en el aprendizaje (docentes, alumnos y padres o tutores legales), favoreciendo la competencia de trabajo en equipo:

...En cuanto a lo positivo que se puede rescatar, pues esto, aparte de que se han apropiado del programa de algún modo, se han identificado con

los contenidos, ya interpretan aprendizajes, interpretan bastante bien el programa, cosa que antes no... no que no se les diera, sino que no mostraba tanto interés por hacerlo. Ahora, yo siento que sí están apropiados del programa, lo están manejando como su herramienta de trabajo... (Camilo, entrevista grupo focal 2, sección 2).

...En una zona escolar usaron el Google MEET®, entonces tuvieron que meterse a aprender, igual hacer los vídeos, al no estar acostumbrados. Pues el WhatsApp® fue el más común y lo que es el ZOOM®.... Sí desarrollaron competencias, principalmente en el uso de las plataformas, tanto por la necesidad de trabajo, como la necesidad para sus hijos... (Claudia, entrevista grupo focal 2, sección 2).

...He visto también que tienen mucha capacidad para trabajo en equipo, sí uno que otro medio sale, pero la verdad es que la mayoría han trabajado en equipo, sobre todo este ciclo escolar y lo han hecho muy bien... (Marta, entrevista grupo focal 2, sección 2).

3.3 YA APRENDÍ: EXPECTATIVAS DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES

Desde la opinión de la mayoría de ATP's y supervisores, el periodo de confinamiento permitió que el profesorado desarrollara competencias pedagógicas y en el manejo de TIC, que les permitirán realizar su trabajo de una mejor manera. Destacando que algunos profesores evidenciaron mayor dominio y entendimiento en el programa de EF. Así mismo, identificaron motivación por el regreso a clases presenciales, con la intención de realizar un mejor trabajo. En este sentido, desde la perspectiva pedagógica esperan un mejor desempeño de los docentes debido a la adquisición de recursos pedagógicos, competencias y conocimiento del programa de EF:

...Así como expectativa, les puedo compartir que ha habido progresos sobre todo en la cuestión de la interpretación de los aprendizajes. He visto cierta evolución en los docentes de la zona. Pues es positivo, ahora como ya se vieron forzados a tener que hacer el diseño, ya se pusieron a leer, ya se pusieron a interpretar, a reflexionar. Creo que, en ese sentido, vamos por buen camino, esto nos trajo ese aprendizaje, ese análisis; ya el profe, creo que va a ser menos improvisador, y van a tener un poquito más de sentido sus clases... (José, entrevista grupo focal 3, sección 1).

...Algunos profes dicen: "ya aprendí a manejar la computadora, ya sé dónde buscar actividades, ya hice mi avatar". Incluso está situación de que le ingenian para poder llegarle a los niños de diferentes formas y es algo bien padre, me gustó esta nueva normalidad... (Claudia, entrevista grupo focal 3, sección 1).

4 DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue analizar la experiencia pedagógica del profesorado en EF antes, durante y las perspectivas futuras en relación con el confinamiento por COVID-19 en México, desde la opinión de ATP's y supervisores de los niveles preescolar y primaria en el norte del país. La relevancia de esta investigación radica en identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de mejora en el desempeño del profesorado y que han sido evidentes en el periodo de confinamiento.

4.1 CLASES DE EF ANTES DE LA PANDEMIA POR COVID-19

En este estudio se encontró que el profesorado de EF tuvo desconocimiento del programa de EF establecido por la SEP, de igual manera, se identificó la improvisación de las sesiones de clase. Estos resultados se encuentran en la misma línea que los de Zueck *et al.* (2020). Del mismo modo, los ATP's y supervisores refirieron a docentes con una buena planeación, pero con dificultades para poder llevarla a cabo, estas inconsistencias pedagógicas en las clases de EF coinciden con los hallazgos de Olvera *et al.* (2021). En México, las intervenciones educativas con planteamientos pedagógicos obsoletos, principalmente con un enfoque deportivo han generado niveles de insatisfacción en los estudiantes y que se pueden reflejar con futuras conductas sedentarias (BAÑOS, 2020; RUIZ-JUAN *et al.*, 2019). Estos resultados sugieren, la urgente necesidad de formación pedagógica del profesorado de EF y del uso de diferentes formas de trabajo que reten la concepción tradicional de herramientas pedagógicas que apoyen a los estudiantes a practicar actividad física (NUÑEZ ENRIQUEZ; OLIVER, 2022; OLIVER; KIRK, 2016). En este sentido, el gremio debe ser autocrítico de la realidad de su práctica, identificando sus áreas de oportunidad de mejora, erradicando ideas obsoletas respecto a la labor del educador físico. De acuerdo con Ortíz *et al.* (2019), las clases de EF de calidad deben presentar planteamientos pedagógicos novedosos, con metodologías atractivas que estimulen el desarrollo de competencias. Es pertinente la intervención docente con estrategias pedagógicas en las que el estudiante desarrolle autonomía durante las sesiones de EF, incrementando la satisfacción y el gusto por la actividad física tanto en las sesiones como en el tiempo libre (BAÑOS; ARRAYALES, 2020; BAÑOS *et al.*, 2021; MALDONADO *et al.*, 2019).

En esta misma línea, según Olvera *et al.* (2021), en México existen políticas públicas incongruentes con los fines de la EF y que impiden intervenciones educativas de calidad. De acuerdo con Ramírez y Hoil (2019), las reformas educativas dan poco valor a la opinión del profesorado, que conoce la realidad que viven sus estudiantes. Aun así, para López-Alonzo *et al.* (2021), los nuevos lineamientos curriculares para la EF son de calidad y representan una oportunidad para mejorar la intervención en EF en México; sin embargo, se requiere de la capacitación del profesorado. Lo anterior sugiere que las inconsistencias en las clases de EF son producto de directrices gubernamentales carentes del conocimiento de las necesidades reales de los alumnos. Por otro lado, es evidente la necesidad de verdaderos líderes de EF en la toma de decisiones de los planteamientos curriculares, profesores con experiencia en cancha, con capacidad de innovación y la investigación.

4.2 CLASES DE EF DURANTE EL CONFINAMIENTO

Por otro lado, en este estudio se encontró que el profesorado quiso impartir sus clases de manera tradicional, sin embargo, tuvieron que adaptarse gradualmente a la utilización de recursos pedagógicos innovadores, principalmente en la utilización de TIC, pero no fue fácil debido a diversos inconvenientes como limitaciones en conexiones y la falta de estrategias pedagógicas, entre otros; estos hallazgos son similares a investigaciones realizadas en diferentes contextos a nivel internacional.

En esta misma línea, en los resultados de Jeong y So (2020), y en los de Mercier *et al.* (2021), también surgió que el profesorado adaptó sus clases a los recursos materiales y espacio de los estudiantes.

De acuerdo con Varea, González-Calvo y García-Monge (2020), la EF modificó sus planteamientos pedagógicos, dando lugar a las TIC. En esta intervención educativa, el profesorado encontró diversas dificultades, principalmente no poder tener un contacto directo (cara a cara) con los estudiantes, resultados congruentes con diversos estudios realizados en diferentes contextos internacionales (CRUICKSHANK; PILL; MAINSBRIDGE, 2021; BAENA MORALES; LÓPEZ-MORALES; GARCÍA-TAIBO, 2020; GONZÁLEZ-RIVAS *et al.* 2021). Según Cruickshank, Pill y Mainsbridge (2021), el profesorado tuvo resistencia a la utilización de las TIC en las clases de EF ya que lo relacionaron con la promoción de sedentarismo. Por otro lado, para MERCIER *et al.* (2021) las dificultades de los profesores estuvieron en función del nivel académico en el que impartieron clases, también que el profesorado de zonas rurales tuvo inconvenientes para comunicarse con sus estudiantes, debido al acceso a internet (HOWLEY, 2022). De acuerdo con Jeong y So (2020), el profesorado con experiencia previa en el uso de TIC no tuvo inconvenientes para adaptarse; sin embargo, aquellos profesores sin experiencia fueron quienes más batallaron para impartir sus clases. Estos resultados sugieren que a nivel internacional las clases de EF se vieron afectadas por factores intrínsecos del docente, así como externos relacionados con problemas de conexión a internet.

Otro hallazgo relevante durante el confinamiento fue referente a la evaluación, que en algunos casos fue complicada y subjetiva, siendo más un requisito administrativo, nuestros resultados coinciden con diversos autores (BAENA MORALES; LÓPEZ-MORALES; GARCÍA-TAIBO, 2020; GONZÁLEZ-RIVAS *et al.*, 2021; JEONG; SO, 2020). Esta concordancia refiere que a nivel internacional la evaluación fue compleja y en algunos casos inexistente. Sin embargo, en función de los resultados de la etapa previa al confinamiento en este estudio, en México la evaluación ha sido deficiente desde años atrás y el confinamiento evidenció las necesidades de mejora en este aspecto. De igual manera, los resultados de Cruickshank, Pill y Mainsbridge (2021), apuntan a que durante el confinamiento la clase de EF en realidad no existió, no fue un proceso educativo, sino que fue una asignatura que consistió en la promoción de la actividad física.

Las coincidencias de los resultados anteriores sugieren que las clases de EF durante el confinamiento fue limitada desde el enfoque pedagógico; en este sentido, se considera que en México la intervención docente de EF no cumplió del todo con la misión educativa de los alumnos. Por tal motivo, en el regreso a clases presenciales, el profesorado podría enfrentar un nuevo reto en impartir clases a grupos de alumnos con sobrepeso y obesidad, afectaciones psicomotrices, actitudinales y sociales. El profesorado debe estar preparado ya que se vislumbra una nueva intervención pedagógica compleja y que será un nuevo desafío.

4.3 EXPECTATIVAS DEL REGRESO A CLASES PRESENCIALES

Los resultados de este estudio apuntan hacia la mejora en la calidad de la EF, debido a que durante el confinamiento los profesores fortalecieron su conocimiento del programa de EF y desarrollaron en el uso y manejo de TIC. En este mismo sentido, se han pronunciado diversos estudios. Para Howley (2022) los recursos tecnológicos con fines pedagógicos en la EF no son novedad, pero la pandemia obligó al profesorado a utilizar dichos recursos (WEBSTER *et al.*, 2021). Jeong y So (2020) consideran que es necesario incluir los enfoques pedagógicos, contenidos y evaluaciones más pertinentes para las clases de EF en intervenciones virtuales. Así mismo, las actividades deberán evolucionar con planteamientos pedagógicos centrados en el alumno, en donde el profesor se convierta en un guía que oriente a los alumnos. Según Kirk (2009) la EF tiene tres posibilidades desde la perspectiva pedagógica: una modificación radical, continuar con lo mismo y la extinción. En este sentido, los resultados anteriores sugieren una tendencia de evolución de la EF con pedagogías innovadoras por medio de TIC que pueden ser el cambio radical que mencionó Kirk (2009). En este sentido, el profesorado y las instituciones formadoras de profesionales en EF deben contemplar la formación en la educación virtual como estrategia que aporte a las diferentes herramientas pedagógicas que los docentes deben de adquirir como parte de su práctica educativa (WEBSTER *et al.*, 2021).

Sin embargo, para que este cambio evolutivo sea real en México es necesario reformas estructurales en el sistema educativo, que contemplen la implementación de TIC como recurso valioso de enseñanza y en planteamientos pedagógicos innovadores. A su vez, no se puede dejar de lado la realidad social de falta de infraestructura y la mala calidad de internet en zonas rurales, así como que no todos los estudiantes tienen acceso a equipo de cómputo como ordenadores, tabletas o teléfonos celulares.

REFERENCIAS

ADHIKARI, Sasmita Poudel *et al.* Epidemiology, causes, clinical manifestation and diagnosis, prevention and control of coronavirus disease (COVID-19) during the early outbreak period: a scoping review. **Infectious Diseases of Poverty**, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00646-x>

BAENA MORALES, Salvador; LÓPEZ-MORALES, Juan; GARCÍA-TAIBO, Olalla. La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19, 2020. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 39, p. 388–395. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>

BAKER, Julien Steven *et al.* Obesity prevention environment: is it time to empower educators and remobilize schools in the post-COVID-19 period? **Physical Activity and Health**, v. 5, n. 1, p. 71-75, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5334/paah.92>

BAÑOS, Raúl. Intención de práctica, satisfacción con la Educación Física y con la vida en función del género en estudiantes mexicanos y españoles. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 37, p. 412-418, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.73019>

BAÑOS, Raúl; ARRAYALES, Emilio. Predicción del aburrimiento en la Educación Física a partir del clima motivacional. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 38, p. 83-88, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74301>

BAÑOS, Raúl *et al.* Análisis de los niveles de actividad física en el tiempo libre, IMC, satisfacción y apoyo a la autonomía en educación física en una muestra mexicana. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 42, p. 549-556, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87088>

BLOCKEN, Bert *et al.* **Towards aerodynamically equivalent COVID19 1.5 m social distancing for walking and running**, [2020]. Disponible em: https://www.astro.umontreal.ca/~paulchar/phy3140/final/COVID19_Aero_Paper.pdf. Acesso em: 11 out. 2022. Preprint

BURGUEÑO, Rafael *et al.* Educación Física en casa de calidad. propuesta de aplicación curricular en educación secundaria obligatoria. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 39, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78792>

CHEN, Peijie *et al.* Returning Chinese school-aged children and adolescents to physical activity in the wake of COVID-19: actions and precautions. **Journal of Sport and Health Science**, v. 9, n. 4, p. 322-324, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.04.003>

COLEF. Recomendaciones docentes para una Educación Física escolar segura y responsable ante la “nueva normalidad”. minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, ano LXXII, n. 429, p. 81-93, 2020.

CRUICKSHANK, Vaughan; PILL, Shane; MAINSBRIDGE, Casey. ‘Just do some physical activity’: exploring experiences of teaching physical education online during Covid-19. **Issues in Educational Research**, v. 31, n. 1, p. 76-93, 2021.

DALL, Clarice Maria; TRENCH, Maria Helena. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 20, n. 1, p. 5-25, 1999.

DECLARACIÓN DE HELSINKI DE LA ASOCIACIÓN MÉDICA MUNDIAL. **Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos**. 2015.

DENG, Cheng-Hu *et al.* Association of web-based physical education with mental health of college students in Wuhan during the COVID-19 outbreak: cross-sectional survey study. **Journal of Medical Internet Research**, v. 22, n. 10, p. e21301, 2020. DOI: <https://doi.org/10.2196/21301>

DUNTON, Genevieve F; DO, Bridgette; WANG, Shirlene D. Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. **BMC Public Health**, v. 20, n. 1, p. 1351, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09429-3>

FILIZ, Bijen; KONUKMAN, Ferman. Teaching strategies for Physical Education during the COVID-19 pandemic. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 91, n. 9, p. 48-50, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1816099>

GARCÍA GARDUÑO, José María; DEL BASTO SABOGAL, Liliana M. Revisión internacional e iberoamericana del currículum de Educación Física: el caso de México. **REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.15, n. 1, p. 71-85, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.005>

GONZÁLEZ-RIVAS, Ramón Alfonso *et al.* Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 42, p. 1-11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86242>

GONZÁLEZ-RIVAS, Ramón Alfonso *et al.* Analysis of the factors that influence a quality Physical Education in Mexico: school supervision's perspective. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 5, p. 1-10, 2022 DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19052869>

HALL LÓPEZ, Javier Arturo *et al.* Prevalencia de porcentaje de grasa corporal, obesidad abdominal y estado nutricional en una escuela primaria de Mexicali Baja California México. **International Journal of Morphology**, v. 31, n. 4, p. 1269-1275, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-95022013000400020>

HAMUI-SUTTON, Alicia; VARELA-RUIZ, Margarita. La técnica de grupos focales. **Investigación en Educación Médica**, v. 2, n. 5, p. 55-60, 2013. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. Mexico: Mexicana, 2014.

HOWLEY, Donal. Experiences of teaching and learning in K-12 Physical Education during COVID-19: an international comparative case study. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 6, p. 608-625, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1922658>

JEONG, Hyun-Chul; SO, Wi-Young. Difficulties of online Physical Education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 19, p. 7279, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17197279>

JORDAN, Rachel E; ADAB, Peymane; CHENG, KK. COVID-19: risk factors for severe disease and death. **BMJ**, n. 368, p.m1198, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.m1198>

KALAZICH ROSALES, César *et al.* Orientaciones deporte y COVID-19: recomendaciones sobre el retorno a la actividad física y deportes de niños niñas y adolescentes. **Revista Chilena de Pediatría**, v. 91, n. 7, p. 75-90, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i7.2782>

KIRK, David. **Physical Education futures**. London: Routledge, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203874622>

KITZINGER, Jenny. Qualitative research: introducing focus groups. **BMJ**, n. 311, p. 299-302, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>

LÓPEZ, Javier Arturo Hall; OCHOA-MARTÍNEZ, Paulina Yesica. Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, v. 21, n. 2, p. 1-7, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>

LÓPEZ-ALONZO, Salvador Jesús *et al.* Perspectivas sobre estándares curriculares para Educación Física en México. **Revista Publicando**, v. 8, n. 28, p. 99-109, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2152>

LÓPEZ FERNÁNDEZ, Iván *et al.* Análisis de propuestas de Educación Física en casa durante la suspensión de clases por la COVID-19 y orientaciones para su diseño en Educación Primaria. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 42, p. 872-881, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88658>

MALDONADO, Erasmo *et al.* Teacher autonomy support in physical education classes as a predictor of motivation and concentration in Mexican students. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 2834, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02834>

MERCIER, Kevin *et al.* Physical Education teachers' experiences with remote instruction during the initial phase of the COVID-19 pandemic. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 2, p. 337-342, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0272>

MEXICO. Secretaría de Educación Pública. **Boletín No. 118 No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán**, 2020a.

MEXICO. Secretaría de Educación Pública. **Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica: perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar**. Mexico: SEP, 2020b.

NUÑEZ ENRIQUEZ, Oscar; OLIVER, Kimberly L. 'Can we play the real sport?' Co-creating a student-centered after-school sports club. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 3, p. 231-246, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867716>

NUÑEZ ENRIQUEZ, Oscar; OLIVER, Kimberly L. 'The collision of two worlds': when a teacher-centered facilitator meets a student-centered pedagogy. **Sport, Education and Society**, 26, n.56, p. 459-470, 2021b.

OLIVER, Kimberly L; KIRK, David. Towards an activist approach to research and advocacy for girls and Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 21, n. 3, p. 313-327, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>

OLVERA, Armando *et al.* Implementation of Physical Education policies in elementary and middle schools in Mexico. **Health Promotion International**, v. 36, n. 2, p. 460-470, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/daa068>

ORTÍZ DOLORS, Cañabate *et al.* Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 35, p. 47-53, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63038>

PINEDA-BURGOS, Blanca Celia *et al.* El sobrepeso y obesidad en estudiantes de primaria de dos municipios de la Costa Chica de Guerrero, México. **Enfermería Actual de Costa Rica**, n. 38, p. 151-162, 2020.

RAMÍREZ, Adrian Alonso; HOIL, Diana Eunice Chel. Análisis de la reforma educativa en México, desde la perspectiva de Educación Física. **Ciencias de la Actividad Física UCM**, v. 20, n. 2, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.2>

RICHARDS, K Andrew R; HEMPHILL, Michael A. A practical guide to collaborative qualitative data analysis. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 2, p. 225-231, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>

RUIZ-JUAN, F. *et al.* Análisis transcultural del clima motivacional en alumnado de Costa Rica, México y España. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**, v. 19, n. 74, p. 351-369, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.011>

SILVA, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>

TORNERO-AGUILERA, José F; RUBIO-ZARAPUZ, Alejandro; CLEMENTE-SUÁREZ, Vicente J. Implications of surgical mask use in physical education lessons. **Physiology & Behavior**, v. 239, p. 113513, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2021.113513>

UNESCO. **Carta internacional de la Educación Física, la actividad física y el deporte**. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa. Acesso em: 11 out. 2022.

UNESCO. **Interrupción y respuesta educativa**. 2021. Disponível em: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11 out. 2022.

VAREA, Valeria; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; GARCÍA-MONGE, Alfonso. Exploring the changes of Physical Education in the age of COVID-19. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, p. n. 1, p. 32-42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>

WANG, Guanghai *et al.* Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. **The Lancet**, v. 395, n. 10228, p. 945-947, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

WEBSTER, Collin A *et al.* Physical Education in the COVID era: considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 2, p. 327-336, 2021.

WHO. **COVID-19: cronología de la actuación de la OMS**, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

WHO. **Q&A: Be active during COVID-19**, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/be-active-during-covid-19>.

ZUECK, María del C. *et al.* Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 37, p. 33-40, 2020.

Resumo: A pandemia de covid-19 afetou diferentes estruturas sociais. Dentre as estruturas internas que colocou à prova estava a educacional. O objetivo deste estudo foi analisar a experiência pedagógica de professores de Educação Física antes, durante e perspectivas futuras em relação ao confinamento por covid-19 no México. Este estudo teve um desenho fenomenológico, participaram sete orientadores técnico-pedagógicos e supervisores de Educação Física. Como resultados, destaca-se que antes da pandemia, os professores não se apropriavam do programa educacional. Durante o confinamento, a intervenção didática foi um desafio, especialmente a avaliação; e visualiza-se que o corpo docente será mais competente no retorno às aulas presenciais. Portanto, pode-se concluir que se observou a necessidade de reformas estruturais que contemplem a implantação de ferramentas pedagógicas que utilizem a virtualidade como um recurso valioso dentro da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Competências. Pedagogia. Reclusão.

Abstract: The COVID-19 pandemic affected different social structures, among the internal structures that it put to the test was the educational one. The purpose of this study was to analyze the pedagogical experience of Physical Education teachers before, during and future perspectives in relation to the confinement by COVID-19 in Mexico. This study had a phenomenological design, seven technical-pedagogical advisors and Physical Education supervisors participated. As results, it stands out that, prior to the pandemic, teachers did not appropriate the educational program. During confinement, the didactic intervention was a challenge, especially the evaluation; and it is visualized that the teaching personal will be more competent in the return to face-to-face classes. Therefore, it can be concluded the need for structural reforms that contemplate the implementation of pedagogical tools that use the online environment as a valuable resource within Physical Education.

Keywords: Physical Education. Competencies. Pedagogy. Confinement.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado em Open Access bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Ramón Alfonso González-Rivas: Escritura de manuscrito y análisis de los datos

Oscar Núñez Enríquez: Escritura de manuscrito y análisis de los datos.

Adrián Alonzo Ramírez-García: Análisis de datos, contacto inicial con participantes y autorización/permiso por autoridades educativas.

Cynthia Alejandra Alaniz-Bernal: Análisis de datos y contacto inicial con participantes.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó sin el apoyo de fuentes de financiación.

CÓMO CITAR

GONZÁLEZ-RIVAS, Ramón Alfonso; NUÑEZ ENRIQUEZ, Oscar; RAMÍREZ-GARCÍA, Adrian Alonzo; ALANIZ-BERNAL, Cynthia Alejandra. Adquisición de competencias pedagógicas en Educación Física durante el confinamiento COVID-19 en México. **Movimento**, v. 28, p. e28056, jan./dec., 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.117777>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Guy Ginciene* Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Danza, Porto Alegre, RS, Brasil.