

## **Subjective well-being of Physical Education teachers during confinement in northern Mexico**

### **Bienestar subjetivo del profesorado de Educación Física durante el confinamiento en el norte de México**

**Oscar Nuñez Enriquez<sup>1</sup>, Ramón Alfonso González Rivas<sup>2\*</sup>, Adrián Alonso Ramírez García<sup>2</sup>,  
Ma. Angeles Bibiano Mejía<sup>2</sup>, Cynthia Alejandra Alaniz Bernal<sup>3</sup>, Gilberto Santos Sambrano<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Illinois State University, Illinois, United States.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

<sup>3</sup> Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México.

\* Correspondence: Ramón Alfonso González Rivas; [rgrivas@uach.mx](mailto:rgrivas@uach.mx)

#### **ABSTRACT**

The purpose of this research was to analyze the emotional state of physical education (PE) teachers in northern Mexico, from their educational supervisors and pedagogical supervisors (ATPs) perspective during confinement due to COVID-19. This was a descriptive and cross-sectional study with a qualitative approach of a phenomenological focus, three district supervisors and four technical-pedagogical advisers of Physical Education participated. Data collection was through focus groups and the analysis was collaborative and deductive-inductive from the perspective of subjective well-being. The main findings indicated that the teachers' emotional state influenced their professional performance. Two emotional states were identified: a) positive, related to happiness and enjoyment, due to the peacefulness of working from the comfort and safety of home; and b) negative, associated with stress and depression due to factors such as the death of relatives, friends and colleagues, and lack of contact with students. It was concluded that teachers' emotional state depends on their resilience or lack thereof; and educational authorities must develop strategies to support teachers' emotional care.

#### **KEYWORDS**

Physical Education; Subjective Well-Being; Confinement; Resilience; Stress

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar el estado emocional del profesorado de Educación Física (EF) en el norte de México, durante el confinamiento por COVID-19, desde la perspectiva de supervisores y asesores técnico-pedagógicos (ATPs) de EF, tomando como referencia el afecto positivo y negativo. Fue un estudio exploratorio y transversal con enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, participaron tres supervisores de zona y cuatro ATPs de EF a nivel básico. La recolección de datos fue por medio de grupo focal y el análisis fue de tipo colaborativo y deductivo-inductivo desde la perspectiva del bienestar subjetivo. Los principales hallazgos indicaron que el estado emocional del profesorado influyó en su desempeño profesional, se identificaron dos estados emocionales: a) positivo, relacionado con felicidad y disfrute, debido a la tranquilidad de laborar desde la comodidad y seguridad del hogar; y b) negativo, asociado a estrés y depresión debido a factores como la muerte de familiares, amigos y compañeros de trabajo, así como la falta de contacto con los estudiantes. Se concluyó que el estado emocional del profesorado está en función de la resiliencia o la falta de ésta; y las autoridades educativas deben crear estrategias en beneficio del cuidado emocional del profesorado.

## PALABRAS CLAVE

Educación Física; Bienestar Subjetivo; Confinamiento; Resiliencia; Estrés

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) es reconocida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015), como un derecho indispensable para niños y adolescentes, que contribuye a la formación integral del ser humano por medio de actividad física con fines pedagógicos. Dentro de los aspectos positivos que la EF construye se encuentran el favorecer de manera significativa el aprendizaje, así como la promoción de la actividad física para el desarrollo de hábitos saludables y por consecuencia mejorar la salud de los individuos en la sociedad (Bailey et al., 2009; Tappe & Burgeson, 2004). De esta forma, no se puede considerar a la EF solo como asignatura para el currículo escolar, sino que forma parte medular en el cambio social (Corbin, 2002).

Por otro lado, es importante resaltar que para que la EF logre promover hábitos saludables en los estudiantes, el rol del profesorado como proveedor de aprendizaje tiene un aspecto primordial. De acuerdo con Oliver y Oesterreich (2013), el rol del profesorado tiene la posibilidad de facilitar o

impedir que los estudiantes practiquen actividad física para la vida, y así, adquirir o no hábitos saludables; ya que su forma de enseñanza y entendimiento del mismo contexto tiene relación directa en el ambiente de aprendizaje y en la enseñanza de los contenidos curriculares. Paradójicamente, aunque la EF tiene beneficios positivos para la adquisición hábitos saludables, la responsabilidad del profesorado de crear un ambiente propicio de aprendizaje dentro del centro escolar puede crear un agotamiento o cansancio emocional. En este sentido, se ha encontrado que el profesorado se encuentra expuesto a los altos niveles de estrés, lo que los lleva a la insatisfacción laboral, afectando su desempeño profesional (Rodríguez et al., 2007); así como, el desarrollo de otras perturbaciones psicológicas que pueden perjudicar su salud (Rodríguez-Martínez et al., 2018). De acuerdo con Kroupis et al. (2017), el profesorado que imparte clases en educación básica, a nivel de primaria, es el que se encuentra más expuesto a estas situaciones. Fraile-García et al. (2018), han identificado otros factores estresantes para los profesores de EF como lo son: la interacción con la familia de los estudiantes, con otros docentes, insuficientes horas de la clase de EF, la diversidad de estudiantes, así como la carga psicológica y física, por mencionar algunos.

Por otro lado, un factor directamente asociado con las perturbaciones psicológicas y en la salud en los últimos años, fue el confinamiento por COVID-19, situación que tuvo afectaciones en el sistema educativo en todos los niveles (Howley, 2021). El confinamiento ha sido asociado a la generación de estrés y ansiedad, entre otras afectaciones (Kujawa et al., 2020; Shevlin et al., 2020; Tsamakis et al., 2020), además de problemas económicos, sanitarios y educativos en distintos niveles (Adhikari et al., 2020; Polizzi et al., 2020). Debido al confinamiento, el profesorado de EF se vio forzado a modificar su manera de impartir clase, teniendo que adaptar su pedagogía a sesiones a distancia, situación inédita para la mayoría y que representó un reto educativo (Baena-Morales et al., 2020; Cuenca-Soto et al., 2022; Jeong & So, 2020; López-Fernández et al., 2021; Mercier et al., 2021). De acuerdo con Martinez-Merino et al. (2021), el confinamiento ha generado cambios en los paradigmas educativos de la EF, mismos que deben ser analizados.

El estado emocional de los docentes siempre ha sido fundamental en el proceso educativo, no obstante, tiene especial relevancia el contexto del confinamiento por COVID-19 (Vergara et al., 2020). Específicamente, en lo que refiere a la asignatura de EF, ante este escenario, con las clases a distancia se produce un sentimiento de deshumanización, que se ve reflejado en emociones de miedo y vulnerabilidad en el profesorado de EF (Varea et al., 2020), afectando sus esferas: personal y laboral (Chan et al., 2021; Dalbudak & Özkan, 2021; Howley, 2021).

Sin duda, la docencia es una profesión vinculada a la gestión y manejo de emociones (Rodríguez-Corrales et al., 2017), entendiendo que la emoción es un estado del ser humano de corta duración, de gran intensidad y como consecuencia se realiza alguna acción (Goleman, 1998). En este sentido, en años recientes el estudio de las emociones en el contexto educativo ha sido una línea de creciente interés (González-Valero et al., 2019; Sánchez & Chacón-Cuberos, 2021). Para analizar un tema tan complejo como el estado emocional, este estudio ha tomado en cuenta la perspectiva del bienestar subjetivo, concepto con fundamento científico que ha sido abordado desde diversos enfoques: sociales, psicológicos, sociológicos, entre otros, que coinciden en tres características: 1) está vinculado con la satisfacción de vida; 2) la relación a favor de afectos positivos sobre los negativos; y 3) con orientación filosófica, en referencia al estado deseable del sujeto (García, 2002; Mieres-Chacaltana et al., 2019).

Autores como Diener et al. (1999); Bueker et al. (2021) entienden que el bienestar subjetivo tiene dos tipos de afecto: a) el positivo emociones como: alegría, euforia, satisfacción, orgullo, cariño, felicidad y éxtasis; y b) afecto negativo: vergüenza, tristeza, envidia, estrés, depresión, enfado, ansiedad, solo por mencionar algunas. Así mismo, mencionan los dominios de la satisfacción, refiriéndose al trabajo, la familia, salud, ocio e ingresos. Es importante destacar que en los últimos años el bienestar subjetivo y el análisis de los tipos de afecto ha sido de gran utilidad en trabajos referentes al sector educativo, la EF y el deporte, (Batista et al., 2021; Bastías, 2021; Faria et al., 2021; Mujica & Orellana, 2022; Mujica & Jiménez, 2021; Muñoz et al., 2018; Silva & Sobreiro, 2022).

En el sistema educativo mexicano se reconocen tres puestos que tienen implicaciones en la formación de los estudiantes de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria). El primero es el supervisor de zona, tiene a su cargo a asesores técnico-pedagógicos (ATP's) y profesores de EF de una zona geográfica en particular, así mismo, funge como el vínculo entre los lineamientos nacionales establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los ATP's y el profesorado. El segundo es el ATP, es el que vincula al supervisor con el profesor, su labor es administrativa y de orientación pedagógica para los profesores a su cargo. El tercero es el profesor de EF, es quien tiene su intervención didáctica con los estudiantes, imparte clase en una o varias escuelas y es quien tiene el contacto directo con directores de las escuelas, docentes de aula y padres de familia o tutores legales (SEP, 2020).

Como se ha mencionado anteriormente, el confinamiento por COVID-19 en México afectó de diversas maneras las clases de EF, desde la perspectiva pedagógica, el profesorado se vio obligado a

modificar su esquema de trabajo, su epistemología e identidad, buscando adaptarse a una modalidad educativa virtual que los tomó por sorpresa y que fue un desafío para la mayoría (Hall-Lopez & Ochoa-Martínez, 2020; González-Rivas et al., 2021). En este mismo sentido, la evaluación fue deficiente, y en algunos casos inexistente, repercutiendo en el proceso formativo de los estudiantes (González-Rivas et al., 2022). Estos ajustes pedagógicos pudieran explicar el motivo por el que los estudiantes disminuyeron notablemente la realización de actividad física, principalmente en las mujeres (Hall-López et al., 2020). Por otro lado, el confinamiento también modificó el estilo de vida del profesorado, disminuyendo notablemente la realización de la actividad física (Hall-López, 2020). En el marco del confinamiento, existen diversos factores que pueden influir en el bienestar subjetivo del profesorado de EF. Por tal motivo, el objetivo de este estudio fue analizar el estado emocional del profesorado de EF en el norte de México, durante el confinamiento, desde la perspectiva de supervisores y ATP's de EF, tomando como referencia el afecto positivo y negativo.

## 2. MÉTODOS

Este estudio fue exploratorio, transversal con enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, se optó por este diseño metodológico debido a que es pertinente para interpretar la realidad sucedida en función de un fenómeno específico (Hernández et al., 2014). Así mismo, se implementó la metodología cualitativa de análisis colaborativo propuesta por Richards & Hemphill (2018), la cual establece una serie de pasos y procedimientos inferenciales descriptivos que contribuyen a la validez del proceso de codificación y categorización de los datos. Este procedimiento inferencial de análisis permite entender de una manera más amplia las diferentes variables del bienestar subjetivo, específicamente en relación con el afecto positivo y negativo, ya que en función a este procedimiento los resultados no son la interpretación de un solo investigador, sino de un grupo de investigadores (Arias & Giraldo, 2011).

### 2.1. Participantes

La selección de los participantes fue intencionada de acuerdo con los siguientes criterios: a) ser supervisor o ATP de EF de nivel básico en el Estado de Chihuahua (ubicado en norte de México); b) contar con al menos, dos años de experiencia en el puesto; c) desempeñarse en los niveles de preescolar y primaria; d) grado de estudios mínimo de maestría en curso; e) encontrarse activos en su función durante el confinamiento por COVID-19; y f) aceptar participar en este estudio. Es importante mencionar que se contempló la participación de supervisores y ATP's debido a que estos cargos tienen una amplia perspectiva de un gran número de profesores.

Inicialmente se invitó a 10 sujetos (cinco supervisores de zona y cinco ATP's), sin embargo, tres decidieron no formar parte del estudio. De este modo, los participantes fueron tres supervisores de zona y cuatro ATP's. Todos se desempeñaron dentro del sistema educativo en espacios de EF en zonas rurales y/o urbanas. Para dar fortaleza a la opinión de los participantes se describe brevemente la experiencia y el área de desempeño de los participantes (Tabla 1).

**Tabla 1.** Características de supervisores y ATP's participantes en el estudio

Supervisores	ATP's
Supervisor 1, con la licenciatura en EF y estudios de posgrado	ATP 1, con licenciatura en EF y estudios de posgrado en administración de la EF y deporte
Supervisor 2, con estudios de licenciatura en EF y posgrado	ATP 2, con licenciatura en EF además de estudios de posgrado
Supervisor 3, con estudios de licenciatura en EF y posgrado	ATP 3, con licenciatura en EF y titulación en la maestría de administración de la EF y deporte
	ATP 4, con licenciatura en EF, estudiante de posgrado

En conjunto los supervisores tienen una media de cuatro años de experiencia desempeñándose en el puesto ( $DT=1.7$ ). En referencia a los docentes que tienen a su cargo, la media es de 39.5 profesores ( $DT=1.15$ ). En cuanto a experiencia desempeñándose en el puesto de 6.25 años ( $DT=1.2$ ). En conjunto tuvieron una media de 23 profesores a su cargo ( $DT=15$ ).

## 2.2. Herramientas e Instrumentos

Para indagar en las experiencias y opiniones de los participantes respecto a la situación que experimentó el profesorado de EF durante el confinamiento por COVID-19, se diseñó un guión de preguntas. Estas preguntas fueron evaluadas y validadas por un grupo de expertos (López & Almenara, 2011) con el objetivo de crear una forma de acercamiento y lenguaje apropiado a las necesidades vigentes. A continuación, se enlistan las preguntas iniciales relacionadas con el estado emocional del profesorado, sin embargo, cabe mencionar que, en momentos puntuales, el moderador realizó otras preguntas con la finalidad de profundizar en el tema y obtener mayor información.

¿Considera que el estado emocional de los docentes influye en su trabajo?

¿Qué tan importante considera la salud mental del profesorado?

¿Cómo considera el estado emocional del profesorado que tiene a su cargo?

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, esta técnica debe realizarse de manera estructurada en un ambiente de respeto y apertura entre los participantes del grupo, facilitando la obtención de valiosa información (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Una de las ventajas que brinda la implementación de grupos focales es que permiten intensificar el acceso a la información, ya que se tienen diferentes perspectivas del fenómeno de estudio, por lo que, la selección de los participantes debe ser cuidadosa (Dall'Agnol & Trench, 1999).

Para el análisis cualitativo, se utilizó el programa Atlas.Ti versión 7.5, mismo que ha sido de utilidad en diversas investigaciones del sector educativo. Este programa facilita el proceso de codificación y categorización, pero siempre es el investigador o investigadores quienes realizan el análisis (Silva & Carneiro, 2018).

### **2.3. Procedimiento**

Primeramente, se solicitaron los permisos correspondientes a las instituciones educativas a fin de realizar este estudio, teniendo respuesta favorable. Después, de manera colaborativa, el grupo de investigadores diseñó un guión de preguntas para abordar diversos aspectos de la realidad del profesorado de EF en relación con el confinamiento por COVID-19. Se hizo una invitación directa a todos los supervisores y ATP's que conforman las treinta zonas de EF en esta región. Siendo solo cuatro supervisores y tres ATP's los que aceptaron la invitación, lo que representó un número adecuado para llevar a cabo los grupos focales, ya que se recomienda que para este efecto los participantes no sean mayores de doce. Es importante señalar que el presente estudio hace referencia únicamente al estado emocional de los docentes.

Durante el mes de abril del 2021 se realizó la reunión de grupo focal de manera virtual por medio de la plataforma ZOOM, con una duración de dos horas, la videogramación fue transcrita en su totalidad en formato RTF para su posterior análisis por medio del software de análisis cualitativo Atlas.Ti. De esta manera los datos recolectados fueron producto de la intervención de tres supervisores de zona y cuatro ATP's.

### **2.4. Análisis de Datos**

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 para delimitar los datos

con base en el objetivo de estudio. Después, de manera individual, los investigadores realizaron el proceso de codificación y categorización de la información, a fin de establecer conexiones de estas. En el tercer paso, de manera colaborativa los investigadores se reunieron para unificar criterios y crear un listado de códigos, además de las definiciones y citas correspondientes, hasta obtener una versión final. A continuación, se puso a prueba el listado de códigos, los investigadores analizaron nuevamente el documento de manera individual generando nuevos códigos y replanteando los ya establecidos para finalmente obtener la versión definitiva. Por último, se aplicó el listado de códigos a todos los datos, para en la sexta etapa, generar la estructura temática con base en los códigos, este proceso se llevó a cabo de manera grupal. Para la realización de este análisis se utilizó el software Atlas.Ti en su versión 7.5.

### 3. RESULTADOS

De acuerdo con los participantes de este estudio (supervisores y ATP's), a la fecha de recolección de los datos (abril 2021), el estado emocional del profesorado de EF en las diferentes zonas educativas tuvo una influencia directa en su desempeño profesional. De esta forma, se identificaron los afectos positivos y negativos relacionados con el profesorado de EF. A continuación, se detallan los hallazgos más relevantes para este estudio:

Según los supervisores de zona y los ATP's, el estado emocional del profesorado de EF tuvo repercusiones en su desempeño profesional, situación que es evidente y se manifiesta de diversas maneras.

*“Si, definitivamente si influye, claro que sí. Precisamente hoy acabo de ver a un compañero, Juan con ciertas dificultades y se le nota se le nota en su cara, como se mueve, como cómo te habla, se le nota que está mal” ... (Supervisor 1)*

*“Definitivamente, si influye el estado emocional de los compañeros, en su trabajo. En las cuestiones de motivación, cuestiones de frustración, cansancio, de hastío de todo esto que conlleva el estar en una condición diferente” ... (Supervisor 3)*

Aquellos profesores con afecto positivo fueron los que desarrollaron de mejor manera la resiliencia, logrando adaptarse a nuevos recursos pedagógicos y didácticos que se utilizaron de manera forzada. Estos docentes fueron descritos por los supervisores y ATP's como “tranquilos y contentos”, inclusive en una zona de confort por impartir su clase a distancia. Los factores que influyeron en el estado emocional de afecto positivo fueron que tenían la certidumbre de que ellos y

su familia se encontraban seguros en casa, y no expuestos a contagiarse de COVID-19. Otro factor fue el desarrollo de otras actividades, ajenas a su desempeño profesional como educadores físicos, situación que los mantuvo alejados de emociones negativas.

*“Me atrevo a decir que el 90% sí, en la última reunión que tuvimos en la zona únicamente un compañero fue el que manifestó que él ya está harto de esta situación. Pero los demás, tranquilos, contentos, se sienten seguros, tranquilos y están confortables ... Estoy saludable, estoy con mi familia gracias a Dios, soy maestro porque estoy en casa, no tengo que salir a trabajar”... (ATP 1)*

*“No se quedaron sentados, no se quedaron esperando a ver qué pasaba. Muchos de los compañeros de aquí de la zona 18 tenían otros trabajos, y en los otros trabajos simplemente se metieron a otro tipo de actividades que eran de su disfrute... No, no a aquellos que realmente les pegaba mucho quedarse quietos, quedarse en casa, no se quedaron, buscaron nuevas actividades por hacer que disfrutaran, creo que esto les ayudó a sentirse mejor”... (supervisor 2)*

De acuerdo con los participantes de este estudio, otro hallazgo que contribuyó a que algunos profesores fueran clasificados con afecto positivo, fue la mentalidad, la manera de abordar el confinamiento, así mismo, no se puede dejar de lado la resiliencia mostrada por algunos. Sin embargo, se expresó que no todos los profesores tuvieron estas virtudes o hay quienes enfrentaron mayores dificultades para hacer uso de éstas.

*“Entonces, creo que es una estrategia de ella el decir: “no me voy a ahogar, no me voy a quedar aquí y no me voy a empezar a sentir mal y no pues, no dejó que llegue la negatividad” Es una capacidad que no todos la tienen... (ATP 2)*

*“Ya se adaptaron a la situación, a la manera de dar clase, ya agarraron otro ritmo y su estado emocional, pues es de tranquilidad”... (ATP 1)*

El caso contrario fueron aquellos profesores con afecto negativo, según los participantes de este estudio, evidenciaron estrés relacionado con frustración, incomodidad y fastidio; en este sentido, el trabajo y la posibilidad de adquirir estímulos económicos dentro de su trabajo contribuyeron a que experimentaran dichas emociones. Por otro lado, se identificó depresión manifestándose en miedo, desmotivación, insatisfacción y cansancio.

*“El otro día decía Claudia, con esto del USICAMM “es que si no se puede... pues no se pudo ya, no sé puede, ya vendrá el siguiente año... tranquilíicense”. Porque todo el mundo, andábamos muy locos, pero cálmense, no pasa nada” ... (ATP 4)*

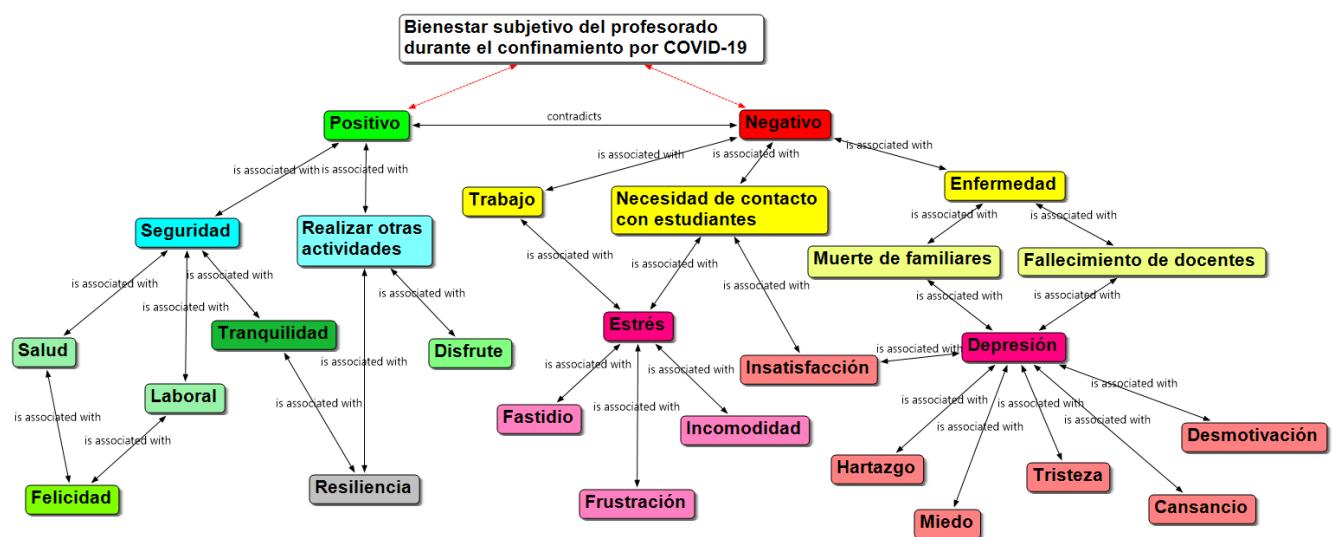
*“Precisamente acabamos de hacer un formulario acerca de esto porque en la reunión de zona pasada, se dio mucho esto del estado emocional. Entonces, en este formulario viene englobada esta pregunta ¿cómo se sienten ellos? De 36, ocho manifestaron sentirse incómodos, insatisfechos, frustrados, estresados, cansados y fastidiados, ocho personas” ... (ATP 2)*

Así mismo, el afecto negativo del profesorado se relacionó con el fallecimiento de familiares y compañeros de trabajo. Por otro lado, se mencionó que la falta de contacto directo con los estudiantes afectó emocionalmente a los profesores de EF, generando depresión, tristeza y desmotivación para ejercer su trabajo.

*“Tenemos 2 compañeros que ya estuvieron enfermos de COVID, ellos tuvieron la enfermedad y esta difícil, uno de ellos, su señora madre falleció. Estas situaciones, por supuesto que van a afectar el trabajo y más que nada lo afectan en relación al cumplimiento, a la motivación. Como mencionaba ahorita la compañera, es algo muy frustrante para las personas que son muy organizadas el ver que tu trabajo no produce lo que tú habitualmente estás acostumbrado a ver. No ves cómo van progresando tus alumnos” ... (ATP 3)*

*“El fallecimiento de un compañero en noviembre y otro en enero. Entonces sí ha venido a pegar muy fuerte a lo que es el estrés, al mismo miedo a un contagio y sobre todo el regreso a clases” ... (supervisor 2)*

Estos resultados permiten el entendimiento de diversos factores que tienen impacto directo en la práctica profesional del profesorado de EF. Los aspectos pueden ser visualizados de diversas formas de acuerdo con la perspectiva y experiencia de los docentes (Figura 1).



**Figura 1.** Bienestar Subjetivo del Profesorado de EF Durante el Confinamiento

#### 4. DISCUSIÓN

La importancia de esta investigación radica en identificar la situación emocional que ha experimentado el profesorado de EF en el contexto local, así como las posibles intervenciones psicológicas que podría requerir para el regreso a clases presenciales o durante el confinamiento. Por tanto, el objetivo del estudio fue analizar el estado emocional del profesorado de Educación Física (EF) en el norte de México, durante el confinamiento, desde la perspectiva de supervisores y ATP's de EF, tomando como referencia el afecto positivo y negativo.

En este estudio se encontró que hubo profesores que se adaptaron a dar clases de manera virtual, por lo que tuvieron que desarrollar habilidades pedagógicas, situación que fue asociada a la tranquilidad y felicidad, estos resultados se encuentran en la misma línea que los de Mujica & Orellana (2022). La congruencia en estos hallazgos indica que el docente de EF encontró la oportunidad de aprender y desarrollarse profesionalmente dentro del marco del confinamiento, situación que se ha relacionado con el bienestar subjetivo con afecto positivo.

Otro aspecto relevante fue que algunos profesores demostraron resiliencia, adaptándose a las circunstancias para sobrellevarlas de mejor forma, a tal nivel de sentirse confortables durante el confinamiento. Esto es coincide con lo reportado por Hemphill et al. (2021), quienes afirman que los profesionales del sector educativo y en específico de EF fueron propensos, a elevar el nivel de estrés en su vida laboral, pero que fueron resilientes al encontrar formas de trabajo que se adaptaron a sus necesidades y a lo requerido por los estudiantes.

Por otro lado, realizar actividades diferentes al desempeño profesional contribuyó a que el profesorado mantuviera estabilidad emocional. De acuerdo con Dyson et al. (2021), fue importante para los docentes de EF generar estrategias para la mejora de aspectos socioemocionales ya que esto implicó a la creación a largo plazo de un ambiente de trabajo positivo para el profesorado. De esta forma, encontrar formas para obtener equilibrio socioemocional fue de suma importancia. Si bien este aspecto fue de índole personal, se considera que las autoridades educativas deben facilitar lo anterior, principalmente en el marco del confinamiento.

En contraparte, hubo profesores con un bienestar subjetivo con afecto negativo, principalmente por estrés, pero también miedo y desmotivación hacia su desempeño profesional, hallazgos congruentes con Robinet-Serrano & Pérez-Azahuanche (2020). Sin embargo, en comparación con docentes de aula durante el periodo de confinamiento, el profesorado de EF manifestó menores niveles de estrés y ansiedad (Dalbudak & Özkan, 2021), esta situación pudo deberse a que el docente de aula tuvo mayor contacto con los padres de familia o tutores legales, directores y estudiantes. De acuerdo con Cristian-Cosmin & Giorgiana (2020), el profesorado tuvo niveles moderados de estrés producto de la educación a distancia a la que no estaban acostumbrados, en este sentido, la necesidad del profesorado para desarrollar competencias que no tenía, lo sacaron de la zona de confort en la que se encontraba, finalmente sí desarrollaron las habilidades, pero el proceso de adquisición de estas pudo haber sido el que produjo emociones negativas.

Así mismo, nuestros resultados se encuentran en la misma línea que los de Howley (2021), en referencia a que durante el confinamiento por COVID-19, la falta de interacción cara a cara con los estudiantes fue un factor que generó estrés y frustración en el profesorado de EF. Así mismo, de acuerdo con Varea et al. (2020), una de las principales modificaciones fue que el rol del docente fue el limitado o de nulo contacto presencial con los estudiantes y la necesidad de interacción con los padres de familia o tutores legales para que fungieran como intermediarios del proceso educativo de las sesiones de EF. De acuerdo con Chan et al. (2021), para la mayoría del profesorado de EF la educación a distancia fue estresante, principalmente por dos razones: 1) la falta de certeza en la realización de las actividades por parte de los alumnos; y 2) al exceso de dedicación de tiempo en la preparación de las clases. Los profesores tuvieron agotamiento por estrés, debido a que la comunicación fue en gran medida a través de terceros como padres de familia, tutores legales, docentes frente a grupo y con las autoridades escolares. Además, esto fue sumando a la sobrecarga laboral propia del docente como tomar cursos, capacitaciones, estímulos docentes entre otras, pero requeridas en el desarrollo profesional (Mujica & Orellana, 2022; Pressley, 2021). Un factor más que

pudo influir en la aparición de emociones negativas es la preocupación por los estudiantes, situación que resultó en el estudio de González-Rivas et al. (2021). Estos resultados indican que las labores profesionales del profesorado han contribuido a afectaciones emocionales que perjudican su salud.

Por otra parte, se deben considerar factores personales que influyen en el bienestar subjetivo y que perjudican el desempeño profesional, como la preocupación por la salud de familiares y amigos. En esta misma línea Quispe-Victoria & Curo (2020), identificaron otros factores a tomar en cuenta, el profesorado femenino con hijos en edad escolar que impartieron clases de manera virtual fue propenso a tener menor desempeño profesional, generando mayores niveles de estrés y ansiedad. Así mismo, se encuentran los resultados de Muñoz et al. (2018), quienes mencionan que, en comparación con los hombres, las mujeres tienen mayores posibilidades de tener agotamientos emocionales.

## 5. CONCLUSIONES

Este estudio ha indagado en las emociones del profesorado de EF en el norte de México, durante el confinamiento, para tal efecto se utilizó las nociones del bienestar subjetivo, específicamente en relación con el afecto positivo y negativo. Con base en los resultados, se ha identificado que hay profesores de EF con afecto positivo, debido a la resiliencia, seguridad y tranquilidad de impartir sus clases en la comodidad de su hogar, minimizando el riesgo de contagiarse de COVID-19. Por otro lado, hay maestros que han experimentado miedo, depresión y frustración durante este mismo periodo, lo anterior debido al desgaste emocional de no tener contacto físico o presencial con los estudiantes, sumando al fallecimiento de familiares y compañeros. La pandemia generó diversas emociones en la población y un impacto en el desempeño profesional del profesorado de EF. En este sentido, se considera pertinente que las autoridades educativas visualicen y ofrezcan servicios de apoyo psicológico para el profesorado, y sería ideal que dichos servicios quedaran de manera permanente, en beneficio del bienestar emocional de los profesores y en consecuencia de los estudiantes.

Contemplando los resultados obtenidos se propone retomar esta línea de investigación aumentando el tamaño de la muestra y quizás agregar otros indicadores. Resulta de interés identificar el estado emocional del profesorado al regresar con las clases presenciales; por otro lado, indagar si hay diferencias por género y en las estrategias de las autoridades educativas en relación con la atención de la salud emocional de los docentes a través de cursos profesionalizantes o de desarrollo profesional.

## 6. REFERENCIAS

1. Adhikari, S. P., Meng, S., Wu, Y. J., Mao, Y. P., Ye, R. X., Wang, Q. Z., Sun, C., Sylvia, S., Rozelle, S., Raat, H., & Zhou, H. (2020). 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*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00646-x>
2. Arias, M. M., & Giraldo C. V. (2011) El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514.
3. Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19 (Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19). *Retos*, 39, 388–395. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>
4. Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
5. Bastías, L. (2021). El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: una aproximación desde el ejercicio de la docencia. *Educere*, 25, 897-908.
6. Batista, M., Santos, J., Honório, S., Mesquita, H., Serrano, J., & Petrica, J. (2021). Bem-estar subjetivo em atletas veteranos: Um teste prospectivo baseado na teoria da autodeterminação. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 99–109. <https://doi.org/10.6018/cpd.467601>
7. Buecker, S., Simacek, T., Ingwersen, B., Terwiel, S., & Simonsmeier, B.A. (2021). Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: a meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 15(4), 574-592.
8. Chan, W., Leung, K., Ho, C., Wu, C., Lam, K., Wong, N., ... & TSE, C. Y. A. (2021). Effectiveness of online teaching in physical education during COVID-19 school closures: A survey study of frontline physical education teachers in Hong Kong. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(4), 1622-1628.
9. Corbin, C. B. (2002). Physical education as an agent of change. *Quest*, 54(3), 181-195.
10. Cristian-Cosmin, S. & Giorgiana, V. (2020). Evaluating the Level of Perceived Stress on Physical Education and Sports Teachers from Timiș County, Romania, at the Beginning of the School Year, in the Context of COVID-19 Pandemic. En A. Nagel (Eds), *In 6th International Conference of Universitaria Consortium “FEFSTIM: Physical Education, Sports and Kinesiotherapy—implications in quality of life”* (pp. 57-62). Bologna: Filodiritto Publisher.
11. Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. F. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en Educación Física: Limitaciones Percibidas y Propuestas de Mejora. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 260-290.
12. Dalbudak, İ., & Özkan, P. (2021). The relationship between physical education and other branch teachers' stress and anxiety during covid-19. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(2), 43-54.
13. Dall'Agnol C. M., & Trench M. H. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 20(1), 5-25.
14. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.125.2.276>
15. Dyson, B., Howley, D., Shen, Y., & Baek, S. (2021). Educators' Experiences of Establishing Social and Emotional Learning Pedagogies in an Elementary School with At-Risk Students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(5), 625-638.

16. Faria, B., Frontini, R., & Antunes, R. (2021). Imagen corporal y bienestar en los practicantes de danza: Un estudio exploratorio. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 168–178. <https://doi.org/10.6018/cpd.467081>
17. Fraile-García, J., Tejero-González, C. M., & Rodríguez, Á. L. (2018). El estrés laboral del profesorado de educación física: un estudio cualitativo. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39), 253–265.
18. García, M.A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
19. Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
20. González-Rivas, R. A., Enríquez, O. N., Ramírez-García, A. A., & Alaniz-Bernal, C. A. (2022). Adquisición de competencias pedagógicas en educación física durante el confinamiento por covid-19 en México. *Movimiento*, 28, 1-19.
21. González-Rivas, R. A., Gastélum-Cuadras, G., Velducea, W. V., González, J. B. G., & Domínguez, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México. *Retos*, 42, 1-11.
22. González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Ramírez-Granizo, I., Sánchez-Zafra, M., & Ubago-Jiménez, J. (2019). Relación del mindfulness, inteligencia emocional y síndrome de burnout en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 13–22. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86242>
23. Hall-López, J. A. (2020). Physical activity levels in physical education teachers before and during school suspension brought by the COVID-19 quarantine. *Facta Universitatis. Series: Physical Education and Sport*, 18(2), 475-481.
24. Hall-López, J. A., & Ochoa-Martínez, P. Y. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Ciencias De La Actividad Física UCM*, 21(2), 1-7. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>
25. Hall-López, J. A., Ochoa-Martínez, P. Y., & Alarcón Meza, E. I. (2020). Actividad física, acorde a sexo, en estudiantes de secundaria antes y durante del distanciamiento social por el COVID-19. *Revista Espacios*, 41(42), 93-99.
26. Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
27. Hemphill, M. A., Marttinén, R., & Richards, K. A. R. (2021). One physical educator's struggle to implement restorative practices in an urban intensive environment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 140-148.
28. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México: McGraw-Hill.
29. Howley, D. (2021). Experiences of teaching and learning in K-12 physical education during COVID-19: an international comparative case study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 1-18.
30. Jeong, H. C., & So, W. Y. (2020). 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*, 17(19), 1-12.
31. Kroupis, I., Kourteassis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., & Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek PE teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 5-14.
32. Kujawa, A., Green, H., Compas, B. E., Dickey, L., & Pegg, S. (2020). Exposure to COVID-19 pandemic stress: Associations with depression and anxiety in emerging adults in the United States. *Depression and Anxiety*, 37(12), 1280-1288. <https://doi.org/10.1002/da.23109>
33. López, E. G., & Almenara, J. C. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12(35), 156-156. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.412>

34. López-Fernández, I., Burgueño, R., García, R. E., & Gil-Espinosa, F. J. (2021). 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*, 42, 872-881.
35. Martínez-Merino, N., Langarika-Rocafort, A., Sistiaga, J., & Amenabar-Perurena, B. (2021). Gestión e impacto del Covid-19 en el deporte escolar guipuzcoano. *Retos*, 43, 1087-1094.
36. Mercier, K., Centeio, E., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R., & Foley, J. (2021). Physical education teachers' experiences with remote instruction during the initial phase of the COVID-19 pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 337-342. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0272>
37. Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., Denegri, M., & Riquelme-Zavalla, R. (2019). Prosocialidad y bienestar subjetivo en estudiantes de pedagogía en educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 11(2), 63-74.
38. Mujica, F., & Jiménez, A. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos*, 39, 556-564. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80112>
39. Mujica, F., & Orellana, N. (2022). Emociones de profesoras de Educación Física chilenas en el contexto de pandemia: estudio de casos. *Retos*, 43, 861-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89801>
40. Muñoz, E. M., Fernández, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117.
41. Oliver, K. L., & Oesterreich, H. A. (2013). Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 394-417.
42. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*.
43. Polizzi, C., Lynn, S. J., & Perry, A. (2020). Stress and Coping in the Time of Covid-19: Pathways to Resilience and Recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62. <https://doi.org/10.36131/CN20200204>
44. Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
45. Quispe-Victoria, F. & Curo, G. (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 30-41.
46. Richards, K. A. R., & Hemphill, M. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 225-231.
47. Robinet-Serrano, A. L., & Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653.
48. Rodríguez, L., Oramas, A., & Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 5-16.
49. Rodríguez-Corrales, J., González, R. C., Cobo, M. J. G., & Berrocal, P. F. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 91-108.
50. Rodríguez-Martínez, M., Tovalin-Ahumada, J. H., Gil-Monte, P. F., Salvador-Cruz, J., & Acle-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Informacio Psicologica*, 115, 93-107.
51. Sánchez, A., & Chacón-Cuberos, R. (2021). Estudio de la inteligencia emocional en escolares de educación primaria: Alcance en el área de educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 87-93.
52. Secretaría de Educación Pública. (2020). *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.* México: SEP.
53. Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., Miller, J. G., Hartman, T. K., Levita, L., Mason, L., Martinez, A. P., McKay, R., Stocks, T. V. A., Bennett, K. M., Hyland, P., Karatzias, T., & Bentall, R. P. (2020). Anxiety, depression, traumatic stress and COVID-19-related anxiety in the UK general population during the COVID-19 pandemic. *BJPsych Open*, 6(6), 1-9. <https://doi.org/10.1192/bjo.2020.109>
54. Silva, A., & Sobreiro, P. (2022). Implicación y lealtad en carrera y bienestar subjetivo en corredores: Análisis de clusters. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 138–159. <https://doi.org/10.6018/cpd.468611>
55. Silva, L. A., & Carneiro, M. (2018). O software Atlas. ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(3), 715-728. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>
56. Tappe, M. K., & Burgeson, C. R. (2004). Physical Education: A Cornerstone for Physically Active Lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 281–299.
57. Tsamakis, K., Triantafyllis, A. S., Tsipitsios, D., Spartalis, E., Mueller, C., Tsamakis, C., ... & Rizos, E. (2020). COVID-19 related stress exacerbates common physical and mental pathologies and affects treatment. *Experimental and Therapeutic Medicine*, 20(1), 159–162. <https://doi.org/10.3892/etm.2020.8671>
58. Varea, V., González-Calvo, G., & García-Monge, A. (2020). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 32–42. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>
59. Vergara, G., Fraire, V., Manavella, A., & Salessi, S. (2020). Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid-19. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 15, 568-584. <https://doi.org/10.46661/ijer.5903>

## AUTHOR CONTRIBUTIONS

All authors listed have made a substantial, direct and intellectual contribution to the work, and approved it for publication.

## CONFLICTS OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

## FUNDING

This research received no external funding.

## COPYRIGHT

© Copyright 2025: Publication Service of the University of Murcia, Murcia, Spain.