

COMPETENCIAS SOCIOEDUCATIVAS DEL PROFESORADO ANTE SITUACIONES DE CRISIS SANITARIA

(CASO COVID-19, EN PARAGUAY)





COMPETENCIAS SOCIOEDUCATIVAS DEL PROFESORADO ANTE SITUACIONES DE CRISIS SANITARIA (CASO COVID-19), EN PARAGUAY

AUTORIDADES

MSc Dody Amarilla,
Rectora de la Universidad La Paz

Dr. Roberto Elias
Rector de la Universidad Columbia del Paraguay

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Dr. Tomás J. Campoy Aranda, Investigador Principal
Dra. Adriana Mónico Bordino, Directora del Proyecto PINV20-338

Investigadores

Dra. Carlina Elvira Vega Duette
Dra. Estela Noemi Torres Baez
Dra. Adriana Mónico Bordino
Dr. Luciano Nildo Morínigo Fines
Dr. Ever Federico Villalba
Dr. Sergio David González Ayala
Dr. Antonio Hernández Fernández
Dra. Claudia de Barros Camargo

Investigadores en formación

Mg. Dolly Ruiz Lahaye
Odont. Jorge Anibal Coronel Gamarra

Personal técnico

Quim. Farm. Sara Brígida Viera de Cáceres

Asistente de investigación

Univ. Deisy Daihana Torres
Univ. Elías Daniel Agüero Segovia

"El CONACYT es un ente financiador de los proyectos de investigación. Las opiniones y conclusiones del resultado final de los proyectos son de exclusiva responsabilidad de los autores y las instituciones beneficiarias"

Este Proyecto es cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con apoyo del FEEI



Con el apoyo de:

Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación

PRESENTACIÓN

La educación es un derecho que se debe proteger, aún en las circunstancias más duras y adversas. En situaciones de emergencia, la educación ofrece protección y reduce las repercusiones psicosociales de una crisis al ofrecer un sentimiento de normalidad, estabilidad, estructura y esperanza.

El sistema educativo tiene un importante papel en esta emergencia, pues al afrontar el reto de garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva en esta situación, permite contribuir al logro de objetivos específicos en la lucha contra la pandemia, favorecer la cohesión social y minimizar los efectos psicosociales, socioeconómicos y emocionales en el profesorado y el alumnado universitario.

En este contexto de pandemia, es necesario tomar conciencia que la prioridad es cómo contribuir a minimizar el impacto de esta crisis desde la educación, con creatividad, innovación, esfuerzo, entusiasmo y trabajo riguroso.

El cierre de las aulas ha traído consigo consecuencias adversas para el bienestar y el aprendizaje de los sectores implicados. En consecuencia, es el momento de elaborar intervenciones sólidas para garantizar la continuidad del aprendizaje. Estas intervenciones deben incluir las orientaciones necesarias para el regreso a las aulas -aunque ya

todo no será lo mismo- una vez superada la crisis. La universidad debe contribuir a impulsar la solidaridad global y eliminar cualquier riesgo de discriminación asociado a la pandemia.

Es vital el papel que deben cumplir las universidades, tanto públicas como privadas, en esta situación. Las modalidades de enseñanza, presenciales o virtuales, los programas educativos, el rol del profesorado y alumnado deben poner al máximo la capacidad de investigación, el talento humano, infraestructuras y apoyo institucional para dar respuesta adecuada a esta situación de transición.

La universidad debe dar respuesta desde su triple misión como docencia, investigación y conexión con la sociedad, a una situación en la que ha habido que reformular individual y colectivamente todas las actividades. La respuesta a la pandemia ha revalorizado el papel del conocimiento científico y su contribución al bienestar social. La universidad, en su doble papel de generadora y transmisora del conocimiento científico, se debe beneficiar de esta revalorización.

En este contexto, investigadores de las universidades de La Paz y Columbia del Paraguay, han asumido el reto de responder rápidamente para la formación y actualización del docente y contribuir de forma creativa

a las nuevas oportunidades investigadoras. La investigación cada vez más multidisciplinar debe facilitar la transición del modelo tradicional de enseñanza hacia un modelo de cambio en la práctica docente.

Los programas de formación del profesorado no siempre cumplen con las expectativas esperadas y la satisfacción del profesorado. Tomando esto como referente, la investigación que se presenta ha partido de una detección rigurosa de las necesidades formativas del profesorado, mediante instrumentos -rigurosamente elaborados y validados- cuya información y resultados nos ha permitido elaborar un programa ad hoc para formación del profesorado universitario que le permita hacer frente a la crisis sanitaria.

Con este propósito, tres han sido los ámbitos como ejes vertebrales de la elaboración del programa: las competencias digitales; salud, bienestar y calidad de vida y desarrollo emocional.

La competencia digital supone una asignatura pendiente en la formación del docente. La pandemia COVID-19 ha sido un revulsivo para el profesorado, que declara una disposición positiva para revisar sus propias prácticas digitales, para adaptar a su docencia considerando la competencia digital de los estudiantes. El docente universitario está obligado a mutarse hacia un perfil tecno-digital, en el que integre sus competencias con las digitales. La realidad viene dada por la necesidad de que las aptitudes digitales son imprescindibles para la docencia porque nuestros estudiantes están inmersos en un mundo digital.

La situación de alerta sanitaria generada por la aparición de la COVID-19 ha supuesto una situación estresante en las vidas que afecta a la calidad, equilibrio y salud psicológica. A través de este estudio se pretende conocer los determinantes y consecuencias sobre el estado de salud y la calidad de vida, así como el profesorado se ha adaptado a esta nueva situación. Los resultados

del estudio son básicos para diseñar estrategias para revertir los efectos negativos y proponer hábitos saludables.

Desde un enfoque preventivo, hay que promover la salud emocional. El estudio marca pautas para la orientación y ayuda para el profesorado que está viviendo impactos emocionales provocado por los cambios. La propuesta de un programa de prevención debe contribuir a una relación basada en el respeto, la empatía y la confianza. La formación en el ámbito emocional debe dar respuesta a las situaciones de aislamiento, frustración, aburrimiento, ansiedad y estrés. De aquí la necesidad de formar, de modo consciente y sistemática las habilidades socioemocionales que necesita el profesorado para afrontar situaciones inciertas y desconcertantes como consecuencia de la pandemia por COVID-19.

La situación que vivimos nos ha obligado a los grupos investigadores a reflexionar desde una perspectiva totalmente nueva. En este proceso, hemos descubierto también nuevas oportunidades, el trabajo en equipo y coordinado, compatir experiencias y muchas horas de trabajo. De aquí nuestra colaboración para concienciar, contener y prevenir las consecuencias de la pandemia en el ámbito de la Educación Superior. Con el deseo que el esfuerzo, ilusión, motivación y compromiso de los investigadores de estas universidades cumplan con los objetivos propuestos.

Cumplir con la finalidad de esta investigación no sería posible, por un lado, sin la colaboración de tantos profesores universitarios, que han hecho viable este estudio pionero en el contexto paraguayo. También, agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por su apoyo en el propósito del estudio. A la Universidad La Paz y Universidad Columbia del Paraguay por la confianza en el equipo de investigación y por apostar a la generación del conocimiento.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN

Antecedentes y estado actual del tema ...	14
Finalidad de la investigación	19
Justificación	21

1

MARCO CONTEXTUAL

1. Objetivos de la Investigación.....	24
2. Pautas de Actuación.....	25
3. Contextualización	25

2

MARCO EJECUCIÓN

2.1. Plan de trabajo	30
2.2. Definición de variables	32
2.3. Diseño de investigación	36

3

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1 Participantes	38
3.2 Instrumentos	39
3.2.1 Cuestionario Competencia Digital Docente en Contexto de pandemia	40
3.2.2 Cuestionario Salud, Bienestar y Calidad de Vida en el profesorado Universitario	40

3.2.3. Cuestionario Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario	41
3.2.4. Cuestionario Cualitativo Profesorado Universitario	42
3.3. Procedimiento.....	43
3.3.1. Cuestionario de Competencia Digital Docente en Contexto de Pandemia.....	43
3.3.2. Cuestionario Salud, Bienestar y Calidad de Vida en el Profesorado Universitario.....	55
3.3.3. Cuestionario Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario	60
3.3.4. Cuestionario Cualitativo Profesorado Universitario	70
3.4. Valoración de los resultados.....	72
3.4.1. Competencia Digital Docente en Contexto de Pandemia	72
3.4.2. Salud, Bienestar y Calidad de Vida en el Profesorado Universitario	110
3.4.3. Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario.....	142
3.4.4. Cuestionario Cualitativo Profesorado Universitario.....	150
3.5. Discusión	165
3.5.1. Competencia Digital Docente en Contexto de Pandemia	165
3.5.2. Salud, Bienestar y Calidad de Vida en el Profesorado Universitario.....	167
3.5.3. Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario.....	170
3.5.4. Triangulación de datos.....	171

4

CONCLUSIONES

4.1. Competencia Digital Docente en Contexto de Pandemia.....	173
4.2. Salud, Bienestar y Calidad de Vida en el Profesorado Universitario.....	175
4.3. Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario.....	177
4.4. Cuestionario Cualitativo Profesorado Universitario.....	178

5

PROPUESTAS

Referencias	181
-------------------	-----

6

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

.....	207
-------	-----

7

ANEXOS	222
--------------	-----



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variables objeto de estudio	33	Tabla 35. Distribución por género y mayor título académico	73
Tabla 2. Variables y categorías	33	Tabla 36. Tipo de gestión de universidad	74
Tabla 3. Variables objeto de estudio (PSEVS)	34	Tabla 37. Años de experiencia	74
Tabla 4. Variables y categorías (PSEVS)	34	Tabla 38. Años de experiencia por género	74
Tabla 5. Variables objeto de estudio (CDEPU)	35	Tabla 39. Distribución de títulos por gestión universidad	75
Tabla 6. Variables y categorías (CDEPU)	35	Tabla 40. Distribución población por capital/departamento	76
Tabla 7. Diseño de investigación	37	Tabla 41. Área de formación docente	77
Tabla 8. Estadísticas de fiabilidad	44	Tabla 42. Momento formación alfabetización digital	79
Tabla 9. Correlación total de elementos corregida	45	Tabla 43. Áreas competencias trabajadas	80
Tabla 10. Prueba de normalidad	46	Tabla 44. Descripción de los ítems	81
Tabla 11. Análisis descriptivo de los datos	47	Tabla 45. Relación estado emocional y tecnología	82
Tabla 12. Prueba de KMO y Bartlett	48	Tabla 46. Descripción de la muestra (género)	83
Tabla 13. Comunalidades	49	Tabla 47. Prueba de normalidad para la variable género	84
Tabla 14. Varianza total explicada	50	Tabla 48. Rango medio sentimientos tecnologías (género)	84
Tabla 15. Matriz de estructura	51	Tabla 49. Estadísticos de prueba sentimientos tecnologías	84
Tabla 16. Distribución inicial de ítems	52	Tabla 50. Prueba de normalidad para la variable edad	85
Tabla 17. Fiabilidad de las subescalas	52	Tabla 51. Rango medio sentimientos tecnologías (edad)	85
Tabla 18. Medidas de bondad de ajuste	54	Tabla 52. Estadísticos de prueba sentimientos tecnologías	85
Tabla 19. Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (CA)	57	Tabla 53. Descripción de los ítems	86
Tabla 20. Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (HP)	57	Tabla 54. Accesibilidad herramientas tecnológicas (AHT)	87
Tabla 21. Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (MA)	58	Tabla 55. Rangos promedio	88
Tabla 22. Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (AF)	58	Tabla 56. Estadísticos de prueba	89
Tabla 23. Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (BIO)	58	Tabla 57. Rangos promedio (edad)	89
Tabla 24. Fiabilidad por consistencia interna de la escala de desarrollo emocional	62	Tabla 58. Descripción de los ítems	90
Tabla 25. Descripción de los ítems	63	Tabla 59. Disponibilidad herramientas tecnológicas	90
Tabla 26. Prueba de KMO y Bartlett	64	Tabla 60. Descripción de los ítems	91
Tabla 27. Varianza total explicada	63	Tabla 61. Disponibilidad herramientas tecnológicas	92
Tabla 28. Cargas factoriales estandarizadas para cada ítem AFC	65	Tabla 62. Descripción de los ítems	92
Tabla 29. Media (M), desviación estándar (DE), asimetría, curtosis, correlación ítem-total (R IT-c)	66	Tabla 63. Tipo conexión a internet	93
Tabla 30. Correlaciones factores desarrollo emocional	68	Tabla 64. Prueba de chi-cuadrado	93
Tabla 31. Estadísticos de bondad de ajuste y criterios de referencia	68	Tabla 65. Prueba de chi-cuadrado	93
Tabla 32. Consistencia interna y correlaciones entre factores latentes	70	Tabla 66. Estadísticos descriptivos uso herramientas tecnológicas	95
Tabla 33. Porcentaje de varianza explicada	70	Tabla 67. Frecuencia y porcentaje ítems dificultades uso herramientas tecnológicas	96
Tabla 34. Distribución población por género y edad	72	Tabla 68. Descripción de los ítems (CD)	97



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 69. Conciencia digital (CD)	98	Tabla 104. Descriptivos Conciencia Emocional	144
Tabla 70. Conciencia digital por género	100	Tabla 105. Descriptivos Regulación Emocional	144
Tabla 71. Conciencia digital por edad	101	Tabla 106. Descripción de la muestra (género)	145
Tabla 72. Conciencia digital y nivel de título académico	103	Tabla 107. Prueba de normalidad para la variable género	145
Tabla 73. Descripción de los ítems habilidades digitales	105	Tabla 108. Rango medio Competencias Sociales	146
Tabla 74. Habilidades digitales (HD)	106	Tabla 109. Estadísticos de prueba Competencias Sociales	146
Tabla 75. Habilidades digitales por género	108	Tabla 110. Rango medio Conciencia Emocional	146
Tabla 76. Distribución por género y sexo	111	Tabla 111. Estadísticos de prueba Conciencia Emocional	147
Tabla 77. Distribución por tipo de gestión	111	Tabla 112. Rango medio Regulación Emocional	147
Tabla 78. Profesorado capital y departamentos participantes	112	Tabla 113. Estadísticos de prueba Regulación Emocional	147
Tabla 79. Área de formación del profesorado capital y departamentos participantes	114	Tabla 114. Descripción de la muestra (edad)	148
Tabla 80. Distribución de las respuestas en relación a las conductas alimentarias	115	Tabla 115. Prueba de normalidad para la variable edad	148
Tabla 81. Comparación conductas alimentarias y género	117	Tabla 116. Rangos edad por dimensiones	149
Tabla 82. Comparación conductas alimentarias y edad	118	Tabla 117. Estadísticos de prueba (edad)	149
Tabla 83. Descripción de los ítems	119		
Tabla 84. Distribución de las respuestas en relación a hábitos psicosociales	120		
Tabla 85. Comparación hábitos psicosociales y género	122		
Tabla 86. Comparación hábitos psicosociales y edad	123		
Tabla 87. Distribución de las respuestas según ciudad/departamento	124		
Tabla 88. Descripción de los ítems	126		
Tabla 89. Distribución de las respuestas en relación al medioambiente	127		
Tabla 90. Comparación medioambiente y género	128		
Tabla 91. Comparación medioambiente y edad	128		
Tabla 92. Distribución de las respuestas según ciudad/departamento	129		
Tabla 93. Descripción de los ítems	130		
Tabla 94. Distribución de las respuestas en relación a la actividad física	131		
Tabla 95. Comparación actividad física y género	132		
Tabla 96. Comparación actividad física y edad	132		
Tabla 97. Distribución de las respuestas según ciudad/departamento	133		
Tabla 98. Descripción de los ítems	135		
Tabla 99. Distribución de las respuestas en relación al medioambiente	136		
Tabla 100. Comparación actividad física y edad	137		
Tabla 101. Distribución de las respuestas según ciudad/departamento	138		
Tabla 102. Distribución de las respuestas en relación a la escala	143		
Tabla 103. Descriptivos Competencias Sociales	143		



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plan de trabajo	31	Figura 36. Distribución de las respuestas según ciudad/departamento	130
Figura 2. Fases Investigación Evaluativa	37	Figura 37. Distribución de las respuestas en relación a la actividad física	131
Figura 3. Modelo teórico competencia digital docente	43	Figura 38. Tiempo a la actividad física Asunción/departamentos	134
Figura 4. Gráfico de sedimentación	50	Figura 39. Tiempo sentado Asunción/departamentos	134
Figura 5. Cargas factoriales y correlaciones entre los factores	53	Figura 40. Distribución de las respuestas en función de la bioseguridad	136
Figura 6. Modelo explicativo competencia digital docente	54	Figura 41. Bioseguridad y acceso a la universidad	140
Figura 7. Modelo teórico promoción de la salud y estilo de vida saludable	60	Figura 42. Atención salud docentes	140
Figura 8. Modelo explicativo desarrollo emocional	67	Figura 43. Prevención contagios comunidad	141
Figura 9. Diagrama de flujo (path diagram)	69	Figura 44. Desecho mascarillas	141
Figura 10. Distribución por género	73	Figura 45. Información sobre bioseguridad	142
Figura 11. Distribución por género y mayor título académico	75	Figura 46. Nube de formación conductas saludables	151
Figura 12. Distribución de títulos por gestión universidad	76	Figura 47. Nube de contenidos formativos	152
Figura 13. Distribución población por capital/departamento	77	Figura 48. Nube de dificultades de adaptación enseñanza virtual	154
Figura 14. Área de formación docente	78	Figura 49. Nube riesgos universitarios	156
Figura 15. Momento formación alfabetización digital	79	Figura 50. Nube llevar medidas a la práctica	157
Figura 16. Áreas competenciales trabajadas	80	Figura 51. Nube conciencia sobre bioseguridad	160
Figura 17. Relación estado emocional y tecnología	83	Figura 52. Nube de calidad de vida universitarios	161
Figura 18. Accesibilidad herramientas tecnológicas	88	Figura 53. Nube influencia enseñanza virtual estado emocional	163
Figura 19. Disponibilidad herramientas tecnológicas	91		
Figura 20. Tipo de conexión internet	94		
Figura 21. Dificultades uso herramientas tecnológicas	96		
Figura 22. Conciencia digital (experto)	99		
Figura 23. Conciencia digital por género (experto)	101		
Figura 24. Evaluar contenido de una web por edad (experto)	102		
Figura 25. Cómo gestionar la información por edad (experto)	102		
Figura 26. Evaluar el contenido de una web (experto)	103		
Figura 27. Investigación educativa (experto)	104		
Figura 28. Habilidades digitales (experto)	107		
Figura 29. Habilidades digitales por género (experto)	109		
Figura 30. Distribución población por género	110		
Figura 31. Distribución por tipo de gestión	112		
Figura 32. Distribución población por capital/departamento	113		
Figura 33. Conductas alimentarias	116		
Figura 34. Hábitos psicosociales	121		
Figura 35. Respeto al medioambiente	127		

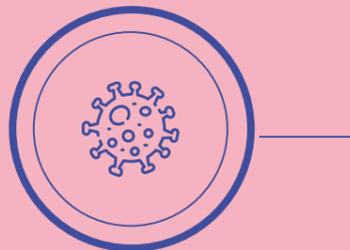
INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

Es obvio que, en la actual pandemia del coronavirus, nos encontramos frente a una verdadera situación de crisis. Esta crisis viene caracterizada porque se trata de una emergencia a gran escala, con un carácter global y que afecta a todo el mundo. Además, es una crisis de difícil gestión. Los efectos son inmensos en todos los sectores de la vida.

Se ha dicho que la calidad de la educación es aquella que permite a todas las personas aprender lo necesario para evitar las “profecías” descartables, además de aprovechar las sorpresas inevitables (Gutiérrez Moreno, 2020). En este sentido, la educación es considerada como un factor esencial de transformación social, por lo que tiene un papel preponderante en esta crisis, al igual que en otras emergencias. Como señala Sen (2000), la educación es uno de los medios más importantes cuando se trata de proveer herramientas para poder obtener realizaciones.

Sin embargo, la pandemia ha representado para los sistemas educativos un abrupto cambio para el que no se estaba avisado; fue inesperado, por lo que no estar preparado para ello no significa falencia; se trata de una ruptura, puesto que las instituciones educativas actuaban en sus procesos habituales, planeados bajo ese presupuesto de normalidad: ingreso, desarrollo y culminación de procesos de enseñanza.



Cabrera (2020) se pregunta ¿qué será del actual sistema de enseñanza?, ¿se agrandará la desigualdad de oportunidades?, ¿las relaciones personales en el aula pueden ser virtuales?, ¿los efectos trascienden el sistema educativo actual?

De una educación fundamentalmente presencial, a un mundo abierto ya a la enseñanza a través de medios digitales como algo innovador que resuelve las grandes distancias y las diferencias de agendas de sus actores, entre otras ventajas, ahora se vive como cotidiana la educación digital. “Las tecnologías digitales en tiempo de pandemia COVID-19 han tomado relevancia al constituir, en muchos casos, el único nexo de los alumnos con las escuelas, trasladando los procesos de enseñanza al ámbito virtual” (Salinas, 2020, 1).

En este escenario se hacen cuestionamientos acerca de qué hacer y cómo afrontarlo, con el atenuante que no se trata de un evento de corto plazo sino, más bien, de mediano plazo, dado que se hipotetizan rebotes del contagio. Igual importancia recobran los fines y propósitos de la educación: qué educamos, para qué y qué estándar podemos alcanzar.

La crisis está estimulando la innovación en el ámbito educativo. Hay necesidad de aplicar enfoques y estrategias innovadoras, en apoyo de la continuidad de la educación. La crisis sanitaria es un obstáculo de acceso a la educación. En este contexto, cobra especial importancia las tecnologías aplicadas a la educación, como medio indispensable para la comunicación y la continuidad de los procesos educativos. Junto a esto hay necesidad de nuevas herramientas digitales para responder a este complejo contexto y la necesidad de llevar a cabo una formación integral de los estudiantes, que priorice el bienestar y desarrollo emocional.

En el ámbito de la formación en promoción de la salud, entre las distintas disciplinas implicadas, está la educación para la salud.

La promoción de la salud es el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla. No solo abarca acciones dirigidas directamente a aumentar las habilidades y competencias de las personas, sino también las dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas que tienen impacto en los determinantes de la salud

La educación para la salud comprende las oportunidades de aprendizaje con la finalidad de mejorar la formación sanitaria, que incluye la mejora del conocimiento de la población, en el caso de los estudiantes universitarios y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la mejora de la salud (Zapata Ospina et al. 2020; Rúa Penagos, 2015; Ramírez Ortiz, Castro Quintero, Lerma Córdoba, Yela Ceballos & Escobar Córdoba, 2020).

Es un proceso educativo que tiene por finalidad responsabilizar a los estudiantes universitarios en la defensa de su propia salud y colectiva. La promoción y educación para la salud debe responder a las diferentes necesidades de la salud que se plantean en nuestras sociedades desarrolladas (De la Guardia Gutiérrez & Ruvalcaba Ledezma, 2020; Camarelles Guillém, 2018; Mercer, 2020).

La investigación que se desarrolla tiene como punto de partida la evaluación de necesidades del profesorado en tiempos de crisis sanitaria. Hay que formar en la adquisición de competencias necesarias para contribuir, desde la educación, a generar “pautas” para enfrentar estas situaciones. En concreto, las competencias a diagnosticar para diseñar un programa de formación deberán tomar como referencia estas áreas de intervención como la información sobre problemas de salud, estilos de vida, transiciones de vida y estrategias multisectoriales (entornos saludables, escenarios promotores de salud, desigualdades de salud...). Estamos ante un hecho sin precedentes, hay muchas preguntas y pocas respuestas sobre formación pedagógica, disponibilidad de recursos di-

giales, recursos informativos sobre el uso de tecnología en educación, mejora de procesos institucionales, acompañamiento tecnológico, tutorías, asesoría técnica y uso de la información de los recursos institucionales, entre otros. La pandemia provocada por el coronavirus representa un reto para los docentes y estudiantes en todos los niveles educativos. Estamos ante una situación inédita en los escenarios de educación superior (Carmona Sánchez & Morales López, 2020; Sánchez Mendiola et al., 2020; Álvarez Marinelli, 2020; Pérez López, Vázquez Atochero & Cambero Rivero, 2021).

Este desafío requiere el desarrollo de nuevas habilidades, además de adaptación y experimentación (Moreno Correa, 2020; Carrascal Domínguez, de Vicente & Sierra Sánchez, 2020).

En términos de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), las medidas para detener la propagación del coronavirus han acelerado el ritmo para la penetración de lo "digital" en el ámbito de la educación. Esta situación creada tiene que ser una oportunidad para potenciar los beneficios de las medidas multilaterales e iniciar acciones muy necesarias para mejorar un modelo de desarrollo sostenible e inclusivo. La pronta aparición de esta pandemia, las aportaciones en el ámbito educativo remiten solo a orientaciones de cómo reaccionar ante este virus. Unicef (2020) se pregunta ¿por qué es importante educar sobre el nuevo coronavirus? Los educadores "tenemos" un papel esencial para afrontar esta pandemia: es necesario utilizar herramientas, metodologías y estrategias propias de la educación para que la sociedad pueda entender una situación como la que ha generado el coronavirus. Los educadores tenemos un papel esencial para frenar esta pandemia: si ponemos nuestro conocimiento educativo al servicio de la sociedad, podemos ayudar mucho (Beltrán et al. 2020; Villafuerte, Bello, Pantaleón Ceballos & Bermello

Vidal, 2020; Oliva, 2020).

Las tecnologías educativas durante la pandemia mundial del COVID-19 han sido el recurso y la herramienta más cercana a los docentes para poder realizar su labor

pedagógica. De manera gradual, tanto los países de primer mundo como los que se encuentran en vías de desarrollo han tenido que aplicar las competencias digitales como parte importante de una educación moderna. Las TIC en la educación requieren que el docente cumpla con la finalidad de relacionar e implementar las tecnologías digitales a las diversas áreas de aprendizaje. Las instituciones educativas deben satisfacer las necesidades de la sociedad, por ende, el desarrollo de las competencias digitales está enmarcado dentro de la transversalidad educativa (Varela Ordorica & Valenzuela González, 2020).



En el contexto anterior, en Paraguay, a raíz de la situación epidemiológica, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), mediante la Resolución CE-CONES N° 04/2020 de fecha 21 de marzo de 2020, estableció que las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden implementar y aplicar las herramientas digitales de enseñanza-aprendizaje en sustitución de las clases presenciales, con el fin de continuar desarrollando los contenidos de las asignaturas o disciplinas de las carreras y programas legalmente habilitados, a fin de acompañar los procesos y el calendario académico en las entidades educativas. Sin embargo, mientras se implementaban de manera vertiginosa los procesos de enseñanza a distancia, tanto alumnos como docentes, se han visto en la necesidad de autoevaluarse respecto a sus capacidades digitales y el profesorado ha tenido que actualizarse sin descanso con la finalidad de paliar los aspectos de brecha informática entre los sistemas digitales empleados por las universidades y los estudiantes.

Por otro lado, todo cambio trae consigo replantear cuáles son las dificultades propias del manejo de ciertas habilidades. La pandemia ha planteado un escenario en donde las TIC han sido preponderantes para la continuación de las actividades académicas en entornos digitales, cuyas actualizaciones son tan vertiginosas que han supuesto un desafío verdadero a la educación y sus componentes, en donde el principal problema puede decirse ha sido la carencia de la alfabetización digital y la adaptación del trabajo docente al área digital (Fernández Torres & Sánchez Villarrubia, 2020). En este sentido, la pandemia está suponiendo una oportunidad de capacitación docente, para ser un soporte en relación a las demandas formativas en nuevas tecnologías solicitadas por la sociedad. Las metodologías didácticas, con enfoques conectivistas y constructivistas, en un proceso de aprender y desaprender, conducen a implementar modelos de formación y capacitación docente en el área de la enseñanza a través de modelos digitales.

La pandemia COVID-19 ha causado un fuerte impacto psicológico en la sociedad en general, así como en el profesorado y estudiantes. El cierre de las universidades, el distanciamiento físico, la inseguridad en el puesto de trabajo o continuación de los estudios, los cambios de un método de enseñanza o evaluación, han generado estrés, presión y ansiedad. El reto es que la educación emocional esté cada vez más presente y se incluya de manera concreta en el currículum educativo. Para minimizar los efectos de ansiedad social y la carga emocional que ha desatado la pandemia es necesario desarrollar habilidades socioeducativas en el profesorado y los estudiantes. Ha de tenerse en cuenta que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el pleno desarrollo de la personalidad humana, lo que facilita las relaciones con la sociedad y la vida profesional. La educación nos habilita para conocernos y valorarnos entre nosotros mismos, autorregular las emociones y comportamientos y encarar retos diversos, de manera que facilite el desarrollo personal y la convivencia (Alegre, Carceller Maicas, Cela Bertrán & Martínez

Henáez, 2020; Velallos Jiménez & Sánchez Ruiz, 2020; Hernández Abad, 2020).

Los hábitos de vida saludable que engloban las conductas que se tienen asumidas como propias en la vida cotidiana y que inciden positivamente en el bienestar físico, mental y social, determinan los factores de riesgos y/o protectores para el bienestar. Forman parte de estos factores la dieta, higiene personal, patrón de vida y calidad del sueño, la actividad física, la planificación del día, la actitud hacia los acontecimientos, el estrés, entre otros.

La promoción de la salud es un instrumento transversal que afecta a todos los niveles mediante una adecuada educación sanitaria de la ciudadanía. Durante la pandemia se ha venido detectando cambios actitudinales en los ciudadanos. Se ha puesto de relieve que la vida de los estudiantes universitarios muestra predominio de estilos de vida poco saludables y que se ha visto afectada en tiempo de pandemia.

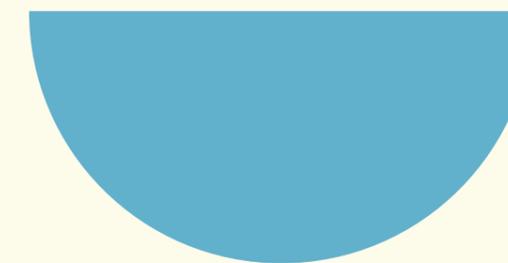
Así, se ha dado un aumento de alimentos hipercalóricos, una disminución en la actividad física, aumento de bebidas alcohólicas o tabaco, sedentarismo, desequilibrio en la dieta. En general, se han visto afectadas las conductas saludables (Villaseñor López, Jiménez Garduño, Ortega Regules, Islas Romero, González Martínez & Silva Pereira, 2020; Muscogiuri, Barrea, Savastano & Colao, 2020).

Tal es el interés por el tema que diversos países han promovido estudios sobre hábitos saludables durante el confinamiento por la COVID-19. Un estudio en curso (España y Brasil), dirigido por el investigador Vicent Balanzá, adelanta los resultados provisionales sobre el impacto que está teniendo el confinamiento. Estos resultados indican que en ambos países la mayoría de los encuestados han cambiado, moderada o completamente sus rutinas de actividad física y hábitos alimentarios, con distinta incidencia según el país.

La pandemia por COVID-19 no ha dejado ningún ámbito de nuestras vidas sin afectar. La alimentación y la nutrición de la población se ha visto seriamente afectada. Se pone de manifiesto que la alimentación y el consumo, en varias partes de mundo, se están viendo afectadas por el confinamiento y la disminución del poder adquisitivo familiar, por la depresión económica y por una potencial falta de disponibilidad y dificultad de acceso a alimentos sanos y seguros, en especial en los grupos más vulnerables (Butler & Barrientos, 2020).

En el contexto paraguayo, el Gobierno Nacional ha implementado una serie de medidas ante la pandemia. Así, mediante la Ley N° 6.524/2020 y el Decreto N° 3.506/2020, recogen las principales medidas adoptadas por el gobierno paraguayo. Se trata de medidas sanitarias, sociales, seguridad social, laborales, sector educativo, entre otras.

En palabras de Duarte (2020), la llegada de la COVID-19 a Paraguay planteó la necesidad de dar respuesta inmediata a esta nueva situación de emergencia, para la cual el Estado no estaba preparado. A pesar de las medidas tomadas, quedan manifiestas las debilidades ante la llegada de la pandemia: la supresión de clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo pone en “foco” en la brecha digital existente y la desigual respuesta de continuar con los programas académicos a distancia. No obstante, esta situación abre la ventana para un debate político “apartidista” para presentar respuestas a los problemas estructurales.



FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La declaración de pandemia y posterior declaración de emergencia sanitaria y cuarentena, ha impactado de manera considerable en todas las actividades cotidianas, entre ellas, la educación. Los retos y problemas que plantea la gestión de la pandemia son múltiples y complejos.

Si para los estudiantes este nuevo escenario supone un gran desafío no lo es menos para el profesorado, ya que no se trata de algo sencillo ni inmediato. En este escenario nos surgen numerosos interrogantes.

En la consecución de estos retos creemos que nos jugamos el futuro de la universidad. En el caso de no afrontarlos convenientemente, puede convertirse en una institución anclada en el pasado y poco útil para la sociedad.

En consecuencia, esta investigación tiene por finalidad conocer las implicaciones de la crisis generada por la COVID-19 en el profesorado y el alumnado de educación superior y cuál debe ser nuestra contribución como investigadores para la mejora de la situación.

Se estima que interviniendo sobre el profesorado mediante el diagnóstico de competencias socioeducativas relacionadas con crisis sanitaria y, su incidencia en el alumnado, se pueden aportar estrategias, acciones y utilizando como “vehículo” vertebrador el

potencial transformador de la tecnología.

Pero, ¿cuál es la realidad de la que partimos? Todos nuestros esquemas mentales, emociones e identidades han entrado en una zona de confusión y estrés. Se ha producido un cambio que nos obliga a ser capaces de reinventarnos, adaptarnos y ser flexibles. Hay que desarrollar más que nunca la resiliencia, la fuerza ante la adversidad. El “contacto” es irremplazable, pero tenemos la oportunidad de contar con las posibilidades tecnológicas y, mediante el gran esfuerzo del equipo investigador, lograr recrear el aprendizaje en formato virtual.

No hay tiempo que perder. Estamos convencidos que hay muchos caminos y que aprenderemos del cambio. Nuestra voluntad como docentes investigadores es inmensa y aceptamos el desafío de repensar nuestra tarea en tiempos tan complejos y dar respuesta ante un problema.

Compartir este proyecto entre dos instituciones, la Universidad La Paz y Universidad Columbia del Paraguay, nos permitirá tener una visión más amplia sobre el tema y contribuir con las aportaciones de los equipos a cumplir con la finalidad del mismo. Además, se fomenta un trabajo sistémico mediante la colaboración y el trabajo en equipo (intra e interuniversitario), tan característico de los grupos potentes de investigación.

Pero, ¿desde qué modelo vamos a evaluar y diseñar un programa de intervención? De acuerdo con la finalidad de la convocatoria y ajustándonos a sus orientaciones, la investigación pasará por dos fases: a) Etapa diagnóstica (evaluativa): identificar necesidades de competencias socioeducativas del profesorado en situaciones de crisis sanitaria. b) Etapa de desarrollo: elaborar un programa de formación de competencias docentes y cómo afrontar la crisis desde la mejora del bienestar y calidad de vida del profesorado.

Para ambas fases, se aplicará el modelo de “investigación evaluativa” (Campoy, 2019) que pasa por las siguientes etapas: a) mar-

co contextual, b) marco de ejecución, c) valoración de los resultados y d) conclusiones y propuesta.

Como ya indicamos, de acuerdo con el contexto de la realidad actual paraguaya, son numerosas las preguntas que planteamos: ¿cuáles son las competencias que el docente debe tener para afrontar esta situación?, ¿está preparado el profesorado para dar apoyo y contención al estudiante?, ¿conoce los recursos tecnológicos disponibles, y sabe cómo utilizarlos?, ¿qué factores se asocian e influyen en el bienestar y calidad de vida? Con esta investigación, se plantea conocer efectivamente cuáles son esas competencias que el docente debe tener o debe adquirir, tomando como referencia que, las competencias son aquellas habilidades, actitudes y no solamente el conocimiento que se tenga de la materia para que puedan resolver de manera satisfactoria las situaciones que pudieran presentarse hoy. Además, con la mirada puesta en la formación docente, no solo en el momento actual, sino para futuras situaciones que puedan ocurrir.

En función de los que venimos exponiendo, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Qué respuesta educativa debe dar el docente universitario ante la crisis sanitaria y otras posibles situaciones emergentes?

JUSTIFICACIÓN

En el contexto educativo, antes de la aparición de la pandemia COVID-19, había una pretensión por mejorar la calidad de los sistemas educativos. Para ello se pretendía superar las debilidades como extender la universalización, mejorar el grado de competencias del profesorado, la dotación de recursos, entre otros objetivos (Cáceres Muñoz, Jiménez Hernández & Martín Sánchez, 2020).

El brote de la pandemia y su expansión vertiginosa ha provocado graves consecuencias en todos los sectores, en especial, para el sanitario, el económico y el educativo. Ha tenido consecuencias en personas con bajos recursos, la pérdida de empleo o trabajo seguro, o en familias pertenecientes a comunidades excluidas (Berger, Evans, Phe-lan & Silverman, 2020).

La interrupción forzosa de las clases en todos los niveles educativos en más de 190 países, generó que unos 1200 millones de estudiantes dejaran de asistir, de las cuales 160 millones son de América Latina y el Caribe (CEPAL/ OREALC/ UNESCO, 2020). El confinamiento en el hogar de alumnos y docentes, creó efectos múltiples en todos los actores del proceso educativo (Sánchez Mendiola et al., 2020).

En el caso de las universidades, se aplicaron normas y orientaciones del gobierno paraguayo, a fin de evitar la aglomeración de personas y cumplir con el distanciamiento social, entre otras medidas, al tiempo que se intentó proporcionar a profesores y estudiantes infraestructura informática y tecnológica, que les permitiera continuar con sus

actividades académicas a distancia (Fernández Gubieda, 2020). La mayor dificultad enfrentada en este tiempo ha sido el acceso a internet.

Este escenario implicó para las universidades pasar de un modelo de educación presencial a una modalidad no presencial, mediadas por las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Esta situación puso de manifiesto el reto a las instituciones para una mayor inversión en medios tecnológicos y necesidades formativas. Sobre todo, nos puso en la situación de repensar cómo se quiere implementar la enseñanza en el ámbito de la nueva cultura digital, y cómo conciliar todo con la práctica socioeducativa del docente, así como efectos “colaterales” de crisis emocional, tanto en el alumnado como profesorado. De acuerdo con esto, Sánchez Mendiola et al. (2020) resaltan que los profesores han abandonado la forma cotidiana de impartir clases, para adoptar el uso de los medios telemáticos a fin de interactuar con los alumnos, sumado a los efectos propios del confinamiento en la vida personal.

El alumnado también se ha tenido que ajustar a las nuevas condiciones de estudio. De un día para otro, se encontró súbitamente en sus casas compartiendo -en caso de que dispusiera- los dispositivos digitales y la red de internet de uso familiar. Hubo necesidad de continuar las actividades de aprendizaje de todas las materias, a través de conferencias virtuales, lecturas, foros y una serie de tareas que con facilidad han podido superponerse, ya que la malla curricular original no estuvo pensada para clases virtuales. Además, han tenido que lidiar con los posibles efectos de la pandemia en la salud, las emociones, actividades físicas y las propias de la juventud (The Chronicle of Higher Education, 2020).

Esta mezcla simultánea de entornos complejos ha creado un cúmulo de acciones y emociones como nunca habíamos visto, que ha tomado prácticamente desprevenida a las universidades, la comunidad de profesores, los estudiantes y la sociedad, en

general. Si a esto se le agrega la profunda incertidumbre, consecuencia de no saber cómo avanzará la pandemia en un país como Paraguay, de no saber si nosotros o nuestros seres queridos seremos víctimas de la infección y sus complicaciones, de la ausencia de una vacuna y tratamiento específico, y de la falta de certeza de cuándo regresaremos a nuestras actividades cotidianas y cuándo se reabrirán las universidades. El resultado produce un desconcierto que puede llevarnos a la parálisis, con consecuencias muy graves para el aprendizaje de los estudiantes (Sánchez Mendiola et al. 2020).

Ante esta realidad, el derecho para todos de una educación basada en criterios mínimos de igualdad y calidad está siendo seriamente afectada. Desde el punto de vista social y educativo, surgen una serie de interrogantes en relación al nivel de formación en competencias socioeducativas del profesorado universitario. En este sentido, nos preguntamos cómo está realmente respondiendo el profesorado ante esta situación, cómo se está realizando la coordinación, qué herramientas necesita para garantizar una educación de calidad, cómo mejorar la calidad de la educación a distancia, cómo el alumnado está accediendo a las tecnologías y de qué forma, en qué condiciones se está desarrollando el aprendizaje autónomo del alumnado, qué tipo de recursos son necesarios, cómo se comunica el profesorado con su alumnado, cómo se realiza el seguimiento del proceso educativo y evaluativo.

Y es que no se puede perder de vista que el derecho a la educación no es solo garantizar el acceso a la instrucción (ahora online), sino el derecho a una educación de calidad, con procesos pedagógicos inclusivos que garanticen la igualdad de oportunidades real y no solo formal, porque la igualdad real potencia la justicia social (García Gómez, 2018).

Por ello, esta investigación, desde la detección de necesidades del profesorado en tiempos de pandemia, y partiendo de datos

rigurosos de los “actores” o protagonistas, se propone aportar claves para la educación superior, a fin de diseñar un programa de formación del profesorado universitario, realista, ajustado a sus necesidades, para desarrollar las competencias socioeducativas en situaciones de crisis sanitaria, dada la ausencia de la misma en los protocolos actuales.

Asimismo, la pandemia de la COVID-19 está causando un fuerte impacto psicológico, emocional, en el mundo universitario, y en la sociedad, en general. La necesidad del distanciamiento físico, la pérdida o enfermedad de seres queridos, la inestabilidad o pérdida del trabajo y la privación y cambios necesarios de los métodos tradicionales de aprendizaje siguen generando estrés, presión, inseguridad, inestabilidad, especialmente, en los docentes y el alumnado.

Para abordar y contrarrestar la ansiedad social y la carga emocional que ha desatado la COVID-19 en la comunidad educativa es más necesario que nunca desarrollar habilidades socioemocionales en el profesorado y, sobre todo, en los estudiantes.

En consecuencia, la crisis del coronavirus está transformando la educación y la enseñanza-aprendizaje, de forma que otras modalidades de enseñanza como semi-presencial o a distancia tendrán que fortalecerse y generalizarse. Las deficiencias y desigualdades en el acceso a la tecnología y en las competencias para la enseñanza-aprendizaje en línea han sido evidentes, siendo prioritario abordar estas carencias para que la educación continúe y sea efectiva ante un rebrote de la pandemia. Para ello es necesario integrar de forma creativa los espacios, el tiempo, las personas y las tecnologías en un aprendizaje diferente al que se tenía antes de esta situación.

Esta investigación se justifica en función de las siguientes necesidades:

1. Formar al profesorado para afrontar la actividad educativa a distancia y semi-presencial y facilitar el aprendizaje del alumnado en los diferentes escenarios ocasionados por la pandemia.
2. Reflexionar, revisar y adaptar los procedimientos actuales (comunicación, coordinación, atención y acompañamiento al alumnado, evaluación...), a las nuevas circunstancias.
3. Adecuar las competencias docentes en un entorno digital, con herramientas digitales que sirvan para innovar, suplir la distancia física y reutilizarlas en las aulas, asegurando la continuidad de la actividad educativa en la fase de COVID-19 y post-COVID-19.
4. Desarrollar la competencia digital docente en el ámbito didáctico, metodológico, materiales curriculares y evaluación. Ha de tenerse en cuenta, que el currículum educativo tendrá que adaptarse a las competencias esenciales que el alumnado necesita, incluidos los aspectos cognitivos, sociales y emocionales.
5. La importancia de la educación emocional durante el coronavirus que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

1.

MARCO CONTEXTUAL

1.1

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el propósito general de la investigación, se determina qué se va a hacer y qué se busca con la investigación. En consecuencia, se concretan tanto el objetivo general como los objetivos específicos.

Objetivo general

Evaluar las competencias socioeducativas del profesorado universitario ante situaciones de crisis humanitaria (caso COVID-19), en Paraguay.

Objetivos específicos

1. Analizar las competencias del profesorado universitario en el uso de recursos tecnológicos como medio de interacción con el estudiante.
2. Determinar el grado de adquisición que el profesorado universitario tiene acerca de las habilidades relacionadas con conductas saludables.
3. Identificar los riesgos que amenazan la salud de los estudiantes universitarios desde la percepción de los docentes.
4. Diseñar un programa de formación del profesorado universitario para desarrollar las competencias socioeducativas en situaciones de crisis sanitaria.

1.2

PAUTAS DE ACTUACIÓN

En este apartado, se presenta las actuaciones necesarias para detectar las competencias socioeducativas del profesorado universitario en situaciones de crisis sanitaria. Las pautas de actuación pasan por tres fases:

a) Primera fase: de planificación

En esta primera fase, se ha procedido a la planificación de la investigación evaluativa. Los equipos de investigación pertenecientes a las Universidades de La Paz y Columbia del Paraguay, de acuerdo con los objetivos y el diseño, han planificado las acciones y la secuencia para el desarrollo del estudio. Especial atención ocupó la distribución del tiempo para el desarrollo de las actividades, el calendario de reuniones, la coordinación entre los investigadores, así como la selección de las muestras. Asimismo, se elaboraron y validaron los instrumentos, y se estableció el procedimiento de aplicación de los mismos.

b) Segunda fase: de recogida de información

En esta segunda fase, se ha diseñado una estrategia de aplicación de los cuatro instrumentos debidamente coordinado con el equipo investigador.

c) Tercera fase: de análisis, discusión de resultados y planteamiento de propuestas

Esta tercera y última fase, está destinada al análisis de los datos e informaciones recogidas tanto cuantitativo como cualitativo, la discusión de los resultados considerando la fundamentación teórica, las conclusiones del estudio y el establecimiento de las propuestas según el estudio planteado.

1.3

CONTEXTUALIZACIÓN

El estudio realizado abarca los departamentos de Alto Paraná, Canindeyú, Amambay, Concepción, Itapúa, Ñeembucú y la capital del país Asunción.

Para realizar la contextualización, se toma en cuenta los procesos históricos, ubicación geográfica, desarrollo territorial, comercial, cultural y socioeducativo. A continuación, se describen cada uno de ellos:

Departamento de Alto Paraná

Este departamento inicia su auge de crecimiento y desarrollo desde la construcción de la carretera internacional, el Puente de la Amistad, las represas hidroeléctricas de Acaray y la Itaipú Binacional. La dinámica comercial fronteriza favorece un gran impulso socioeconómico, constituyéndose además en una zona de gran concentración poblacional, en especial, en la capital departamental Ciudad del Este.

El departamento se encuentra ubicado al este de la Región Oriental, limita al norte con Canindeyú, al este con Caaguazú y Caazapá, al sur con Itapúa y al este, el río Paraná lo separa de Brasil y Argentina.

Actualmente tiene 22 distritos: Ciudad del Este, Dr. Juan León Mallorquín, Dr. Raúl Peña, Domingo Martínez de Irala, Hernandarias, Iruña, Itakyry, Juan Emilio O'Leary, Los Cedrales, Mbaracayú, Minga Guazú, Minga Porá, Naranjal, Ñacunday, Presidente Franco, San Alberto, San Cristóbal, Santa Fé del Paraná, Santa Rita, Santa Rosa del Monday, Tavapy e Yguazú. El Departamento tiene más de 800.000 habitantes. Forma parte de la zona conocida como la Triple Frontera, en donde contacta la soberanía paraguaya con la de Brasil, en Foz do Iguacu, y con la soberanía de Argentina, en Puerto Iguazú.

En cuanto a educación, el número de estudiantes matriculados, en todos los niveles, ha aumentado notablemente en las últimas décadas, según Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censo (DGEEC, 2019). Alto Paraná cuenta con el 7% de tasa de analfabetismo a nivel nacional. El 2% de la población no asiste a clase regularmente (6 a 14 años).

El gobierno paraguayo está llevando a cabo medidas especiales para contener la expansión del coronavirus y, a la vez, mantener la actividad económica del motor comercial paraguayo. El departamento cuenta con 1 universidad pública y 19 universidades privadas.

Departamento de Concepción

El departamento está dividido en trece Municipios: Concepción (capital departamental), Belén, Horqueta, Loreto, San Carlos, San Lázaro, Yby Ya'ú, Azotey, Sargento José Félix López, San Alfredo, Arroyito, Paso Barreto y Paso Horqueta. Matto Grosso (Brasil) se mantuvo fuertemente durante las primeras décadas de ese siglo (Atlas Censal del Paraguay, 2012)

La población del Departamento Concepción según la DGEEC en el año 2020 es de 254.976 habitantes, que representa el 3,5% de la población total del país. La principal actividad económica y que absorbe mayor mano de obra es el comercio.

En cuanto a la educación, según datos del último censo, el 94,3% de la población de 6 a 14 años de edad asiste a una institución educativa. La matriculación en el sector educativo, desde el Nivel Inicial formal y no formal a la Educación Media, en el año 2018 ha registrado un total de 54.674 de estudiantes. El 2,3% de la población infantil (6 a 14 años) no asiste a la escuela.

Cuenta con 1 universidad pública y 6 privadas.

Departamento de Canindeyú

El Departamento de Canindeyú es de reciente creación. Su constitución se ha realizado a expensas del desmembramiento territorial que sufrieron Caaguazú y Alto Paraná.

Este departamento está situado en la zona noreste de la Región Oriental del país. Limita con Amambay y la República Federativa de Brasil hacia el norte, con Caaguazú y Alto Paraná hacia el sur, con San Pedro hacia el oeste y con la República Federativa de Brasil hacia el este. Pueden distinguirse en este departamento dos zonas: la primera determinada por las cordilleras de Amambay y Mbaracayú y sus estribaciones, y la segunda contigua a

la anterior, que se extiende desde el río Jejuí Guazú y su continuación, el Jejuí-mí, hasta los límites del departamento al sur, formados por la cordillera de San Joaquín y el río Itambey. Posee dos vertientes: la del río Paraná hacia el este, que recibe las aguas de ríos y arroyos como Piratíy, Carapá, Pozuelo y el Itambey, y la del río Paraguay, conformada por los ríos Jejuí Guazú, Puendy, Jejuí-mí y Curuguay.

En cuanto a la educación se refiere, la matrícula en el nivel primario presenta un crecimiento menos acelerado que el secundario; mientras que la primera se ha triplicado, la segunda aumentó 13 veces. El 32% de las personas que tienen más de 6 años, actualmente, están concurriendo a algún centro formal educativo. De cada 100 personas, 84 tienen aprobado al menos el segundo grado de la educación escolar básica. Se observan importantes aumentos tanto en el número de locales de primaria y secundaria como en el de cargos docentes en primaria. El 2,7% de la población en edad escolar no asiste a las aulas (Dirección General de Estadística y Censos, 2020).

En la actualidad, el departamento cuenta con 1 universidad pública y 7 universidades privadas.

Departamento de Ñeembucú

El Departamento se encuentra ubicado en el extremo suroeste de la Región Oriental, al norte limita con Central y al este con Paraguari y Misiones; se separa de la República Argentina al sur mediante el río Paraná y al oeste a través del río Paraguay.

El Departamento está dividido en dieciséis (16) distritos: Alberdi, Cerrito, Desmochados, General José E. Díaz, Guazú Cuá, Humaitá, Isla Umbú, Laureles, Mayor José J. Martínez, Paso de Patria, Pilar, San Juan Bautista, Tacuaras, Villa Oliva, Villalbín. Según la DGEEC (2020), la población es de 90.287 habitantes, con una densidad poblacional de 6,93 hab/km². Según SENATUR 2013, el Departamento de Ñeembucú dispone de áreas turísticas, entre ellas cuenta con sitios históricos de la Guerra contra la Triple Alianza, ciudades turísticas como: Humaitá, Isla Umbú, Paso de Patria y Pilar, los Humedales y los ríos Paraguay y Paraná.

En lo que refiere a educación, la matriculación en el sector educativo, desde el Nivel Inicial formal y no formal a la Educación Media, en el año 2018, alcanza un total de 15.092 estudiantes (MEC 2020). El 2,3% del alumnado de 6 a 14 años no asiste regularmente a clase.

En la actualidad, cuenta con 1 universidad pública.

Departamento de Itapúa

Itapúa fue uno de los primeros departamentos de las colonias de inmigrantes de origen europeo, especialmente alemanes, eslavos y ucranianos, y más tarde también japoneses. Desarrollaron en este departamento la agricultura mediante el cultivo de arroz, tung, soja, trigo y algodón, implantando prácticas agrícolas muy adelantadas.

El río Paraná es el principal curso de agua de Itapúa, con gran potencial hidroenergético. Es navegable por embarcaciones de gran calado y recibe las aguas de numerosos ríos y arroyos. Las demás vías fluviales son Tebicuary, Yacuy Guazú y Tembey, navegables por embarcaciones pequeñas. Itapúa está situada en la Región Oriental del país, al norte limita

con Caazapá y Alto Paraná, al oeste con Misiones y al sur el río Paraná lo separa de la República Argentina. Está dividido en 30 distritos, y su capital es Encarnación. La población total, que asciende a 453.692 habitantes, representa el 8,8% del volumen demográfico del país. Es mayoritariamente rural.

En cuanto a educación, en la última década el total de matrículas del nivel primario aumentó alrededor de 20%, mientras que el del secundario se triplicó. El profesorado se ha ido aumentando en los últimos años, tanto en el nivel primario como, sobre todo, el secundario. El 3,3% de la población entre 6 y 14 años no asiste regularmente a clase.

En la actualidad, cuenta con 1 universidad pública y 9 privadas.

Departamento de Amambay

El departamento de Amambay se encuentra ubicado en la zona fronteriza con Brasil. La ciudad de Pedro Juan Caballero (capital), frente a Punta Porá, Brasil y Bella Vista, sobre el río Apa, frente a la localidad brasileña de igual nombre. La cordillera de Amambay y sus ramificaciones se extienden sobre toda la parte este del departamento, de norte a sur, definiendo una topografía muy accidentada. Numerosos ríos y arroyos que nacen en las estribaciones occidentales de la cordillera surcan los terrenos inmediatos. La población aumentó de forma acelerada, representa el 2,2% del volumen poblacional del país. La población total es de 114.917 habitantes. De cada 3 personas, 2 residen en área urbana.

El Departamento de Amambay tiene sitios históricos como Cerro Corá, donde se encuentra el Parque Nacional, en el lugar existe un importante monumento al Mariscal Francisco Solano López. El Cerro Guazú (Yasuká Venda) con cavernas y vestigios de restos humanos de 2500 a 3800 años A.C., entre otros.

En cuanto a educación, la velocidad de aumento de matriculados inicia desde el 2002. Por otra parte, se suman incesantemente cargos docentes en el nivel primario. El 3,7% de la población entre 6 y 14 años no asiste regularmente a la escuela.

En la actualidad, cuenta con 1 universidad pública y 11 privadas.

Ciudad de Asunción

La ciudad de Asunción, según Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos (DGEEC) es eje de la industria, el comercio, la banca, y las entidades culturales, diplomáticas, sociales y gremiales del país. La capital está situada sobre la orilla izquierda del río Paraguay, que la separa al noroeste de la Región Occidental y al sur del territorio argentino, frente a la confluencia de los ríos Pilcomayo y Paraguay.

Asunción está dividida en 68 barrios, siendo los más poblados San Pablo, Roberto L. Petit y Obrero. Es actualmente la única ciudad con más de 500.000 habitantes, albergando a casi el 10% de la población nacional. Cuenta con varias arquitecturas históricas de alto renombre, entre ellas, la Catedral, el Palacio de Gobierno, la Casa de la Independencia, las iglesias de la Recoleta y de la Encarnación son otras, al igual que la casa Viola y el Panteón Nacional de los Héroes, que conserva los restos de los héroes de la patria. Otros puntos de atracción son el Jardín Botánico, la Estación Central del Ferrocarril, de estilo inglés, la Iglesia de Trinidad, la costanera José Asunción Flores y los museos de Bellas Artes, Histórico Militar, Etnográfico y de Arte Moderno.

En cuanto a la educación se refiere, la matriculación de alumnos en el nivel primario captó 95429 estudiantes en el 2018, y la educación media captó 28.006 estudiantes (MEC, 2018). La proporción de población alfabeta en la capital llega al 95%, siendo la mayor del país.

En la actualidad, cuenta con 1 universidad pública y 32 universidades privadas.

MARCO DE EJECUCIÓN

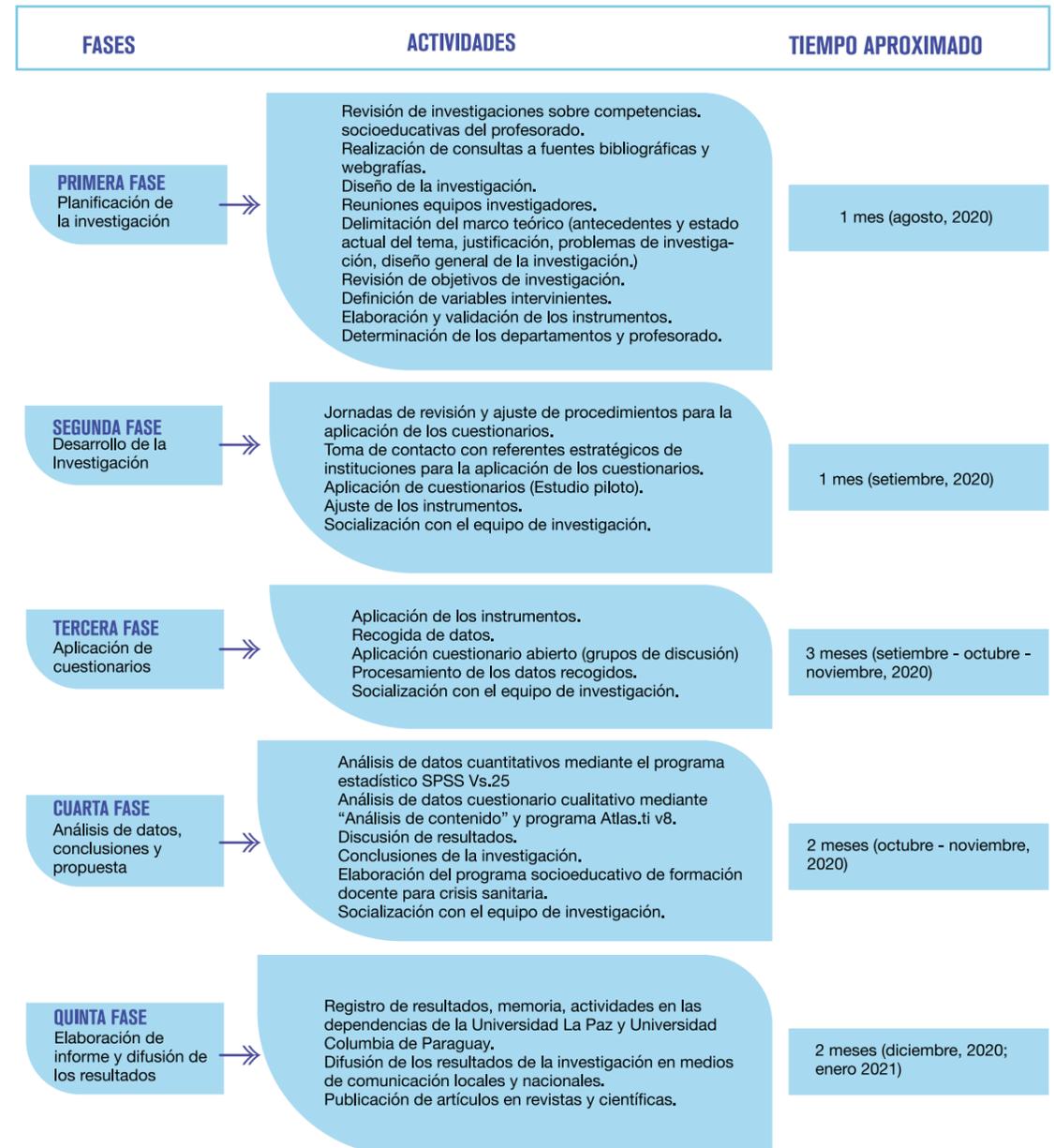
2.

MARCO DE EJECUCIÓN

2.1 PLAN DE TRABAJO

Este apartado recoge el cronograma (plan de trabajo) de la investigación. Dada la incertidumbre en época de pandemia y la relativa “estabilidad” en la recogida de datos en el desarrollo de la investigación, presentamos a continuación las fases establecidas para la investigación, actividades más importantes realizadas en cada una de ellas y tiempo aproximado (en meses) en su ejecución.

Figura 1
Plan de trabajo



En relación al cuestionario “Competencia Digital Docente en Contexto de Pandemia”

Tabla 1
Variables objeto de estudio

FACTORES	VARIABLES
Variables Personales	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Edad • Grado Académico
Variables Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia docente • Gestión
Variables Contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación universidad • Área/s de formación de desempeño docente

Tabla 2
Variables y categorías

VARIABLES	CATEGORÍAS
Género	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer
Edad	<ul style="list-style-type: none"> • ≥ 39 • 40 - 49 • ≤ 50
Grado académico	<ul style="list-style-type: none"> • Carrera de grado • Postgrado (especialización) • Postgrado (maestría) • Postgrado (doctorado)
Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • ≥ 5 • 6 - 10 • 11 - 20 • < 20
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión pública • Gestión privada • Gestión pública/privada
Ubicación universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Asunción • Alto Paraná • Concepción • Amambay • Itapúa • Canindeyú • Ñeembucú
Área desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> • CC. Salud • Comercio y Admín. • Ingeniería y Arquitectura • CC. Sociales • CC. Agrarias (Agropecuaria, Agronomía, Forestal, Veterinaria, Medio Ambiente y afines) • Bellas Artes (Artes, Educ. Física, Teatro, Danza, Actuación, Visuales y afines) • HH. y Filosofía • Teología y CC. Religiosas • CC. Naturales, Físicas y Matemáticas

2.2

DEFINICIÓN DE VARIABLES

En las siguientes tablas se especifican las variables que forman parte del estudio, según el cuestionario aplicado.

En relación al cuestionario “Promoción de la Salud y Estilos de Vida Saludable”

Tabla 3
Variables objeto de estudio (PSEVS)

FACTORES	VARIABLES
VARIABLES PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Edad
VARIABLES PROFESIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Grado Académico • Experiencia docente • Gestión
VARIABLES CONTEXTUALES	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación universidad • Área/s de formación de desempeño docente

Tabla 4
Variables y categorías (PSEVS)

VARIABLES	CATEGORÍAS
Género	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer
Edad	<ul style="list-style-type: none"> • ≥ 39 • 40 - 49 • ≤ 50
Grado académico	<ul style="list-style-type: none"> • Carrera de grado • Postgrado (especialización) • Postgrado (maestría) • Postgrado (doctorado)
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión pública • Gestión privada • Gestión pública/privada
Ubicación universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Asunción • Alto Paraná • Concepción • Amambay • Itapúa • Canindeyú • Neembucú
Área desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> • CC. Salud • Comercio y Admón. • Ingeniería y Arquitectura • CC. Sociales • CC. Agrarias (Agropecuaria, Agronomía, Forestal, Veterinaria, Medio Ambiente y afines) • Bellas Artes (Artes, Educ. Artística, Teatro, Danza, Actuación, Visuales y afines) • HH. y Filosofía • Teología y CC. Religiosas • CC. Naturales, Físicas y Matemáticas

En relación al “Cuestionario Desarrollo Emocional en Profesorado Universitario”

Tabla 5
Variables objeto de estudio (CDEPU)

FACTORES	VARIABLES
VARIABLES PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Edad
VARIABLES PROFESIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión
VARIABLES CONTEXTUALES	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación universidad • Área/s de formación de desempeño docente

Tabla 6
Variables y categorías (CDEPU)

VARIABLES	CATEGORÍAS
Género	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer
Edad	<ul style="list-style-type: none"> • ≥ 39 • 40 - 49 • ≤ 50
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión pública • Gestión privada • Gestión pública/privada
Ubicación universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Asunción • Alto Paraná • Concepción • Amambay • Itapúa • Canindeyú • Neembucú
Área desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> • CC. Salud • Comercio y Admón. • Ingeniería y Arquitectura • CC. Sociales • CC. Agrarias (Agropecuaria, Agronomía, Forestal, Veterinaria, Medio Ambiente y afines) • Bellas Artes (Artes, Educ. Artística, Teatro, Danza, Actuación, Visuales y afines) • HH. y Filosofía • Teología y CC. Religiosas • CC. Naturales, Físicas y Matemáticas

2.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estado del conocimiento sobre las competencias socioeducativas del profesorado universitario, en situaciones de crisis sanitaria, la finalidad de la investigación y los objetivos formulados, demanda un abordaje metodológico desde el paradigma emergente pragmático, que permite utilizar técnicas tanto cuantitativas como cualitativas desde el enfoque de investigación evaluativa.

Superando los viejos enfrentamientos entre los positivistas y naturalistas, el pragmatismo es un paradigma constructivo que aboga por el uso de métodos mixtos de investigación, dejando de lado los temas polémicos sobre la “verdad” y la “realidad” (Feilzer, 2010). Defendido por Creswell (1999, 2003), Tashakkori & Teddlie (1998, 2003), Bausela Herrera (2003), Tashakkori y Creswell (2007a, 2007b), Onwuegbuzie & Leech (2005), Greene (2008), Morgan (2007), Escudero (2016), Mejía Castillo (2017), Campoy Aranda (2019).

Este método ha evolucionado hasta el punto que “es reconocido como el tercer enfoque de investigación importante o paradigma de investigación” (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, p.112).

En relación con nuestra investigación, justificamos la evaluación mediante la siguiente fundamentación metodológica:

- * Se busca soluciones a problemas concretos.
- * Tiene muy en cuenta el contexto.
- * Se procura cambios para la mejora.
- * Sirve para la toma de decisiones para la gestión y la planificación.
- * Detecta necesidades formativas.
- * Participa tanto del enfoque experimental como hermenéutico.
- * Aplica la “complementariedad” de enfoques (triangulación).
- * Aplica técnicas tanto cuantitativas como cualitativas.
- * Aplica el diseño metodológico “investigación mixta”

Tabla 7
Diseño de Investigación

PERSPECTIVA METODOLÓGICA	ENFOQUE METODOLÓGICO	TÉCNICA		
Pragmática	Investigación Evaluativa	cuantitativa	escala Sumativa tipo Likert cuestionario cerrado	SPSS (v.25)
		cualitativa	cuestionario abierto al profesorado universitario	análisis de contenido
		mixta	triangulación	

La investigación evaluativa según García Llamas (2003) pasa por las siguientes etapas:

- * *Marco contextual*: en esta fase se establece el encuadre general de la investigación.
 - * *Marco de ejecución*: esta fase es la más operativa del diseño de investigación, definiendo los pasos a seguir en el proceso de intervención, recolección y análisis de los datos.
 - * *Valoración de los resultados*: esta fase está dedicada a la discusión de los resultados y la elaboración de conclusiones y propuestas.
- En la siguiente figura se recogen las fases por las que pasa la investigación evaluativa (adaptación de la propuesta de García Llamas, 2003).

Figura 2
Fases investigación evaluativa



3.

VALORACIÓN DE RESULTADOS

3.1 PARTICIPANTES

En primer lugar, conviene determinar la dificultad por parte de los investigadores de disponer de datos oficiales del profesorado que imparte docencia en las universidades participantes. A pesar de numerosas gestiones, no se pudo acceder a esta información. En consecuencia, en reuniones mantenidas en los grupos de investigación, para garantizar la representatividad de las muestras, se tomó como criterio la muestra representativa para poblaciones hasta 100.000 sujetos. Dado que, en nuestro caso, la suma del profesorado es muy inferior a ese número, de acuerdo con el criterio de Arkin & Colton (1995), la muestra representativa para estas poblaciones es, con un margen de error de 5% es 398 sujetos. Por su parte, Krejcie & Morgan (1970), establecen una muestra de 384 sujetos. No obstante, la representatividad de las muestras del estudio, tal y como se recoge en la tabla, queda garantizada al duplicar, prácticamente, los participantes en el estudio.

El problema de recolectar datos apropiados para realizar este tipo de estudio ha sido una de las dificultades con las que se ha enfrentado el equipo investigador, en el momento de diseñar que método aplicar para la recogida de información. Las barreras de acceso a la información condicionan la elección del

método, incidiendo en el alcance y la representatividad e los resultados hallados.

Una de las decisiones ha sido obtener subgrupos (en nuestro caso departamentos) como una muestra por conglomerados para reducir el sesgo de cobertura y, por lo tanto, aumentar la representatividad.

De acuerdo con esto, el método fue “bola de nieve” (muestreo de referencia en cadena). Se trata de un muestreo no probabilístico (no aleatorio), en la que los sujetos seleccionados para ser estudiados “reclutan” a nuevos participantes entre sus conocidos. Esta técnica permite que el tamaño de la muestra vaya creciendo a medida que los individuos seleccionados invitan a participar a sus conocidos. Para su desarrollo se contó con una “red de contactos” de unos individuos iniciales para acceder a más sujetos de un colectivo. En concreto, el muestreo fue de tipo “exponential”, ya que cada sujeto invitó a dos o más sujetos.

Dada la situación actual que estamos viviendo, las ventajas que proporciona este método se basaron en que es un proceso económico y sencillo, con pocos recursos humanos y permite llegar a población de difícil acceso (en nuestro caso la prohibición de movilidad).

Los departamentos fronterizos fueron seleccionados por su característica de ser comunidades de perfil altamente cosmopolitas, esa situación lleva a compartir con ciudades vecinas de otros países flujos fronterizos generando constantes viajes y comercios que pasan por las ciudades. Por ende, el contexto fronterizo está más propenso a la transmisión de virus y, en ese sentido, la vulnerabilidad es mayor para el contagio de la COVID-19.

En consecuencia, en el Cuestionario sobre Salud, Bienestar y Calidad de Vida en el Profesorado Universitario y el Cuestionario Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario han participado 832 sujetos y en el

Cuestionario sobre Competencia Digital en Contexto de Pandemia han participado 910 sujetos.

La participación del profesorado y el porcentaje de la misma se muestran en otros apartados de este trabajo.

3.2 INSTRUMENTOS

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se utilizaron tres técnicas cuantitativas (“Cuestionario Competencia Digital Docente en Contexto de Pandemia”, “Cuestionario sobre Salud, Bienestar y Calidad de Vida en el Profesorado Universitario”, “Cuestionario de Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario”) y una técnica cualitativa (“Cuestionario Cualitativo para Profesorado Universitario”).

3.2.1 CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA.

Es una idea compartida por todos los expertos, que la formación y actualización del profesorado es la vía más adecuada para conseguir la incorporación de los recursos tecnológicos al ámbito educativo, especialmente, en tiempos de pandemia que tantos cambios y adaptaciones son necesarios realizar. En consecuencia, el cuestionario “Competencia Digital Docente en Contexto Paraguayo” tuvo por objetivo conocer qué tipo de alfabetización tiene el docente y qué competencia, qué estado emocional le despierta el uso de la tecnología, qué disponibilidad tiene en época de pandemia, qué obstáculos encuentra en su uso y cómo se siente con la utilización de la tecnología en el momento actual.

Tras los distintos análisis de validación por los que pasó el instrumento, que se recoge en otro apartado, la forma final que adoptó fue de 8 preguntas de tipo general, 3 preguntas de elección sobre la alfabetización digital docente, escala sumativa tipo Likert de 20 ítems (la competencia digital en tiempo de pandemia), una pregunta sobre su estado emocional-tecnología-pandemia, 3 preguntas sobre accesibilidad y disponibilidad de herramientas y 1 pregunta sobre la dificultad de uso de herramientas tecnológicas.

3.2.2 CUESTIONARIO SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Este cuestionario tuvo por objetivo determinar las habilidades que tiene el profesorado respecto a conductas saludables. La elaboración del mismo siguió la siguiente secuencia: a) primero los grupos de investigación tuvieron varias sesiones de trabajo, sobre todo telemáticas, a fin de determinar el propósito del cuestionario, qué variables serían estudiadas, cómo se iba a recoger la información, así como qué tipo de información; b) revisión bibliográfica, en especial, sobre instrumentos ya aplicados que sirvieran de guía; c) se tomó la decisión de la modalidad de cuestionario cerrado dicotómico; d) se elaboró el cuestionario, mediante la generación de ítems, así como estableciendo categorías del instrumento; e) se realizó la prueba piloto con la aplicación del instrumento a un grupo reducido de profesores, y por último, f) se elaboró la versión definitiva del cuestionario.

El cuestionario en un principio estuvo constituido por 61 ítems, con carácter multidimensional y dicotómico (sí/no) y se utilizó un sistema de puntuación simple.

Se elaboró una tabla de especificación que recogió las dimensiones y los ítems que les corresponden. Como resultado de este proceso se llevó a cabo la primera versión del cuestionario: conductas alimentarias (12 ítems), medio ambiente (9 ítems), hábitos psicosociales (22 ítems), actividad física (6 ítems) y bioseguridad (12 ítems).

3.2.3 CUESTIONARIO DESARROLLO EMOCIONAL PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO

El Cuestionario Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario recoge ítems centrados en medir la competencia emocional de la percepción que tienen los docentes universitarios sobre conciencia emocional dado que facilita un mejor conocimiento del contexto y favorece un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida, en relación a competencias sociales, conciencia emocional y regulación emocional.

El formato de respuesta de los ítems utilizó una escala Likert de 3 opciones: 1 (muy de acuerdo), 2 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 3 (en desacuerdo).

El cuestionario fue elaborado en varias fases: en la fase preliminar, tras una revisión bibliográfica, se decidió tomar como referente el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010).

El modelo inicial estuvo constituido por 32 ítems organizado en cinco factores (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y bienestar). La dimensión competencias para la vida y bienestar fue eliminada al formar parte de otro cuestionario de este estudio. En la siguiente fase, se realizó un estudio piloto con 206 profesores universitarios (el mínimo recomendable para cualquier SEM es 200 sujetos; Jackson, 2003). A partir del análisis

de consistencia interna y la fiabilidad de las respuestas se seleccionaron 12 ítems, mediante la eliminación de los ítems negativos o con puntuaciones inferiores a ,300. Los ítems seleccionados se agruparon en torno a tres factores: a) competencias sociales (4 ítems), b) conciencia emocional (5 ítems) y regulación emocional (3 ítems). De esta manera, quedaron un total de 3 subescalas, todas ellas con un coeficiente de fiabilidad bueno ,834 (George & Mallery, 2003, p. 231).

3.2.4

CUESTIONARIO CUALITATIVO PROFESORADO UNIVERSITARIO

Los estilos de vida saludable son formas cotidianas de vivir que incluyen patrones conductuales de salud, creencias, conocimientos, hábitos y acciones para mantener, restablecer o mejorar su condición de salud y calidad de vida (Carranco Madrid, Flores Carrillo & Barrera de León, 2020). Los hábitos de vida saludable se relacionan con la noción de bienestar, pues son “actitudes y patrones de conducta relacionados con la salud, que inciden positivamente en el bienestar físico, mental y social de la persona que lo adquiere” (Ministerio de Educación de Chile. Mineduc, 2014, 46, citado en Torres, Contreras, Lippi, Huaiquimilla & Leal, 2019).

Las tecnologías educativas durante el tiempo de pandemia de la COVID-19, fueron el recurso y la herramienta más cercana a los docentes para poder realizar su labor educativa. En opinión de Villén Sánchez (2020), es necesario conocer las creencias de los docentes acerca de sus actitudes, emociones y sentimientos experimentados durante este tiempo de pandemia y, sobre todo, la importancia de las TIC durante este tiempo. Ante una situación social muy delicada, en relación a la gestión emocional, la conocida como “pandemia emocional” está provocando en los docentes diferentes emociones básicas frente a la utilización de las TIC.

La sociedad va cambiando y el impacto de las tecnologías está más presente en el día a día de los profesores. Con esta situación, la utilización de las TIC se convierte en un elemento básico para continuar la formación de los estudiantes. En consecuencia,

las preguntas que recoge este cuestionario promueven la actitud crítica del profesorado frente a la formación y preparación actual de las TIC y las competencias digitales.

En la actualidad, los sistemas educativos se enfrentan al desafío de introducir las TIC en las aulas para ofrecer a los estudiantes recursos y herramientas necesarias para su vida diaria y el crecimiento integro. Ante esta situación, las TIC están transformando la educación de una manera paulatina, tanto en la manera de enseñar como en los roles. La aparición en nuestras vidas de la pandemia COVID-19 nos está poniendo a prueba tanto a nivel personal como global, en cuanto sociedad. Sin embargo, esta situación de crisis extraordinaria debe ser un ejemplo para otras posibles situaciones similares en el futuro.

Este cuestionario promovió, a través de ocho preguntas, la discusión y el análisis de la situación actual para aprender en un futuro lecciones de lo ocurrido en la pandemia del año 2020, en lo concerniente a las necesidades de formación en el ámbito de conductas saludables (conducta alimentaria, hábitos psicosociales, medioambiente, actividad física y bioseguridad); los riesgos a los que se ven expuestos los universitarios en el contexto actual; la información en la universidad y la puesta en práctica de las medidas sanitarias por los universitarios; la toma de conciencia sobre la importancia de los protocolos de bioseguridad; competencias necesarias que debe desarrollar los docentes ante situaciones de crisis sanitarias.

3.3

PROCEDIMIENTO

3.3.1

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

La validación pasó por dos niveles: validación ítems de preguntas cerradas y validación ítems tipo escala. Se realizó la validación, en primer lugar, del cuestionario cerrado.

1) Validez de contenido

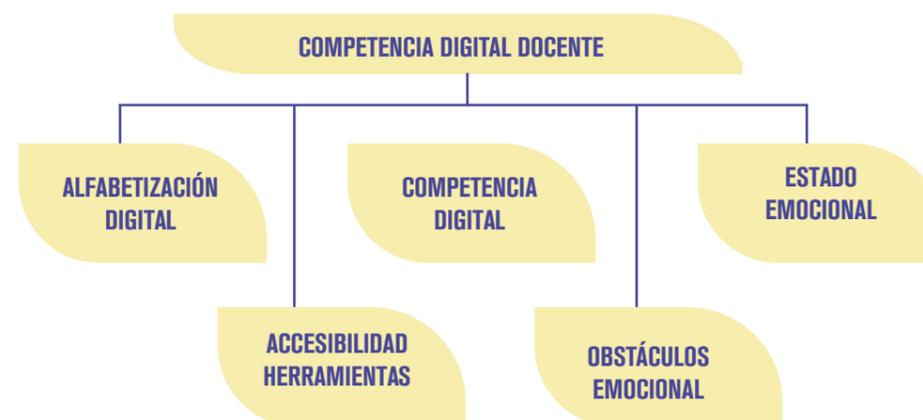
Se considera condición necesaria para realizar análisis de los resultados de un test. La validez de contenido, generalmente, se evalúa a través de un panel de expertos, y en muy raras ocasiones por medio de datos empíricos (Ding & Hershberger, 2002). Normalmente, este tipo de validación se lleva

a cabo por jueces o especialistas. En nuestro caso, se adoptó el modelo de “agregado individuales”, en el que se recogen cuatro condiciones: a) claridad en la redacción; b) medir lo que dice medir; c) inducción a la respuesta y d) coherencia interna (dominio); además incluye un apartado de observaciones.

2) Validez de constructo

Esta validez evalúa el grado en el que el instrumento refleja la teoría del concepto que se mide, para ello se requiere una sólida argumentación, sobre la teoría misma en la que se inscribe el constructo.

Figura 3
Modelo teórico competencia digital docente



3) Validez de criterio

El Cuestionario sobre Competencia Digital Docente en Contextos de Pandemia, tiene un alto nivel de exhaustividad y se divide en 5 áreas competenciales. En cada una de estas dimensiones, se incluyen ítems que especifican descriptores basados en términos de conocimientos, capacidades, actitudes y dificultades, convirtiéndose en una herramienta clave para detectar necesidades formativas del profesorado en materia de Competencia Digital Docente, especialmente, en tiempos de pandemia.

La validez de criterio es el equivalente a consistencia interna y se calcula con el índice de Kappa de Cohen. Su finalidad fue cuantificar el grado de acuerdo entre dos observadores. El índice fue calculado por dos observadores pertenecientes al grupo de investigación. El valor que se obtuvo para las dimensiones alfabetización digital, competencia digital y obstáculo en el uso de herramientas fue de ,922, que de acuerdo con Landis & Koch (1977) se considera “casi perfecto”.

ESTUDIO DE LA FIABILIDAD

Se procedió al cálculo de la fiabilidad, mediante el procedimiento alfa de Cronbach y, a continuación, se eliminaron los ítems con valores negativos y menores a ,300 (escala si se elimina elemento).

El índice de fiabilidad del cuestionario completo que se obtuvo mediante el cálculo del

Para las dimensiones estado emocional y accesibilidad a las herramientas se aplicó el coeficiente de Alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de ,737 (estado emocional ,624 para 8 ítems; accesibilidad y disponibilidad ,713 para 9 ítems).

El procedimiento que se siguió para la validación de la escala dimensión “competencia digital docente” fue el análisis factorial. Los datos se obtuvieron, en versión “Google form”, de los 910 profesores, que fueron invitados a participar, previa información detallada sobre los objetivos de la investigación y del propio cuestionario. La participación fue de forma voluntaria, garantizándose el anonimato y confidencialidad.

Las variables fueron sometidas al “análisis factorial”, que consiste en un conjunto de técnicas estadísticas para validar el constructo de un instrumento de medida (López Roldán & Fachelli, 2015; López Aguado & Gutiérrez Provecho, 2019; Ledesma, Ferrando & Tosi, 2019).

estadístico alpha de Cronbach para 20 ítems fue de ,975 (Tabla 8), lo que se considera excelente. Este valor aumentó considerablemente al eliminarse los ítems con valores negativos y por debajo de ,300 (índice de homogeneidad < ,300) (Tabla 9).

Tabla 8
Estadísticas de fiabilidad

ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
,975	20

Tabla 9
Correlación total de elementos corregida

	CORRELACIÓN TOTAL DE ELEMENTOS CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO
Navegación por internet	,748	,974
Evaluar contenido de una web	,782	,974
Gestión de la información	,795	,974
Evaluar fiabilidad de fuentes de información	,812	,973
Herramientas para la comunicación en línea	,821	,973
Redes sociales o comunidades de aprendizaje	,772	,974
Experiencias o investigaciones educativas	,808	,973
Herramientas para el aprendizaje compartido	,842	,973
Herramientas para elaborar instrumentos de evaluación	,820	,973
Herramientas para crear presentaciones	,792	,974
Herramientas para la creación de videos didácticos	,838	,973
Herramientas para reelaborar contenidos en diferentes formatos	,846	,973
Formas para eliminar datos/información	,819	,973
Mantener una actitud equilibrada entre el uso de tecnología	,772	,974
Normas sobre el uso responsable y saludable de tecnologías	,812	,973
Reducir el impacto de los restos tecnológicos en el medio ambiente	,723	,974
Soluciones básicas a problemas técnicos	,803	,974
Soluciones para la gestión y el almacenamiento en la nube	,837	,973
Atender la diversidad en el aula	,802	,974
Realizar la evaluación, tutoría o seguimiento del alumnado	,803	,974

VALIDEZ DE ESCALA

Para la validez de la escala se siguió el procedimiento de Análisis Factorial, en dos fases: 1) Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y 2) Análisis factorial Confirmatorio (AFC), mediante ecuaciones estructurales.

En concreto el procedimiento que se siguió fue calcular el test de normalidad, análisis descriptivo de los datos, análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC).

1) Test de normalidad

En primer lugar, previo al análisis de estimación, se realizó la normalidad multivariada en los datos obtenidos. Se trató de saber si los datos provenían de una distribución distribuida normalmente.

El valor de c.r. (valor de desviación estándar

poblacional) obtenido fue de 404,671 (por encima de 1,96), por lo que el conjunto de variables satisfizo el supuesto de normalidad para 20 ítems (Tabla 10).

Tabla 10
Prueba de normalidad

VARIABLE	MIN	MAX	SKEW	C.R.	CURTOSIS	CR
V1	,000	5,000	-,385	-4,739	,174	1,073
V2	,000	5,000	-,324	-3,992	-,001	-,009
V3	,000	5,000	-,265	-3,259	-,302	-1,858
V4	,000	5,000	-,222	-2,739	-,139	-,858
V5	,000	5,000	-,405	-4,988	,037	,230
V6	,000	5,000	-,471	-5,805	,338	2,082
V7	,000	5,000	-,542	-6,673	,537	3,305
V8	,000	5,000	-,357	-4,395	,160	,985
V9	,000	5,000	-,319	-3,394	,041	,251
V10	,000	5,000	-,266	-3,281	,021	,132
V11	,000	5,000	-,406	-5,000	,399	2,457
V12	,000	5,000	-,199	-2,450	,201	1,241
V13	,000	5,000	-,401	-4,935	,362	2,232
V14	,000	5,000	-,390	-4,799	,127	,783
V15	,000	5,000	-,549	-6,763	,390	2,404
V16	,000	5,000	-,587	-7,233	,624	3,841
V17	,000	5,000	-,531	-6,543	,482	2,969
V18	,000	5,000	-,370	-4,559	,177	1,090
V19	,000	5,000	-,437	-5,377	,326	2,004
V20	,000	5,000	-,455	-5,477	,25	1,539
Multivariante					795,889	404,671

2) Análisis descriptivos de los datos

Se llevó a cabo el análisis de las pruebas de la escala mediante el paquete SPSS v.25. Para esto se obtuvieron los descriptivos como la media, la desviación típica (desviación estándar), asimetría y curtosis, así como coeficientes de correlación corregido

ítem-total (fiabilidad, consistencia interna de la escala) (Tabla 11).

Tabla 11
Análisis descriptivo de los datos

VARIABLE	M	DE	ASIMETRÍA	CURTOSIS	R IT-C	A SIN ÍTEM
V1	1,48	0,849	2,289	5,901	,473	,873
V2	1,36	,837	3,022	9,482	,656	,867
V3	1,56	,680	1,239	1,936	,583	,871
V4	1,62	,925	1,657	2,697	,416	,875
V5	1,42	,752	2,651	9,373	,579	,870
V6	1,37	,888	3,110	9,923	,490	,873
V7	1,58	,780	1,176	,600	,625	,869
V8	1,74	,936	1,427	1,677	,560	,870
V9	2,03	,778	1,052	2,190	,523	,872
V10	1,82	,699	,643	,628	,581	,870
V11	1,99	,805	1,017	1,832	,555	,871
V12	2,18	,799	,560	,151	,417	,875
V13	2,41	1,087	,692	-0,90	,412	,876
V14	1,78	,1141	1,589	1,686	,263	,883
V15	1,71	,836	1,051	,465	,519	,872
V16	2,13	,815	,123	-,765	,383	,876
V17	2,26	,841	,235	,069	,303	,879
V18	1,76	,782	,1139	2,217	,537	,871
V19	1,56	,740	1,891	5,485	,671	,868
V20	2,11	,994	,780	-,058	,382	,877

3) Análisis Factorial

La técnica que se utilizó fue el AF que consistió en extraer los factores con cierto criterio estadístico para obtener una estructura factorial simple para una interpretación más fácil y sencilla.

El análisis factorial de la escala siguió dos fases: análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC).

a) Análisis factorial exploratorio (AFE)

Variable de análisis

Para la viabilidad del análisis, tanto de la matriz de correlaciones (con niveles aceptables y p-valores $>,005$), como el KMO (18887,991), así como la prueba de Bartlett (significación inferior a ,005), invitaron a hacer el análisis factorial; en consecuencia, el análisis es totalmente viable. La Tabla 12 muestra el test de adecuación al análisis factorial.

Tabla 12
Prueba KMO y Barlett

Medida Kaiser - Meyer - Olkin de adecuación de muestreo	,972
Aprox. Chi-cuadrado	,972
Prueba de esfericidad de Bartlett gl	,190
Sig.	,000

Para la estimación de valores, en nuestro caso, se aplicó el de Mínimos Cuadrados Ordinales (MCO), en torno al cual se agrupan diversos métodos descriptivos como el método de Ejes Principales. La finalidad consistió en la mejor estimación posible de estas a partir del número de factores retenido. Como se observa las comunalidades son altas (Tabla 13), lo que implica que todas las variables están bien representadas en el espacio de los factores.

Tabla 13
Comunalidades

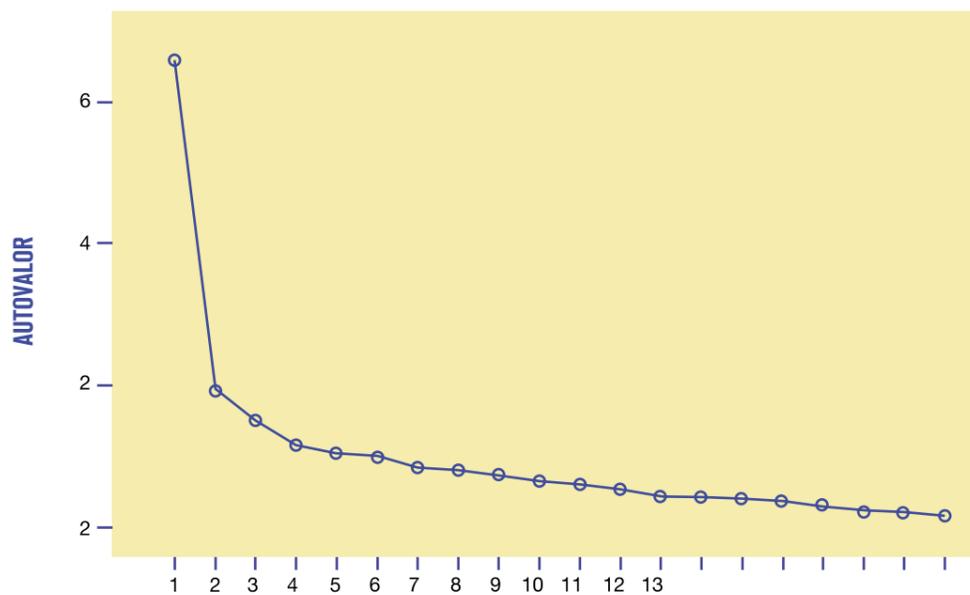
	Inicial	Extracción
V1	,657	,641
V2	,733	,698
V3	,718	,674
V4	,746	,734
V5	,768	,766
V6	,695	,662
V7	,699	,689
V8	,748	,740
V9	,716	,694
V10	,707	,666
V11	,785	,720
V12	,798	,734
V13	,729	,705
V14	,685	,648
V15	,735	,699
V16	,634	,610
V17	,752	,778
V18	,753	,737
V19	,740	,734
V20	,724	,689
Método de extracción: factorización de eje principal		

Como criterio para determinar el número de factores se utilizó el porcentaje de varianza explicada (Tabla 14) y el gráfico de sedimentación (Figura 4).

Tabla 14
Varianza total explicada

VARIABLE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE EXTRACCIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	TOTAL	% DE VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	13,576	67,881	67,881	13,280	66,399	66,399
2	1,042	5,210	73,091	,742	3,712	70,111
3	,663	3,317	76,408			
4	,503	2,515	78,923			
5	,483	2,417	81,341			
6	,444	2,219	83,560			
7	,406	2,028	85,588			
8	,328	1,640	87,227			
9	,307	1,535	88,762			
10	,294	1,471	90,233			
11	,269	1,345	91,578			

Figura 4
Varianza total Gráfico de sedimentación



Para determinar el número de factores, se aconseja el método promax. Este tipo de rotación se utiliza cuando se espera que los factores estén correlacionados. Como se observa en la Tabla 14, dos factores explican el 73,091 de la varianza (el primer factor explica el 67,881% de la varianza).

Si se observa el gráfico de sedimentación (scree plot, Figura 4), se sugiere la selección de dos factores. En consecuencia, tras la rotación de factores, los ítems quedaron distribuidos en dos dimensiones: la primera con un total de 10 ítems y la segunda con 10 ítems (Tabla 15 y Tabla 16).

Tabla 15
Matriz de estructura

	FACTOR	
	1	2
V1	,755	,312
V2	,785	,348
V3	,713	,438
V4	,775	,398
V5	,801	,383
V6	,752	,369
V7	,702	,468
V8	,698	,517
V9	,655	,531
V10	,707	,402
V11	,603	,608
V12	,569	,653
V13	,490	,669
V14	,397	,731
V15	,460	,719
V16	,289	,777
V17	,339	,831
V18	,508	,704
V19	,382	,787
V20	,458	,712

Método de extracción: factorización de eje principal.
Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Tabla 16
Distribución Inicial de ítems

VARIABLES	ÍTEMS	Nº ÍTEMS
Comunicación digital	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10
Habilidades digitales	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	10
		Total: 20

Tabla 17
Fiabilidad de las subescalas

DIMENSIÓN	ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH
Comunicación digital	10	,957
Habilidades digitales	10	,958
Índice Global	20	,975

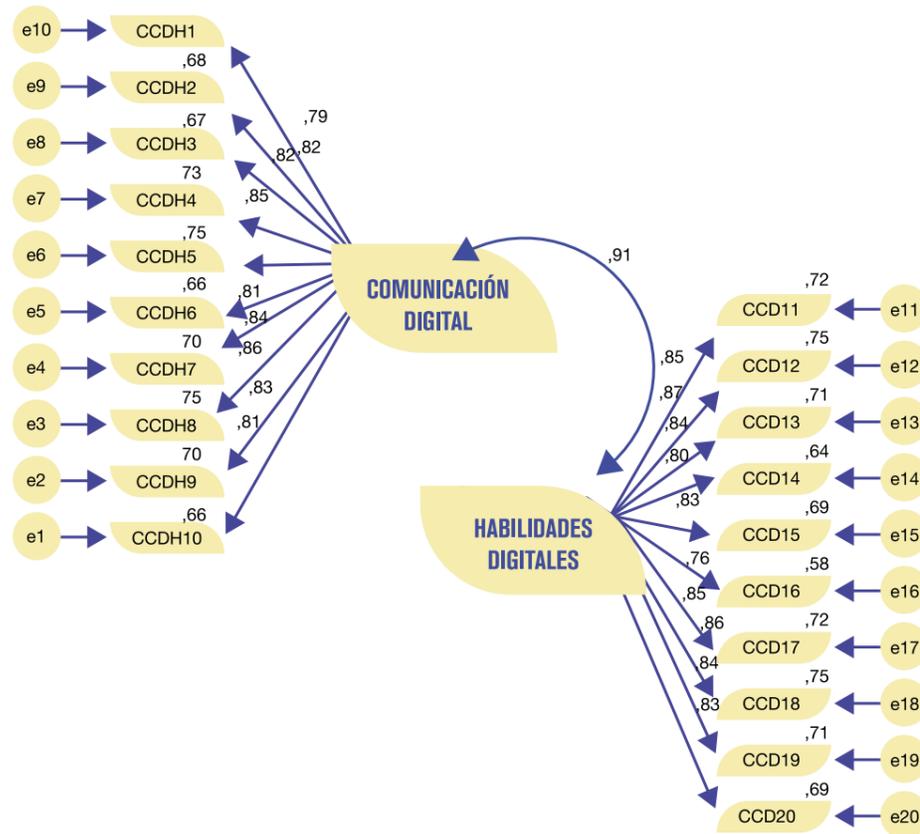
b) Análisis factorial confirmatorio (El modelo SEM, Structural Equation Modeling)

Para la validez de constructo, se realizó el análisis factorial confirmatorio bajo la metodología del moldeamiento de ecuaciones estructurales que permite confirmar la estructura factorial de la muestra por medio del programa AMOS v.25 (Analysis of Moment Structures). Se realizaron las operaciones analíticas sugeridas por Kline (2011) para este tipo de metodología: especificación del modelo (en el que se determina, hipotéticamente, la relación que existe entre las variables), identificación (se determinan los parámetros que integran el modelo mediante las varianzas y covarianzas de la muestra),

estimación de los parámetros del sistema de ecuaciones estructurales (calcular el valor y el error de cada uno de los parámetros desconocidos) y evaluación de los criterios de calidad de ajuste (bondad de ajuste para determinar si el modelo sirve para fines de la investigación). El modelo explicativo se recoge en la Figura 5.

En consecuencia, el AFC quedó configurado por 20 ítems tal y como se recoge en la Figura 5, en el que aparecen dos dimensiones teóricas y los estadísticos asociados.

Figura 5
Cargas factoriales y correlaciones entre los factores



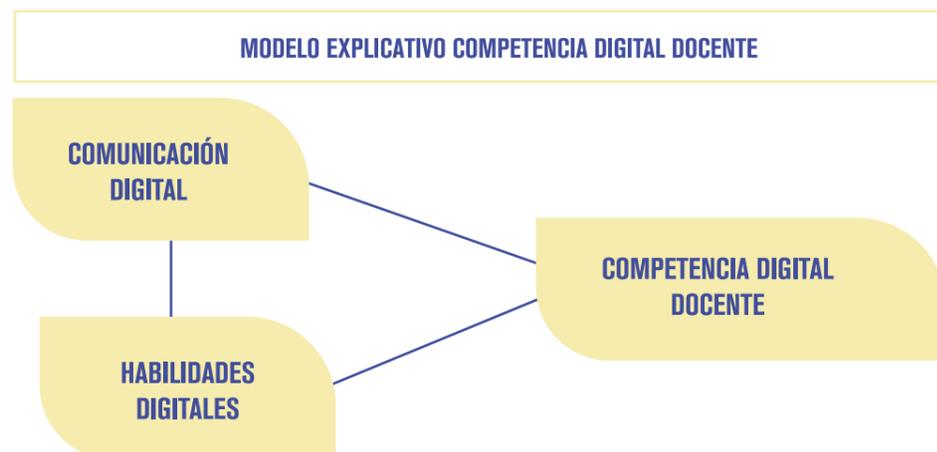
En el AFC, los índices de bondad de ajuste obtenidos se recogen en la Tabla 18. de acuerdo con Hu y Bentler (1999) y Kline (2005). Los índices de bondad de ajuste fueron los siguientes: chi-cuadrado χ^2 (1819,698); $p \geq ,05$; CFI= ,912; GFI= ,924; AGFI= ,776; NFI= ,904; RMSEA= ,014; AIC= ,920; TLI= ,902; RMR= ,037; PNFI= ,904; PGFI= ,660.

De acuerdo con esto los valores obtenidos, el cuestionario definitivo formado por 2 factores presentó un buen ajuste de datos, es decir, mostró la pertinencia y la congruencia del modelo. La correlación entre los dos factores se valoró como positiva alta ,91 (Figura 5).

Tabla 18
Medidas de bondad de ajuste

ABSOLUTOS			RELATIVOS			PARSIMÓNICOS		
X ²	1819,698	bueno	NFI	,904	bueno	PNFI	,904	bueno
X ² /g.l	169	bueno	TLI	,920	bueno	AIC	,920	no acept.
RMSEA	,014	bueno	GFI	,924	bueno	PGFI	,660	bueno
RMR	,037	bueno	AGFI	,776	regular	HOLTER	,05	101
			CFI	,912	bueno			

Figura 6
Modelo explicativo competencia digital docente



3.3.2 CUESTIONARIO SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Proceso de validación

El instrumento pasó por las siguientes fases de validación: 1) validez de contenido; 2) validez de constructo; 3) validez de criterio.

1) Validez de contenido

Pretende abarcar la mayor cantidad de dimensiones, por lo tanto, busca determinar todas las dimensiones que se relacionan con el concepto de estudio. Se trata de determinar si todos los ítems son relevantes, es decir, si todos están relacionados con los componentes del constructo que se pretende medir y representativos del dominio que se pretende medir. Se hace mediante la revisión bibliográfica, opinión de los expertos y estudio piloto. Asimismo, para la validación cuantitativa se aplicó el método Lawshe (1975).

Los investigadores llevaron a cabo un proceso de estudio de los distintos cuestionarios relacionados con la temática, que permitió evaluar todas las dimensiones que se pretendían medir. La estrategia seguida fue el análisis cognitivo, en la que los investigadores llevaron a cabo la actividad, mientras se ha tomado nota para evitar explicaciones erróneas, durante la realización de la tarea. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social. En consecuencia, más que hablar de una "vida sana" hay que hablar de "estilo de vida saludable". Desde esta perspectiva se puede determinar que, según diversos autores, los hábi-

tos para llevar una vida saludable son los siguientes:

a) Conducta alimentaria

La conducta alimentaria no solo consiste en incorporar nutrientes al organismo, sino que incorpora un conjunto de acciones que lleva a cabo el individuo en respuesta a una motivación biológica, psicológica y sociocultural, todas éstas vinculadas a la ingestión de alimentos (Sánchez Socarrás & Aguilar Martínez, 2015; Cervera Burriel, Serrano Urrea, Vico García, Milla Tobarra & García Mesequer, 2013; Sabio, Correas Bodas & Giménez, 2017; Barriguete Meléndez, et al., 2017; Pérez Rodríguez et al., 2020).

b) Medioambiente

La preservación del medioambiente es otro de los factores a destacar. El factor calidad de vida y situación ambiental nos permite conocer la percepción que tiene el profesorado sobre este tema tan de actualidad. La relación entre calidad de vida y medio ambiente comienza utilizarse en los años 60 coincidiendo con el deterioro del medio ambiente con la industrialización.

El medioambiente como espacio que el ser humano interactúa con la naturaleza, conlleva que toda persona merece unas condiciones dignas en un ambiente saludable (Burgui, 2005; Salas & Garzón, 2013; Lamão Peshana, de Paula Lovem, Lima Verdan Rangel, 2020; Cantú Martínez, 2015; Robledo Martínez, Agudelo Calderón, García

Ubaque, García Ubaque & Osorio García, 2017).

c) Hábitos psicosociales

Las habilidades sociales para la vida son consideradas herramientas útiles para que las personas establezcan relaciones saludables consigo mismas, con los demás y con el entorno, de forma que sean favorables a la salud y el bienestar del individuo en todos los ámbitos (Mantilla Uribe, Oviedo Cáceres, Hernández Quirama & Hakspiel Plata (2015). De igual manera lo resaltan García Laguna, García Salamanca, Tapiero Paipa & Diaana Marcela (2012), Larrinaga Sandrino & Hernández Meléndrez (2016), Rodríguez Marín (2007), Balluerca Lasa et al. (2020); Martínez Garzón (2018).

d) Actividad física

Resulta evidente los beneficios que caracteriza la influencia de la actividad física con respecto al estado de la salud tanto a nivel físico como mental (prevención en riesgos cardiovasculares, enfermedades crónicas, obesidad, cáncer, osteoporosis y enfermedades degenerativas como la demencia y la enfermedad Alzheimer; y en la salud mental: ansiedad, depresión y disminución del estrés; mejora en las capacidades cognitivas, habilidades sociales, autoconcepto y resiliencia). Generando de esta forma bienestar en múltiples contextos donde se desarrollan las personas, como resultado del conocimiento de sí mismo y las habilidades internas mediante los cuales el individuo regula sus acciones (Barbosa Granados y Urréa Cuéllar, 2018). Así lo ponen también de manifiesto Ibarra Mora, Ventura & Hernández Mosqueira (2019), Matus, Oliva, Garrido & Cornejo (2020), Rué Rosell & Serrano Alfonso (2014) Caro Freile & Rebolledo Cobos (2017), Bravo, Núñez Cortés, Sánchez Huamash & Kosakoiski (2020).

e) Bioseguridad

Una característica de las universidades de calidad es ofrecer un entorno de trabajo se-

guro y de calidad, que integre todos los aspectos desde la prevención de todo tipo de riesgos hasta la accesibilidad, pues resulta esencial conocer y minimizar estos factores para bien de todos los trabajadores que desarrollan su actividad en este espacio. Por lo tanto, hay que considerar la prevención de accidentes, los riesgos químicos, físicos, biológicos, residuos y riesgos ergonómicos (Moreno Jiménez, 2011; Solórzano Arroyo, 2014; Martínez Pérez & García Sánchez, 2015; Moreno Gómez, (2015).

Para completar el proceso de validación de contenido, se procedió a aplicar el método de Lawshe (1975), modificado por Tristán López (2008), contando con la participación de un grupo de 10 investigadores con experiencia en el tema. Para ello se calculó el Índice Global de validez de Contenido (CVI), de acuerdo con el criterio “esencial”, “útil pero no esencial”, “no necesario”, para clasificar cada ítem. El proceso comenzó entregado a cada experto la definición conceptual de las variables; a continuación, se emitió un juicio para cada uno de los ítems, basándose en el criterio ya indicado. Tras la aplicación de la fórmula, los resultados pueden verse en las siguientes tablas:

Tabla 19
Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (CA)

VARIABLE	ÍTEM	ESENCIAL	ÚTIL/ NO ESENCIAL	NO IMPOR-TANTE	CVR
Conductas alimentarias (CA)	CA1	9	1	0	0,80
	CA2	9	1	0	0,80
	CA3	10	0	0	1
	CA4	10	0	0	1
	CA5	9	1	0	0,80
	CA6	9	1	0	0,80
	CA7	9	1	0	0,80
	CA8	9	1	0	0,80
	CA9	10	0	0	1
	CA10	10	0	0	1
	CA11	10	0	0	1

Tabla 20
Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (HP)

VARIABLE	ÍTEM	ESENCIAL	ÚTIL/ NO ESENCIAL	NO IMPOR-TANTE	CVR
Hábitos Psicosociales (HP)	HP12	9	1	0	0,80
	HP13	9	1	0	0,80
	HP14	10	0	0	1
	HP15	10	0	0	1
	HP16	10	0	0	1
	HP17	10	0	0	1
	HP18	10	0	0	1
	HP19	10	0	0	1
	HP20	9	1	0	0,80
	HP21	10	0	0	1
	HP22	9	1	0	0,80
	HP23	10	0	0	1
	HP24	9	1	0	0,80

Tabla 21
Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (MA)

VARIABLE	ÍTEM	ESENCIAL	ÚTIL/ NO ESENCIAL	NO IMPOR- TANTE	CVR
Medioambiente (MA)	MA25	9	1	0	0,80
	MA26	9	1	0	0,80
	MA27	9	1	0	0,80
	MA28	9	1	0	0,80
	MA29	10	0	0	1

Tabla 22
Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (AF)

VARIABLE	ÍTEM	ESENCIAL	ÚTIL/ NO ESENCIAL	NO IMPOR- TANTE	CVR
Actividad Física (AF)	AF30	9	1	0	0,80
	AF31	10	0	0	1
	AF32	10	0	0	1
	AF33	10	0	0	1

Tabla 23
Razón de validez de contenido del modelo Lawshe (BIO)

VARIABLE	ÍTEM	ESENCIAL	ÚTIL/ NO ESENCIAL	NO IMPOR- TANTE	CVR
Bioseguridad (BIO)	BIO34	10	0	0	1
	BIO35	10	0	0	1
	BIO36	9	1	0	0,80
	BIO37	10	0	0	1
	BIO38	10	0	0	1
	BIO39	10	0	0	1
	BIO40	10	0	0	1
	BIO41	10	0	0	1
	BIO42	10	0	0	1
	BIO43	10	0	0	1

En la Tabla 19, puede observarse que los ítems CA3, CA4, CA9, CA10 y CA11 obtuvieron la máxima puntuación. En la Tabla 20, los ítems HP14, HP15, HP16, HP17, HP18, HP19, HP21 y HP23 obtuvieron la puntuación más alta. En la Tabla 21, el ítem MA29 obtuvo la puntuación más alta, el resto de los ítems obtuvieron una puntuación muy favorable (0,80). En la Tabla 22, los ítems AF31, AF32 y AF33 alcanzaron la puntuación máxima. Por último, la Tabla 23 refleja que todos los ítems obtuvieron la puntuación más alta, salvo el ítem BIO36 (0,80).

Por último, se hizo un estudio piloto. Diez de los investigadores dieron respuesta al modelo “agregado individuales”, recogiendo las sugerencias para la mejora del instrumento, tal y como se especifica en Anexo 5.

2) Validez de constructo

Esta validez evalúa el grado en el que el instrumento refleja la teoría del concepto que se mide, para ello se requiere una sólida argumentación, sobre la teoría misma en la que se inscribe el constructo.

En este sentido, en primer lugar, se determinó lo que se quería medir, es decir, definir el constructo. Para tal fin se realizó una revisión bibliográfica (Leyton, Lobato, Batista, Aspano & Jiménez, 2018; Grimaldo Mucho-trigo, 2010; INSST (Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2018; Pastor Martín, 2015).

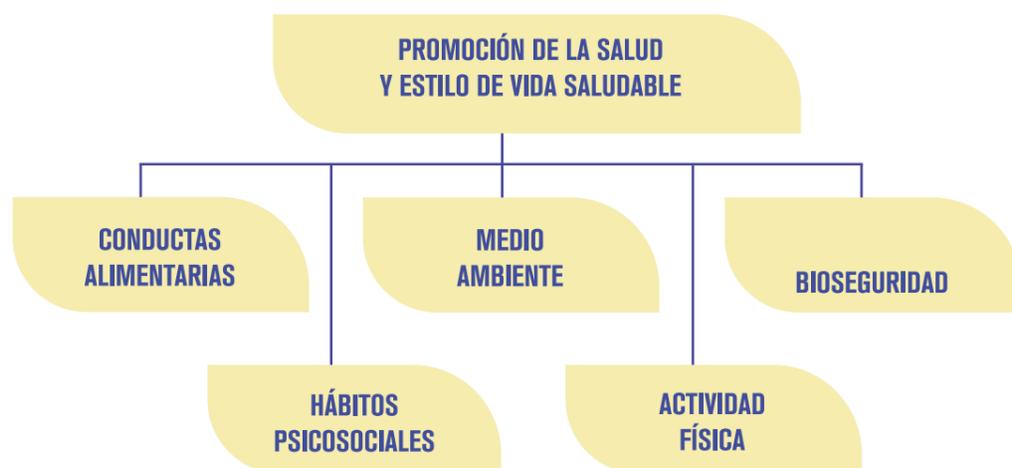
En consecuencia, diversos investigadores han identificado conductas alimentarias, hábitos psicosociales, medioambiente, actividad física y bioseguridad, como principales factores relacionados como promoción de la salud y estilo de vida saludables (Grimaldo, 2018; Leyton, Lobato, Batista, Aspano, Jiménez, 2018; Lorena Mora y Múnera, 2015; Bennassar Veny, 2012; Chaparro Díaz, Vargas, Blanco & Carreño, 2014; Calpa Pastas, Santacruz Bolaños, Álvarez Bravos & Zambrano Guerrero, 2019; Villar López, Ballinas Sueldo, Gutiérrez & Angulo Bazán, 2016).

Para obviar las limitaciones de los ítems dicotómicos se procedió a agruparlos en clústers homogéneos (conductas alimentarias, hábitos psicosociales, medio ambiente, actividad física y bioseguridad), de forma que a cada sujeto se les suman las respuestas a los ítems de cada clúster.

Se aplicó el coeficiente rho (ρ) de Spearman (que equivale al coeficiente r aplicado a los datos ordinales). Se estableció correlación moderada positiva entre los factores bioseguridad y medioambiente ($\rho = ,370$) y correlación negativa moderada entre los factores bioseguridad y hábitos psicosociales ($\rho = -,225$).

En la siguiente figura (Figura 7), se recoge el modelo teórico (constructo) que determina los factores implicados.

Figura 7
Modelo teórico promoción de la salud y estilo de vida saludable



3) Validez de criterio

Es el equivalente a consistencia interna y se calcula con el índice de Kappa de Cohen. Su finalidad fue cuantificar el grado de acuerdo entre dos observadores. El índice fue calculado por dos observadores pertenecientes a los grupos de investigación.

El valor obtenido fue de ,946, que de acuerdo con Landis & Koch (1977) se considera “casi perfecto”.

3.3.3 CUESTIONARIO DESARROLLO EMOCIONAL PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO

Descripción de los ítems

Con el objetivo de proceder a verificar las propiedades psicométricas de la escala se realizaron los siguientes análisis:

a) Análisis de los ítems, a partir de la frecuencia, porcentaje, media, desviación típica, asimetría, curtosis y correlación ítem-total.

b) Para construir el modelo de ecuaciones estructurales se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). Se trató de configurar el modelo hipotético y someterlo a prueba. Con el objetivo de analizar la dimensionalidad del cuestionario, se calculó el índice de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) y la prueba de significación estadística de esfericidad de Bartlett.

Se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud (MV), que es un modelo general para estimar parámetros de una distribución de probabilidad que depende de las observaciones de la muestra, para escalas ordinales. La rotación fue promax, para determinar el número de factores, que permite que los factores estén correlacionados (Buitrago Rodríguez, Tovar Sánchez & Lamos Díaz, 2018). Para ello se aplicó el procedimiento Kaisers (seleccionando el número de factores con valores propios superiores a 1) y tanto por ciento de varianza explicada.

c) Análisis factorial confirmatorio (AFC) permite determinar si el ajuste del modelo hace referencia a que el modelo propuesto se ajusta a las correlaciones entre las variables del conjunto de datos (Gaskin, 2016). Para ello se tuvo en consideración los siguientes

índices de bondad de ajuste: chi-cuadrado entre los grados de libertad (χ^2/df), ajuste comparativo (CFI, TLI, NFI), ajuste parsimonioso (PNFI) y otros (GFI, AGFI, IFI, RMR, RMSEA, ECVI, PNFI PGFI, NCP).

d) Análisis de fiabilidad de la escala, a partir del coeficiente alfa de Cronbach para los factores y las correlaciones entre factores latentes.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa estadístico IBM SPSS, versión 25.

En primer lugar, se procedió a eliminar aquellos ítems con índices negativos y menores de ,300, a fin de que quedaran buenos ítems y obtuvieran un coeficiente alfa de Cronbach satisfactorio (Tabla 24).

Tabla 24
Fiabilidad por consistencia interna de la escala de desarrollo emocional

ÍTEM	FACTOR DESARROLLO EMOCIONAL	
	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
V1	.325	,765
V2	.344	,763
V3	.407	,760
V4	.331	,764
V5	.267	,768
V6	.178	,771
V7	.275	,768
V8	.267	,768
V9	.294	,767
V10	.392	,761
V11	.113	,774
V12	.321	,765
V13	.401	,762
V14	.211	,770
V15	.244	,769
V16	.266	,768
V17	.221	,770
V18	.363	,762
V19	.376	,762
V20	.323	,765
V21	.123	,772
V22	.377	,762
V23	.307	,766
V24	.259	,768
V25	.209	,770
V26	.082	,774
V27	.329	,764
V28	.159	,772
V29	.173	,771
V30	.148	,774
V31	.226	,769
V32	.205	,770

A continuación, se procedió a los análisis descriptivos de los ítems que se recogen en la Tabla 25: media, desviación típica, asimetría, curtosis, rango, valor máximo y mínimo.

Los valores de la curtosis son todos negativos, lo que nos indica que la distribución es de tipo platicúrtica, que significa que los valores están más dispersos respecto a la media.

Como se observa en la Tabla 25, todos los ítems presentan una correlación ítem-escala positiva. Los valores de asimetría están comprendidos entre +/-1. En este caso, todos los ítems (excepto CS3 y CS4) obtienen valores superiores a la media (la cola de distribución se alarga a la derecha), señalando el predominio de las respuestas positivas.

Tabla 25
Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D.TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CORRELACIÓN ÍTEM-ESCALA
CS1	1,76	,698	,366	-,923	,473
CS2	1,92	,774	,135	-1,319	,460
CS3	2,20	,824	-,382	-1,425	,467
CS4	2,03	,817	-,062	-1,500	,544
CE5	1,64	,695	,623	-,766	,561
CE6	1,82	,839	,357	-1,489	,558
CE7	1,62	,748	,754	-,837	,525
CE8	1,67	,476	,624	-,963	,499
CE9	1,87	,800	,242	-1,398	,567
RE10	1,58	,718	,813	-,653	,559
RE11	1,69	,751	,583	-1,017	,599
RE12	1,52	,690	,958	-,346	,564

Tras el análisis de discriminación de los ítems se seleccionaron 12 del cuestionario inicial. El índice de KMO de Kaiser-Meyer-Olkin obtenido fue ,843, de forma que supera el valor ,70 criterio habitual de conveniencia. El test de esfericidad de Bartlett mostró un valor de chi-cuadrado (χ^2 .843, 665,436, $p < .000$). Estos resultados confirman la adecuación de los datos al análisis factorial. La solución factorial obtenida utilizando el método de máxima verosimilitud, con rotación promax obtuvo tres factores (Tabla 27) que explican el 55,013 de la varianza, con valores que oscilan entre 35,968% y 8,520% de la varianza para cada uno de ellos. El primer factor quedó compuesto por los ítems 1, 2, 3 y 4, relacionados con las competencias sociales, por lo que este factor tomó el nombre de competencias sociales y

explica el 35.968 de la varianza. El segundo factor se configuró con los ítems 5, 6, 7, 8 y 9, relacionados con conciencia emocional, y tomó el nombre de conciencia emocional y explica el 10,525% de la varianza. El tercer factor integró los ítems los 10, 11 y 12, que se refieren a la regulación emocional y la dimensión toma este nombre y explica el 8,520% de la varianza. (Tabla 27).

Tabla 26
Prueba de KMO y Barlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,843
Prueba de esfericidad Aprox. Chi-cuadrado de Bartlett	665,436
gl.	66
Sig.	,000

Tabla 27
Varianza total explicada

FACTOR	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE EXTRACCIÓN DE CARGAS AL CUADRADO			SUMAS DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO
	TOTAL	% DE VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL
1	4,316	35,968	35,968	3,742	31,186	31,186	2,795
2	1,263	10,525	46,493	,703	5,857	37,044	2,818
3	1,022	8,520	55,013	,550	4,584	41,584	2,894
4	,918	7,654	62,667				
5	,857	7,138	69,805				
6	,666	5,550	75,355				
7	,626	5,214	80,570				
8	,601	5,006	85,576				
9	,542	4,518	90,094				
10	,459	3,829	93,923				
11	,401	3,343	97,266				
12	,328	2,734	100,000				

Tabla 28
Prueba Cargas factoriales estandarizadas para cada ítem AFC

MATRIZ DE CARGAS FACTORIALES PONDERADAS	F1	F2	F3
1. Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.	.525		
2. A menudo cuando alguien me habla estoy pensando en lo que diré yo enseguida.	.363		
3. Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo.	.629		
4. Me desanimo cuando algo me sale mal.	.660		
5. Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa.			.732
6. Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormirme.			.681
7. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.			.760
8. No sé que responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mi.		.530	
9. Me resulta difícil relajarme.		.576	
10. A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.		.589	
11. Me pongo nervioso/a con mucha felicidad y me altero.		.737	
12. Tengo a menudo discusiones con otras personas próximas a mi.		.538	

Tabla 29
Prueba Medio (M), desviación estándar (DE), asimetría, curtosis, correlación ítem-total (R IT-c)

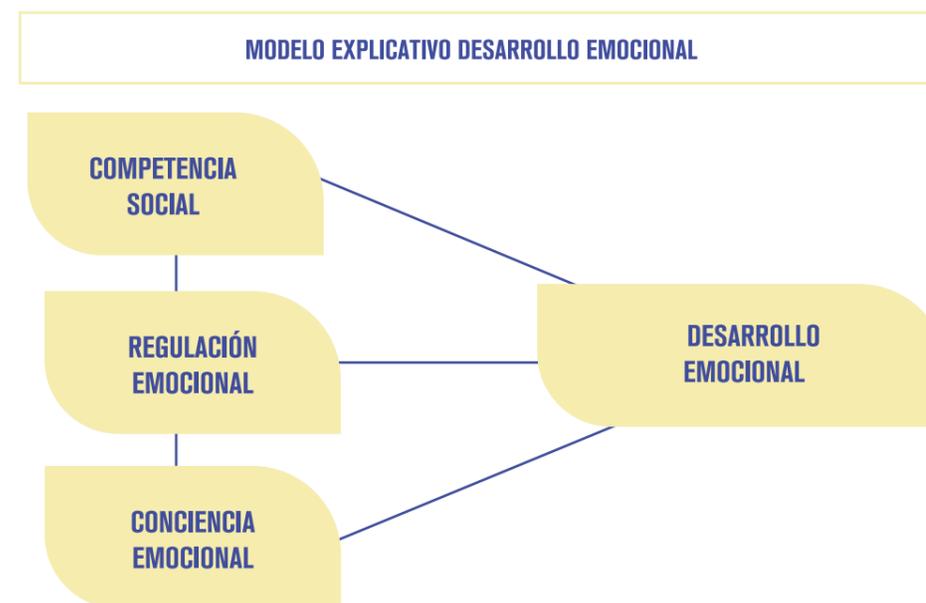
ÍTEM	M	DE	ASIMETRÍA	CURTOSIS	R IT-c
V1	1,85	,751	,246	-1,181	437
V2	2,10	,780	-,180	-1,334	352
V3	2,36	,777	-,736	-,961	502
V4	2,25	,811	-,493	-1,309	446
V5	1,71	,714	,493	-,924	530
V6	1,83	,760	,287	-1,217	592
V7	1,50	,631	,884	-,252	553
V8	1,82	,766	,318	-1,232	531
V9	1,99	,829	,027	-1,546	521
V10	1,75	,774	,471	-1,185	435
V11	2,01	,802	-,018	-1,445	507
V12	2,09	,769	-,159	-1,289	528

Para el análisis factorial confirmatorio (AFC), se consideró las operaciones analíticas sugeridas por Kline (2011), para este tipo de metodología: especificación del modelo, identificación y estimación de los parámetros del sistema de ecuaciones estructurales y evaluación de los criterios de calidad de ajuste. Para este procedimiento, se utilizó el software Analysis of a Moment Structures (AMOS, v. 25), de manera que se pudiera comprobar que los datos del estudio se ajustaban a lo propuesto por la teoría. Para ello se aplicó la prueba de bondad de ajuste y criterios de referencia, que se muestran en la Tabla 31, para poder determinar en qué medida el modelo de ecuaciones estructurales cumplía con los criterios y la calidad del ajuste.

En esta etapa, se establecieron las variables que formaron parte del modelo explicativo y

cuál es la relación que existe entre ellas. Por eso se procuró evitar dos tipos de errores de especificación: a) errores de especificación interna (por omisión de parámetros relevantes o inclusión de parámetros irrelevantes) y b) errores de especificación externa (variables omitidas) (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013).

Figura 8
Modelo explicativo desarrollo emocional



En el AFC, los índices de bondad de ajuste obtenidos se recogen en la Tabla 31. de acuerdo con Hu y Bentler (1999) y Kline (2005). Los índices de bondad de ajuste, más significativos, fueron los siguientes: chi-cuadrado χ^2 (101,208); $p \geq .05$; CFI= ,918; IFI= ,920; GFI= ,924; AGFI= ,894; RMSEA= ,069. Los valores obtenidos indican que el cuestionario definitivo formador por 3 factores presenta un buen ajuste de datos, es decir, muestra la pertinencia y la congruencia del modelo. Las correlaciones entre los tres factores se valoran como positivas moderadas y altas (Tabla 30).

Los resultados del análisis de la fiabilidad mostraron que la consistencia interna de los factores del cuestionario presentan unos valores del alfa de Cronbach que oscilan entre ,642 (competencias sociales), ,738 (conciencia emocional) y ,752 (regulación emocional), por lo que la consistencia interna del

cuestionario es satisfactoria. La fiabilidad total de la escala es ,834.

En consecuencia, el cuestionario adoptó su forma final 12 ítems, con tres subescalas: a) competencias sociales (4 ítems), conciencia emocional (5 ítems) y regulación emocional (3 ítems).

Tabla 30
Correlaciones factores desarrollo emocional

		COMPETENCIAS SOCIALES	CONCIENCIA EMOCIONAL	REGULACIÓN EMOCIONAL
Competencias Sociales	Correlación de Pearson	1	,680**	,650**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	206	206	206
Competencias Sociales	Correlación de Pearson	,680**	1	,740**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	206	206	206
Competencias Sociales	Correlación de Pearson	,650**	,740**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	206	206	206

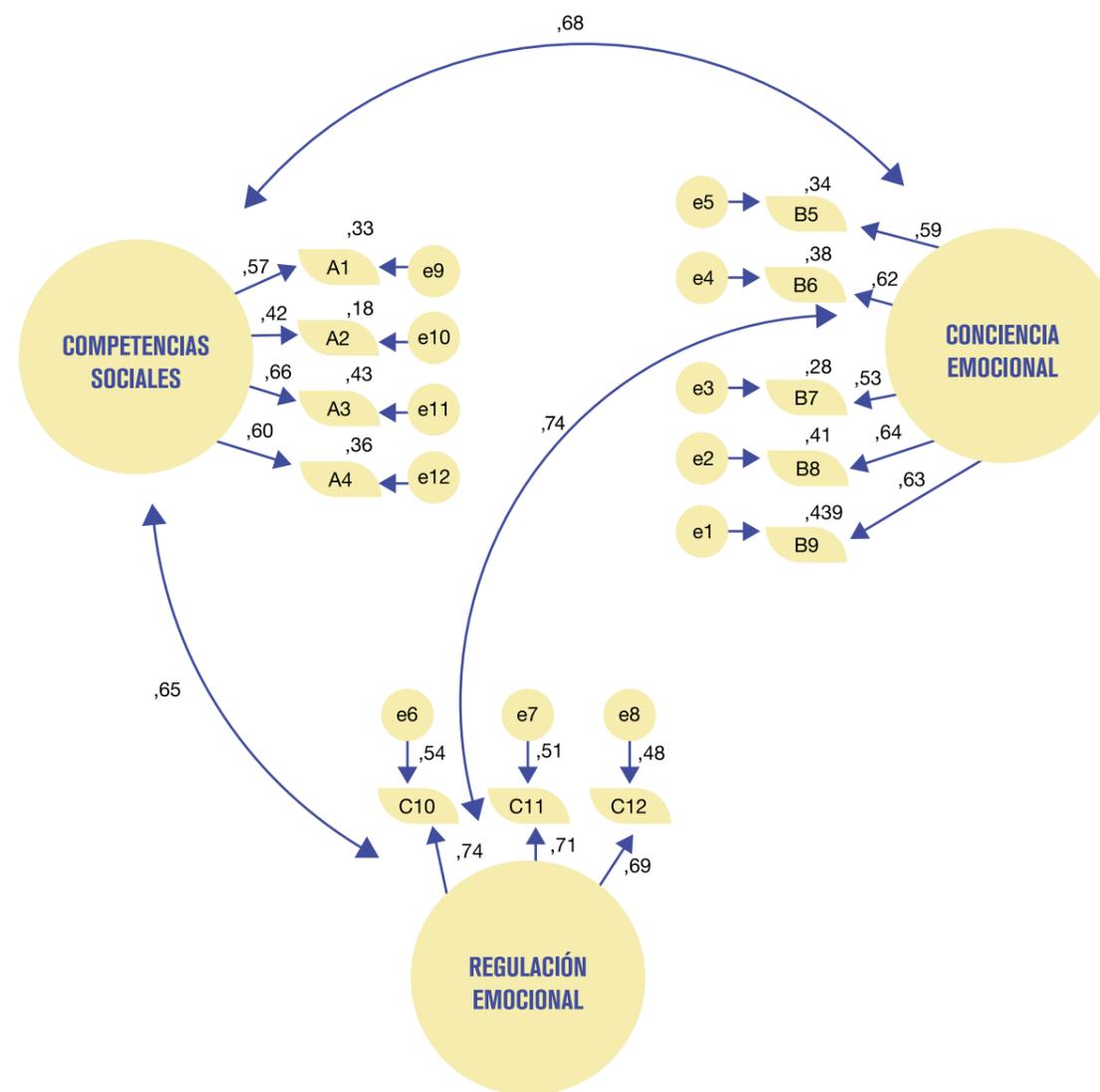
**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 31
Estadísticos de bondad de ajuste y criterios de referencia

TIPO DE AJUSTE	PRUEBA	ESTADÍSTICOS	CRITERIO
Ajuste absoluto	Chi-cuadrado	χ^2 101,218	Valor no significativo $p \geq .05$
Ajuste comparativo	Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	.918
	Índice de Tucker-Lewis	TLI	.902
	Índice de ajuste normalizado	NFI	.901
Ajuste parsimonioso	Corregido por parsimonia	PNFI	.678
Otros	Índice de bondad de ajuste	GFI	.924
	Índice de bondad de ajuste corregido	AGFI	.894
	Índice de ajuste incremental	IFI	.920
	Raíz cuadrada de la media de los residuales	RMR	.032
	Raíz cuadrada del error medio de aproximación.	RMSA	.069
	Índice validación cruzada esperada	ECVI	.757
	Índice de ajuste normado de parsimonia	PNFI	.658
	Índice de bondad de ajuste de parsimonia	PGFI	.604
	Parámetro de no centralidad	NCP	,50,218

Entre LO 25,408 y HI 90 82,813

Figura 9
Diagrama de flujo (Path Diagram)



Fiabilidad de la escala

Los resultados del análisis de la fiabilidad muestran que la consistencia interna de los factores del cuestionario alcanzan unos valores de alfa de Cronbach que oscilan entre ,669 y ,829 por lo que la consistencia interna de la escala de desarrollo emocional es satisfactoria. En la Tabla 32, aparece la matriz de correlaciones entre factores latentes. La correlación entre los factores competencia social y competencia emocional es positiva

($r = ,617$ y moderadamente alta, competencia social y regulación emocional positiva moderada ($r = ,441$) y regulación emocional y conciencia emocional correlación positiva moderada ($r = ,543$).

En la tabla 33, se muestra el porcentaje de varianza explicada por factor (competencia social, 69,020; conciencia emocional 18,898; regulación emocional 12,082).

Tabla 32
Consistencia interna y correlaciones entre factores latentes

	ALFA DE CRONBACH	Nº ÍTEMS	COMPETENCIAS SOCIALES	CONCIENCIA EMOCIONAL	REGULACIÓN EMOCIONAL
COMPETENCIAS SOCIALES	,669	4	1	,617***	,441***
CONCIENCIA EMOCIONAL	,749	5	,617	1	,543***
REGULACIÓN EMOCIONAL	,829	3	,441***	,543***	1

*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 33
Porcentaje de varianza explicada

COMPONENTE	Autovalores Iniciales			Sumas De Extracción De Cargas Al Cuadrado		
	TOTAL	% DE VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	2,071	69,020	69,020	2,071	69,020	69,020
2	,567	18,898	8,918			
3	,362	12,082	100,00			

3.3.4 CUESTIONARIO CUALITATIVO PROFESORADO UNIVERSITARIO

La finalidad de este cuestionario fue detectar las necesidades de formación del profesorado universitario en relación a las competencias digitales, la adaptación a la enseñanza virtual y su estado emocional, la relación que se establece entre docentes y alumnado en el contexto de pandemia, cuáles son los riesgos que afectan a los universitarios y las competencias para mejorar la calidad de vida y estrategias para desarrollar en el

estudiante una conciencia sobre la bioseguridad.

Para ello se elaboró un instrumento cualitativo con 8 preguntas abiertas, en el que participaron 65 profesores (22 hombres y 43 mujeres), de los cuales diez fueron de los equipos de investigación y, el resto, fueron invitados por los docentes del equipo. El

perfil sociodemográfico del profesorado participante refleja que se trata de una población mayoritariamente de mujeres (62,4%) y el 64,5% con edad igual o mayor a 40 años. Las instituciones participantes por departamentos fueron: Alto Paraná (Universidad La Paz, Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción y Universidad Nacional del Este), departamento de Ñeembucú (Universidad Nacional de Pilar), departamento de Itapúa (Universidad Nacional de Itapúa), departamento de Canindeyú (Universidad Nacional de Canindeyú y Universidad Nacional Leonardo da Vinci), ciudad de Asunción (Universidad Columbia de Paraguay), departamento de Concepción (Universidad Nacional de Concepción, Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo) y departamento de Amambay (Universidad Columbia de Paraguay).

Los participantes fueron, previamente informados de la finalidad del estudio, a fin de estimular su participación. El procedimiento de recogida se vio condicionado por estar en época de pandemia, dado que no permitió reiterados encuentros cara a cara entre los investigadores y los informantes. El desarrollo del grupo de discusión se realizó mediante el Google Meet.

A tal fin, se aplicó la técnica de “grupos de discusión”. El grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa que adopta la forma de una discusión abierta basada en una guía de preguntas con el fin de obtener percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir de la comunicación entre sus participantes. Contextualizando esta técnica, la reunión estuvo formada por investigadores tanto del Proyecto como investigadores pertenecientes a otras universidades, con ciertas características en común (investigadores universitarios), de carácter interactivo, guiado por un moderador y diseñada para obtener información que complementara los datos obtenidos por otras técnicas aplicadas en la investigación (triangulación de datos), en un “espacio virtual” determinado y tiempo determinado (109 minutos), a fin de

buscar soluciones y tomar decisiones sobre un tema (diseño de un programa de formación para profesorado).

Para el análisis del discurso, los profesores realizaron un análisis basado en la interpretación hermenéutica y perspectiva fenomenológica, ya que tiene por finalidad conocer los significados ocultos y las esencias de una experiencia compartida, donde el contexto cobra una especial importancia. Una vez analizadas las transcripciones y codificadas, utilizando el programa informático Atlas ti .8, se generó la nube de palabras de las intervenciones.

A partir del proceso de decodificación desarrollado con el material extraído de los grupos de discusión, se generaron las siguientes categorías: “formación (F)”, “competencias (C)”, “virtual (V)”, “riesgos (R)”, “bioseguridad (BIO)”, “calidad de vida (CV)”, “estado emocional (EM)”.

3.4 VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.4.1 COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Características de la muestra

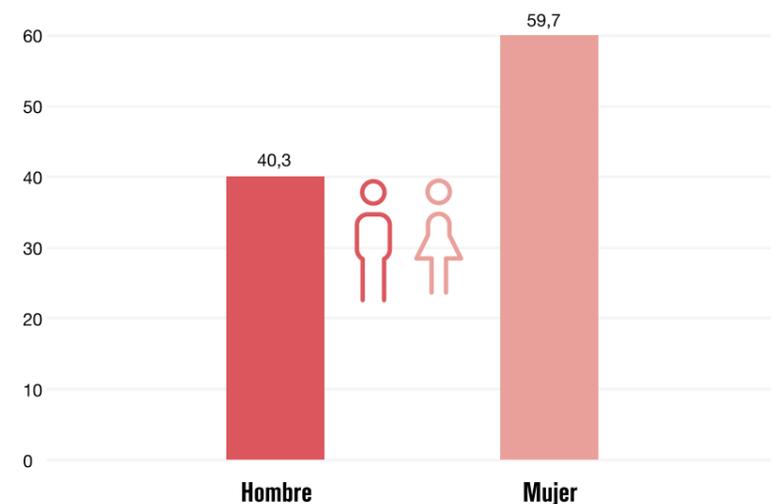
En la Tabla 34, se pueden observar las características y la distribución de la muestra. En relación al género, la muestra estuvo formada por 910 sujetos, de los que 342 (37,6%) son hombres y 568 (62,4%) son mujeres. En relación a la edad, el 35,5% de los participantes tienen ≥ 39 años, el 34,1% entre 40 y 49 años y el 30,4% \leq a 50 años.

Hay un porcentaje menor de hombres en el intervalo \leq menor e igual a 39 años y un intervalo 40-49 mayor en hombres.

Tabla 34
Distribución población por género y edad

TOTAL (N=910)			
GÉNERO		EDAD	
Hombre	37,6%	>39	34,2%
		40-49	35,7%
		≤ 50	30,1%
Mujer	62,4%	>39	36,3%
		40-49	33,1%
		≤ 50	30,6%
Total		>39	35,5%
		40-49	34,1%
		≤ 50	30,4%

Figura 10
Distribución por género



En las Tablas 35 y 36, se muestran la distribución del profesorado en función de la titulación mayor (12,4% carrera de grado, 35,1% postgrado/especialización, 42,4% y 10,1% doctorado), así como el tipo de gestión de la universidad donde trabajan los docentes (48,6 gestión pública, 34,1% gestión privada y 17,4 gestión pública y gestión privada, al mismo tiempo). Los hombres y mujeres tienen parecido porcentaje de título de doctor; los hombres tienen mayor porcentaje del título de maestría (45,9%) que las mujeres (40,3%). Las mujeres tienen el

porcentaje de 38,4% en especialización y los hombres 29,5%. En las universidades de gestión pública y gestión privada, el porcentaje de doctor es superior al de las otras universidades (pública y privada, 21,5%; pública, 7,5%; privada, 8,1%). En los tramos que se observa diferencias, por años de experiencia, son 6-10 años (26,9% hombres y 22,9% mujeres) y 11-20 años (29,8% hombres y 32,9% mujeres).

Tabla 35
Distribución por género y mayor título académico

MAYOR TÍTULO ACADÉMICO	GÉNERO		TOTAL
	HOMBRE	MUJER	
Grado	49 (14,3%)	64 (11,3%)	113 (12,4%)
Especialización	101 (29,5%)	218 (38,4%)	319 /35,1%
Maestría	157 (45,9%)	229 (40,3%)	386 (42,4%)
Doctorado	35 (10,3%)	57 (10%)	92 (10,1%)
Total	342	568	910

Tabla 36
Tipo de gestión de universidad

Tipo de gestión	f	%
Pública	442	48,6
Privada	310	31,4%
Pública y Privada	158	17,3%

Tabla 37
Años de experiencia

	f	%
≥ 5 años	194	21,3
6-10 años	222	24,4
11-20 años	289	31,8
≤ 21 años	205	22,5

Tabla 38
Años de experiencia por género

	Hombre		Mujer	
	f	%	f	%
≥ 5 años	72	21,2	122	21,5
6-10 años	92	26,9	130	22,9
11-20 años	102	29,8	187	32,9
≤ 21 años	76	22,2	120	22,7

Figura 11
Distribución por género y mayor título académico

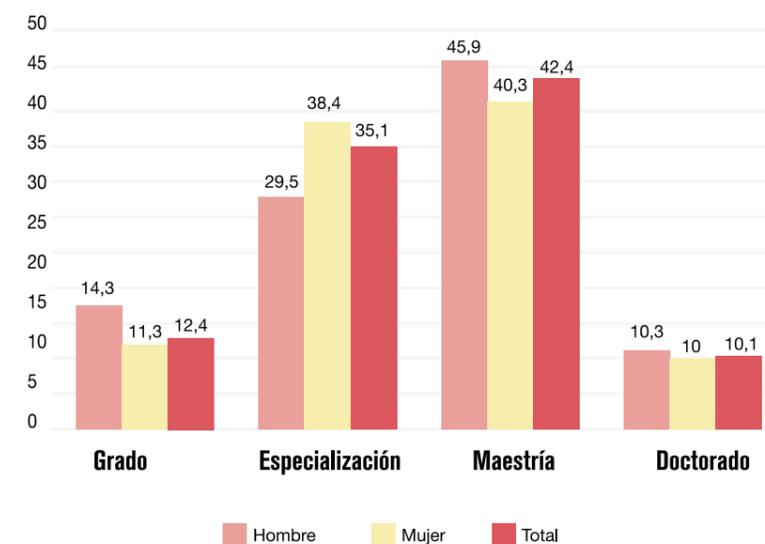


Tabla 39
Distribución de títulos por gestión de universidad

Título	Tipo de gestión de la universidad		
	Pública	Privada	Pública y privada
Grado	11,8%	13,5%	12%
Especialización	39,4%	34,2%	24,7%
Maestría	41,4%	44,2%	41,8%
Doctorado	7,5%	8,1%	21,5%

Figura 12
Distribución de títulos por gestión universidad

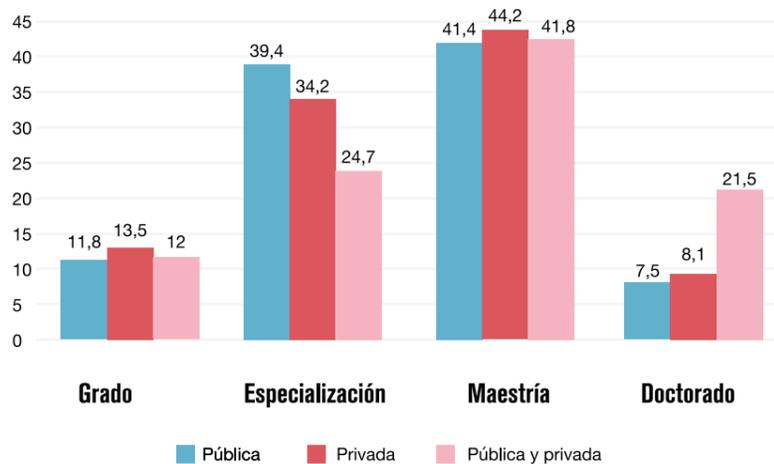


Figura 13
Distribución población por capital/departamento

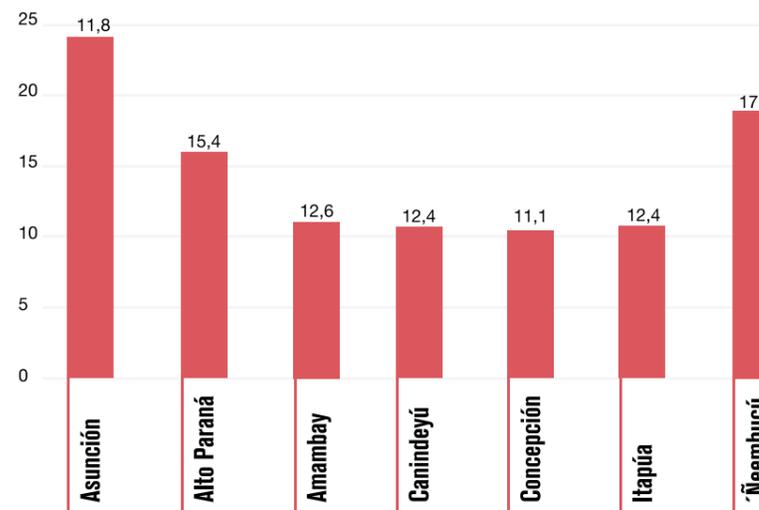


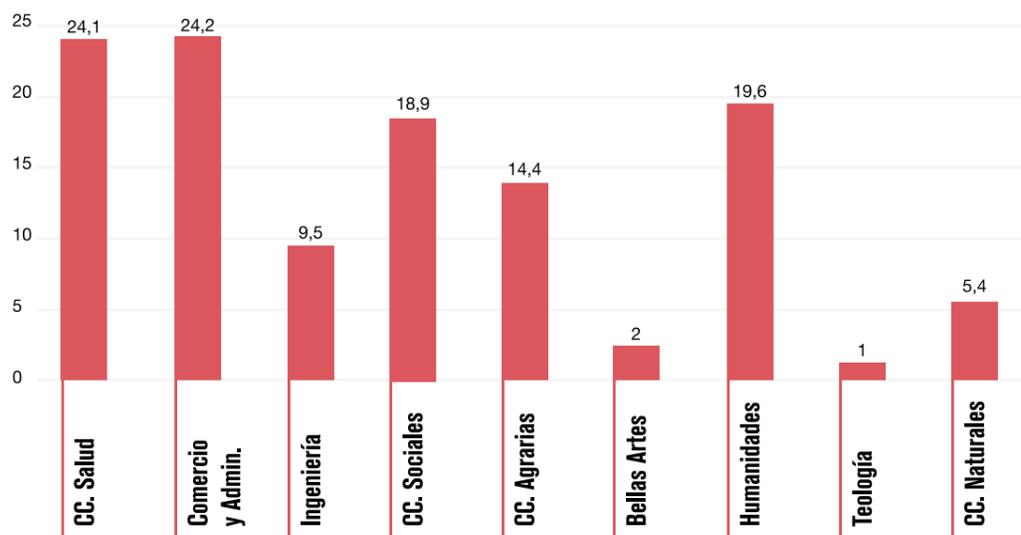
Tabla 40
Distribución población por capital/departamento

CAPITAL/ DEPARTAMENTO	TOTAL (N=910)	
	N	%
Asunción	224	24,6%
Dpto. Alto Paraná	140	15,4%
Dpto. Amambay	115	12,6%
Dpto. Canindeyú	113	12,4%
Dpto. Concepción	101	11,1%
Dpto. Itapúa	113	12,4%
Dpto. Ñeembucú	156	17,1%

Tabla 41
Área de formación docente

ÁREA CONOCIMIENTO	f	%
CC. Salud	210	24,1
Comercio y Admin.	220	24,2
Ingeniería	86	9,5
CC. Sociales	172	18,9
CC. Agrarias	131	14,4
Bellas Artes	18	2
Humanidades	178	19,6
Teología	9	1
CC. Naturales	49	4

Figura 14
Área de formación docente



ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE

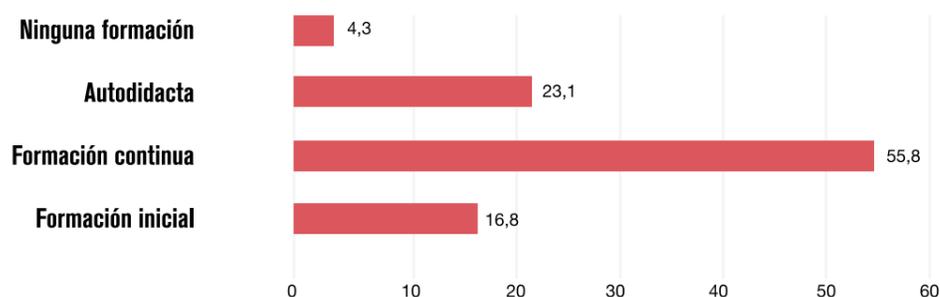
Los resultados del análisis sobre cómo el profesorado adquirió la formación digital indican que el 16,8% durante su formación inicial, el 55,8% mediante la formación continua, el 23,1% se considera autodidacta y el 4,3% admite no tener formación en esta temática (Tabla 42). No se estableció asociación entre el momento de formación y género ($\chi^2 = 4,952$, $p = ,175$). En relación a la edad, los resultados de comparación muestran diferencias significativas ($\chi^2 = 28,482$, $p = ,000$): la formación en tecnologías mostró un porcentaje mayor en los sujetos ≥ 39 años (25,1%) que en los sujetos ≤ 50 años (9,7%). Sin embargo, en cursos de formación continua en tecnologías, el porcentaje es mayor en sujetos igual o mayores a 50

años (62,1%), en relación a los menores de 39 años (49,5%). No se encontraron diferencias respecto a la forma de adquisición de conocimientos de forma autodidacta. No se estableció diferencias significativas por el tipo de gestión ($\chi^2 = 6,027$, $p = ,420$).

Tabla 42
Momento formación alfabetización digital

	f	%
Formación inicial	153	16,8
Formación continua	508	55,8
Autodidacta	210	23,1
No tiene formación	39	4,3

Figura 15
Momento formación alfabetización digital



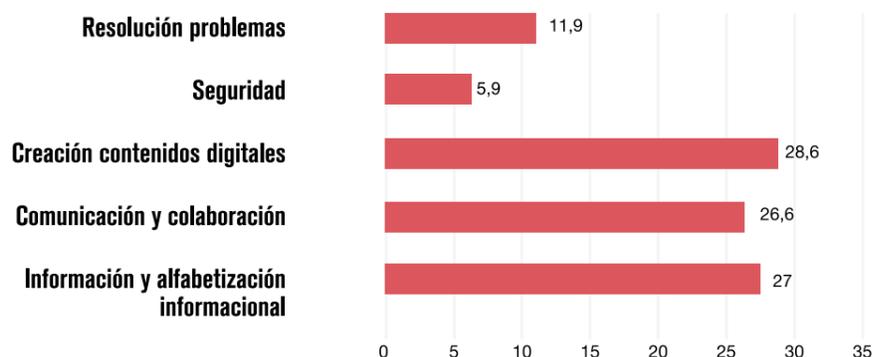
Los resultados del análisis sobre qué áreas de competencias digitales trabajó el profesorado, informan que la creación de contenidos digitales tiene el porcentaje más alto (28,6%), seguido de información y alfabetización informacional (27%) y comunicación y colaboración (26,5%). Las áreas con puntuación más baja son resolución de problemas (11,9%) y seguridad (5,9%) (Tabla 43).

La comparación de medias en función del género ($\chi^2 = 9,300$, $p = ,098$), edad ($\chi^2 = 13,368$, $p = ,204$), nivel de titulación ($\chi^2 = 11,599$, $p = ,709$), años de experiencia ($\chi^2 = 10,212$, $p = ,806$) y tipo de gestión de la universidad ($\chi^2 = 14,241$, $p = ,162$), no estableció diferencias significativas.

Tabla 43
Áreas competencias trabajadas

	f	%
Información y alfabetización informacional	473	27
Comunicación y colaboración	463	26,5
Creación contenidos digitales	501	28,6
Seguridad	103	5,9
Resolución problemas	209	11,9

Figura 16
Áreas competenciales trabajadas



La modalidad que el profesorado más solicita sobre asistencia a cursos de formación digital fue semipresencial (54%). Otras modalidades solicitadas fueron a distancia (24,9%) y presencial (21,1%).

La comparación de medias en función de género, edad y tipo de universidad no obtuvo diferencias significativas ($\chi^2 = ,661$, $p = ,719$; $\chi^2 = 1,993$, $p = ,719$; $\chi^2 = 4,615$, $p = ,329$, respectivamente).

ESTADO EMOCIONAL EN RELACIÓN A LA TECNOLOGÍA

La falta del manejo de las emociones tiene que ver con el buen desempeño profesional. En consecuencia, es necesario conocer las competencias emocionales, ya que la práctica educativa no depende únicamente de capacidades pedagógicas.

Es necesario que el profesorado tome conciencia para detectar y poner en práctica las estrategias pertinentes para su buen desarrollo profesional, a fin de reflexionar el compromiso que asume en la formación de sus alumnos y su propio bienestar.

A continuación, se procede a analizar los datos aportados por el profesorado universitario participante.

Se procede, en primer lugar, a presentar la descripción de las distintas muestras, por medio de la media, desviación típica, asimetría, curtosis (Tabla 44) y coeficiente

de variación (CV). Los valores de asimetría estuvieron comprendidos entre -1/1 excepto los ítems EMT5, EMT6 y EMT8. Igual sucede con la curtosis salvo los ítems EMT5, EMT6, EMT7 y EMT8.

Tabla 44
Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CV
EMET1	3,16	,766	-,371	-,401	24,3
EMET2	3,16	,809	-,509	-,254	25,6
EMET3	3,13	,808	-,472	-,465	25,8
EMET4	3,29	,746	-,707	,138	22,7
EMET5	1,72	,758	1,176	2,137	,44,1
EMET6	1,70	,720	1,165	2,454	42,4
EMET7	1,96	,768	,878	1,442	39,2
EMET8	1,65	,793	1,307	1,948	48,1
MEDIA (CV)					34,03

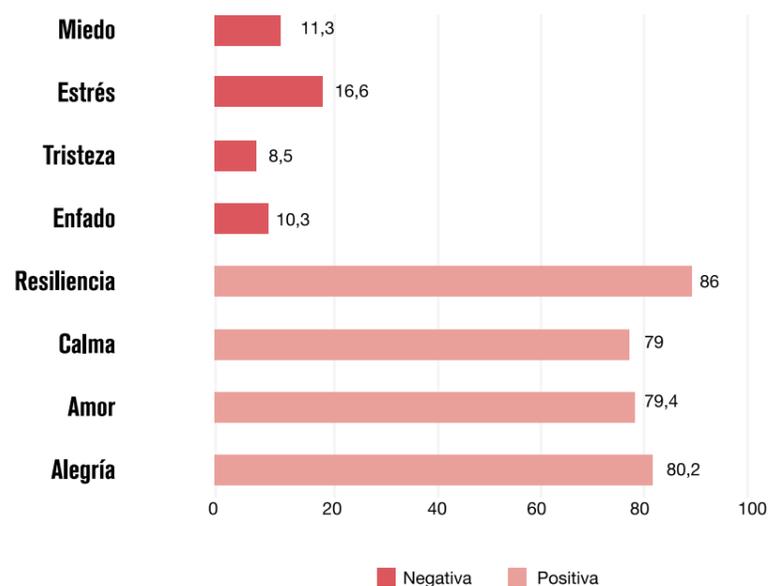
En general, el uso de las tecnologías por el profesorado obtuvo una buena aceptación. Las sensaciones que les provocan fueron resiliencia (86%), alegría (80,3%), amor (79,4%) y calma (79%). Por el contrario, solo le produce estrés al 16,6%, miedo (11,3%), enfado (10,3%) y tristeza (8,5).

En la Tabla 45, en el coeficiente de variación, se pudo apreciar dos bloques de ítems: el que señala un mayor grado de acuerdo, un estado emocional positivo del profesorado (alegría, amor, calma y resiliencia), y el que tiene mayor grado de divergencia (enfado, tristeza, estrés y miedo).

Tabla 45
Relación estado emocional y tecnología

NUNCA		A VECES		CASI SIEMPRE		SIEMPRE	
ALEGRÍA							
f	%	f	%	f	%	f	%
13	1,4	159	17,5	413	45,4	318	34,9
AMOR							
24	2,6	155	17,0	386	42,4	337	37,0
CALMA							
22	2,4	174	19,1	379	42,6	331	36,4
RESILIENCIA							
16	1,8	106	11,6	389	42,7	394	43,3
ENFADO							
383	42,1	427	46,9	74	8,1	20	2,2
TRISTEZA							
378	41,5	450	49,5	60	6,6	17	1,9
ESTRÉS							
240	26,4	513	56,4	120	13,2	31	3,4
MIEDO							
457	50,2	344	37,8	81	8,9	22	2,4

Figura 17
Relación estado emocional y tecnología



Para el resultado de comparación entre grupos, se procedió a determinar si la distribución de la muestra era normal mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S). El valor obtenido de p fue menor que ,005, por lo que la variable género no siguió una distribución normal y, en consecuencia, se aplicará pruebas no paramétricas.

Tabla 46
Descripción de la muestra (género)

			ESTADÍSTICO	ERROR ESTÁNDAR	
Género	Media		1,62	,016	
	95% de Intervalo de confianza para la media	Límite inferior	1,59		
		Límite superior	1,66		
	Media recortada Al 5%		1,64		
	Mediana		2,00		
	Varianza		,235		
	Desviación estándar		,485		
	Mínimo		1		
	Máximo		2		
	Rango		1		
	Rango intercuartil		1		
	Asimetría		-,514		,081
	Curtosis		-1,740		,162

Tabla 47
Prueba de normalidad para la variable género

	KOLMOGOROV-SSMIRNOV ^a			SHAPIRO-WILK		
	ESTADÍSTICO	gl	Sig.	ESTADÍSTICO	gl	Sig.
Género	,405	910	,000	,614	910	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Una vez determinada que la muestra estuvo libre de distribución (KS, $p = ,000$), se procedió a realizar la prueba de contraste mediante la U de Mann-Whitney (Tabla 49). La significación es de ,275 lo que indicó que no hubo diferencias significativas en función del género. En consecuencia, no se detectó diferencias importantes en relación al rango promedio (hombre, 467,68; mujer, 448,17).

Tabla 48
Rango medio sentimientos tecnologías (género)

	GÉNERO	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
SENTIMIENTOS TECNOLOGÍAS	Hombre	342	467,68	159945,00
	Mujer	568	448,17	254560,00
	Total	910		

Tabla 49
Estadísticos de prueba sentimientos tecnologías

	SENTIMIENTOS TECNOLOGÍAS
U de Mann-Whitney	92964,000
W de Wilcoxon	254560,000
Z	-1,092
Sig. asintótica (bilateral)	,275

Los resultados de comparación entre grupos en función de la edad muestran, mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), que el valor obtenido de p fue menor que ,005 (sig. ,000), en consecuencia, la variable edad no siguió una distribución normal y se aplicó pruebas estadísticas no paramétricas (Tabla 50).

Tabla 50
Prueba de normalidad para la variable edad

		RANGO DE EDAD
N		910
Parámetros normales, ^{a,b}	Media	1,95
	Desviación estándar	,811
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,234
	Positivo	,234
	Negativo	-,207
Estadístico de prueba		,234
Sig. asintótica (bilateral)		,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal
b. Se calcula a partir de datos
c. Corrección de significación de Lilliefors

Una vez determinada que la muestra estuvo libre de distribución (KS, $p = ,000$), se procedió a realizar la prueba de contraste mediante la prueba de Kruskal-Wallis. La significación es de ,229 lo que indicó que no hubo diferencias significativas en función de la edad (Tabla 52).

Tabla 51
Rango medio sentimientos tecnologías (edad)

	RANGO DE EDAD	N	RANGO PROMEDIO
SENTIMIENTOS TECNOLOGÍAS	Menor o igual a 39 años	323	442,59
	Entre 40 y 49 años	310	475,97
	Igual o mayor a 50 años	277	447,65
	Total	910	

Tabla 52
Estadísticos de prueba sentimientos tecnologías

	SENTIMIENTOS TECNOLOGÍAS
Chi-cuadrado	2,950
gl	2
Sig. asintótica	,229

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Rango de edad

ACCESIBILIDAD Y DISPONIBILIDAD DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN TIEMPO DE PANDEMIA

Tras la llegada de la pandemia COVID-19, la educación se ha visto forzada a abandonar las aulas, en una primera fase, y trasladarse al mundo digital. De manera, que el proceso educativo se ve abocado a adaptarse a la nueva realidad.

Las herramientas tecnológicas, aplicaciones digitales y todos los medios empleados para mantener la comunicación y agilizar el

proceso de enseñanza pueden quedar en el futuro de planificaciones educativas.

Este apartado está dedicado a conocer el acceso que el profesorado universitario tuvo en época de pandemia, la disponibilidad de las herramientas básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué tipo de conexión se utilizó para internet.

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS MÁS UTILIZADAS (ACCESIBILIDAD)

Se procede, en primer lugar, a realizar el análisis descriptivo (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las distintas variables (Tabla 53). Los valores de asimetría estuvieron comprendidos entre -1/1 excepto los ítems AHT2, AHT3 y AHT9. Los valores AHT6 y AHT8 están dentro de los intervalos -1/1, en la curtosis.

Tabla 53
Descripción de los ítems

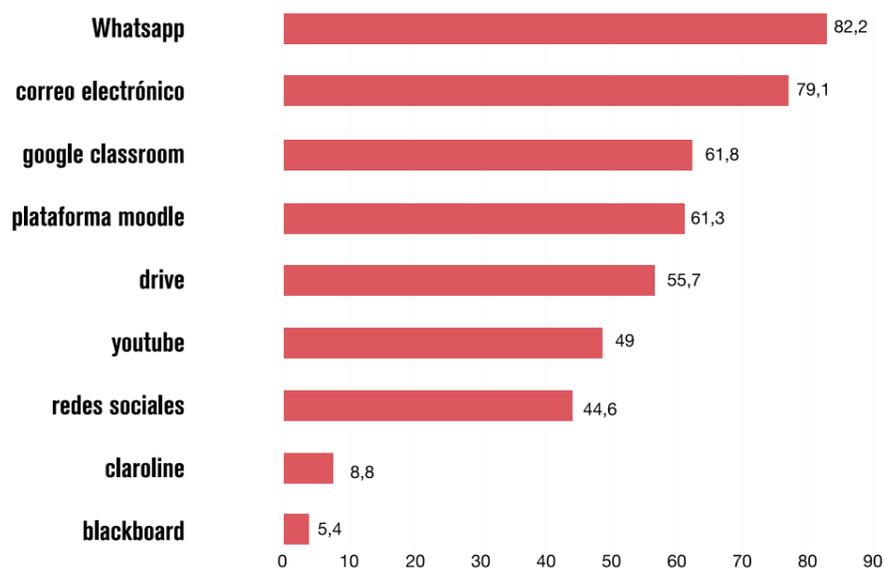
ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CV
AHT1	2,77	1,185	-,374	-1,387	42,8
AHT2	1,24	,613	2,852	8,149	49,4
AHT3	1,35	,771	2,312	4,536	57,1
AHT4	2,82	1,106	-,387	-1,222	39,2
AHT5	2,82	1,065	-,388	-1,113	37,8
AHT6	3,24	,841	-,749	-,473	26,0
AHT7	2,39	1,144	,161	-1,395	47,9
AHT8	3,34	,842	,20	,077	25,2
AHT9	2,53	1,066	-1,240	-2,40	42,1
MEDIA (CV)					40,8

Se estableció, por orden de mayor a menor, las herramientas tecnológicas utilizadas por el profesorado: WhatsApp (82,2%; CV= 26,0), correo electrónico (79,1%; CV= 25,2%), Google Classroom (61,8%; CV=39,2), plataforma Moodle (61,3%; CV= 42,8%), drive (55,7%; CV= 37,8), YouTube (49%; CV= 42,1), redes sociales (44,6%; CV= 47,9), Claroline (8,8%; CV= 57,1) y Blackboard (5,4%; CV= 49,4).

Tabla 54
Accesibilidad herramientas tecnológicas (AHT)

NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Plataforma Moodle (AHT1)			
207 (22,7%)	145 (15,9%)	20 (22,7%)	351 (38,6%)
Blackboard (AHT2)			
7577 (83,2%)	104 (11,4%)	30 (3,3%)	19 (2,1%)
Claroline (AHT3)			
710 (78%)	120 (13,2%)	37 (4,1%)	43 (4,7%)
Google Classroom (AHT4)			
153 (16,8%)	194 (21,3%)	227 (24,9%)	336 (36,9%)
Drive (AHT5)			
139 (15,3%)	198 (21,8%)	265 (21,9%)	308 (33,8%)
Correo electrónico (AHT6)			
24 (2,6%)	166 (18,2%)	285 (31,3%)	435 (47,8%)
Redes Sociales (AHT7)			
271 (29,8%)	233 (25,6%)	190 (20,9%)	216 (23,7%)
Whatsapp (grupo) (AHT8)			
29 (3,2%)	133 (14,6%)	245 (26,9%)	503 (55,3%)
Youtube (AHT9)			
182 (20%)	282 (31%)	225 (24,7%)	221 (24,3%)

Figura 18
Accesibilidad herramientas tecnológicas



En las Tablas 55 y 56 se recogen los datos de la asociación entre variables. Se estableció que no hubo diferencias significativas entre género y el acceso a las tecnologías en tiempo de pandemia (U de Mann-Whitney = 93694,000, $p > ,370$). Observándose que no hubo diferencias apreciables en los rangos promedio (hombre= 445,46 y mujer= 461,55).

Tabla 55
Rangos promedio

	GÉNERO	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
AHT	Hombre	342	445,46	152347,00
	Mujer	568	461,55	262158,00
	Total	910		

Tabla 56
Estadísticos de prueba

AHT	
U d Mann-Whitney	93694,000
W de Wilcoxon	152347,000
Z	-,896
Sig. asintótica (bilateral)	,370

a. Variable de agrupación: Género

Se pone de manifiesto que solo se estableció asociación con la variable edad, en el intervalo ≥ 39 años, (Kruskal-Wallis= 11,446, $p < ,003$). El profesorado más joven accede más a los contenidos "drive" (rango promedio= 490,23) que el profesorado entre 40-49 años (rango promedio= 450,22) y ≤ 50 años (rango promedio= 420,91) (Tabla 57).

Tabla 57
Rangos promedio (edad)

	EDAD	N	RANGO PROMEDIO
AHT	≥ 39	323	490,23
	40-49	310	450,22
	≤ 50	277	420,91
	Total	910	

DISPONIBILIDAD DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LÍNEA

En la tabla 58, se recogen los datos descriptivos. Se observa la fuerte asimetría de los datos en los ítems HTEA1 (la cola de la distribución apunta hacia la izquierda) y HTEA4 (la cola de la distribución apunta hacia la derecha). En cuanto a la curtosis, los ítems HTEA1 y HTEA4 tuvieron un alto valor positivo (la distribución tiene colas más pesadas que la distribución normal). El ítem HTEA3 la distribución tuvo colas más livianas que la distribución normal.

Tabla 58
Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CV
HTEA1	3,87	,408	-3,463	12,929	10,5
HTEA2	3,14	,926	-,647	-7,759	29,5
HTEA3	3,73	,529	-1,857	-2,549	14,2
HTEA4	3,79	,535	2,810	8,006	14,1
MEDIA (CV)					17,1

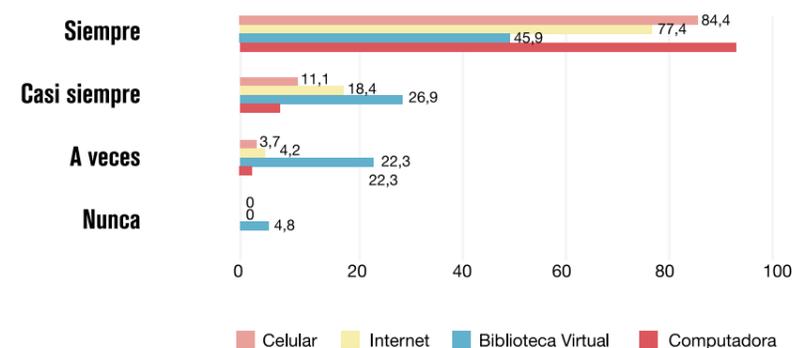
El 89,3% del profesorado dispone siempre de computadora (CV= 10,5) y el 84,4% de celular (CV=14,1). El porcentaje de conexión a internet baja a 77,4% y biblioteca virtual 45,9%. Donde hay mayor discrepancia es en el uso de la biblioteca virtual.

El resultado de la asociación de la variable género y HTEA puso de relieve la no existencia ($p > ,360$), por lo que no se detectaron diferencias significativas (rango promedio hombre= 465,35, rango promedio mujer= 449,57). No se estableció asociación en la edad y HTEA (Kruskal Wallis= ,2747, $p > ,253$).

Tabla 59
Disponibilidad herramientas tecnológicas

	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Computadora				
	2 (0,2%)	18 (2%)	77 (8,5%)	813 (89,3%)
Biblioteca virtual				
	44 (4,8%)	203 (22,3%)	245 (26,9%)	418 (45,9%)
Conexión a internet				
	0	38 (4,2%)	168 (18,4%)	704 (77,4%)
Celular				
	7 (0,8%)	34 (3,7%)	101 (11,1%)	768 (84,4%)

Figura 19
Disponibilidad herramientas tecnológicas



CONEXIÓN INTERNET (CI)

Como se desprende de la tabla 60, el mayor grado de acuerdo se obtuvo en la variable CI1. El hogar es el lugar habitual de utilizar el acceso a internet.

Tabla 60
Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CV
CI1	,92	,29	-3,009	7,071	31,5
CI2	,29	,453	,935	1,723	156,2
CI3	,17	,379	1,723	,969	222,9
MEDIA (CV)					17,1

Como se observa en la Tabla 61, el profesorado hace uso de acceso a internet, en su gran mayoría, desde el hogar (91,6%). Otros medios de acceso son mediante smartphone (28,9%) e internet laboral (17,4%).

En razón de género, hubo diferencias significativas en el uso de internet desde el lugar de trabajo ($\chi^2 = 8,205$, $p < ,004$). El hombre (22,1%) lo utiliza más que la mujer (14,6%). En relación a la edad se estableció diferencias significativas en las variables "internet hogar" y "conexión smartphone". En este caso, quien más lo utiliza desde el hogar es el profesorado igual o mayor a 50 años (95,7%) y quien más utiliza la conexión smartphone es

el más joven (34,2%). Según los años de experiencia docente, se estableció asociación con la variable uso de internet desde el hogar ($\chi^2 = 15,891$, $p < ,001$). El profesorado entre 11 y 20 años de experiencia (29,5%) es el que más utiliza internet desde el hogar.

Tabla 61
Disponibilidad herramientas tecnológicas

NO	SI
Internet hogar	
76 (8,4%)	831 (91,6%)
Internet conexión compartida (smartphone)	
646 (71,1%)	262 (28,9%)
Internet laboral	
750 (82,6%)	158 (17,4%)

TIPO DE CONEXIÓN A INTERNET

En primer lugar, se realizó el estudio a nivel psicométrico mediante los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) Tabla 62. La media de esta dimensión fue 1,38 superior y la desviación típica ,618

Tabla 62
Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CV
HTEA1	,91	,277	-3,009	7,071	30
HTEA2	,29	,453	,935	-1,128	15,6
HTEA3	,17	,379	1,723	,969	22,2
MEDIA (CV)					22,6

Como se observa en la Tabla 63, el medio más utilizado para conectarse a internet es “internet hogar” (91,7). La conexión mediante teléfono es el 28,9%. La conexión menos utilizada es “internet laboral” (17,4%). Hay en las tres variables un alto índice de concordancia.

No se observó ninguna relación estadísticamente significativa entre la variable sexo y tipo de conexión a internet ($\chi^2 = 2,760$, $p > ,252$). Asimismo, no se observaron relaciones significativas entre edad y conexión a internet ($\chi^2 = 2,886$, $p > ,577$).

Tabla 63
Tipos de conexión a internet

	SI	NO
Internet hogar	831 (91,7%)	76 (91,7%)
Internet conexión compartida vía smartphone (teléfono)	262 (28,9%)	646 (71,1%)
Internet laboral	158 (17,4%)	750 (82,6%)

Tabla 64
Prueba de chi-cuadrado

Chi-cuadrado de Pearson	2,760 ^a	2	,252
Razón de verosimilitud	2,732	2	,255
Asociación lineal por lineal	2,746	1	,098
N° de casos válidos	905		

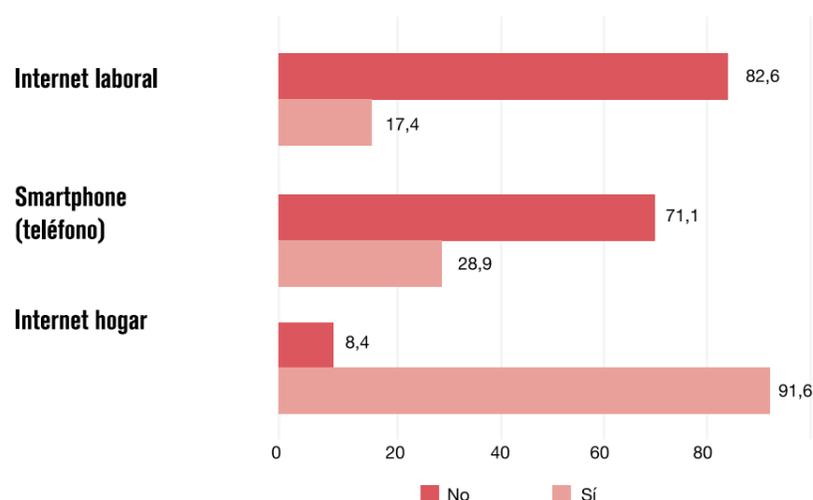
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 24,65.

Tabla 65
Prueba de chi-cuadrado

Chi-cuadrado de Pearson	2,886 ^a	4	,577
Razón de verosimilitud	2,823	4	,588
Asociación lineal por lineal	1,823	1	,177
N° de casos válidos	905		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 20,13.

Figura 20
Tipo de conexión internet



OBSTÁCULOS EN EL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Es sabido que no es lo mismo usar tecnología en el aula que incorporarla al aula. Son numerosos obstáculos que el uso de las tecnologías plantea al docente en el día a día. Las tecnologías en el momento actual de pandemia, juegan un rol esencial en la enseñanza presencial, semipresencial o a distancia. Esto es una invitación para determinar cuáles son las mayores dificultades que tiene el profesorado. La situación que estamos actualmente atravesando en el mundo ha puesto en evidencia la necesidad de nuevos “modelos” de trabajo, de manera, que el profesorado requiere de la adopción de nuevas metodologías para garantizar la calidad de la enseñanza y ofrecer nuevas experiencias y posibilidades.

Este apartado, tuvo por finalidad determinar a qué obstáculos se enfrenta en su actividad docente para que su trabajo sea más efecti-

vo y en las mejores condiciones.

En primer lugar, se procedió a la obtención de los estadísticos descriptivos de dispersión y tendencia central de los ítems que componen esta dimensión (Tabla 66).

Tabla 66
Estadísticos descriptivos uso herramientas tecnológicas

	MEDIA	D.TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CV
Débil conectividad	1,19	,396	1,546	,391	33,2
Falta herramientas tecnológicas	1,48	,500	0,097	-1,995	33,8
Resistencia uso tecnologías	1,51	,500	-,022	-2,004	33,1
Carencia apoyo profesional	1,52	,500	-,062	-2,001	32,9
Escaso apoyo institucional	1,71	,453	-,938	-1,122	26,5
Bajo nivel formación profesorado	1,36	,481	,577	-1,670	35,4
Evaluación y retroalimentación aprendizajes en línea	1,49	,500	,057	-2,001	33,6
	Total CV				32,6

Las respuestas que dio el profesorado acerca de cuáles son sus principales problemas en el uso de las herramientas tecnológicas, destacan por orden de mayor a menor las siguientes (Tabla 67): débil conectividad (86,1%; CV= 33,2), bajo nivel de formación del profesorado (55,0%; CV= 35,4), carencia de herramientas tecnológicas (56,1%; CV= 33,8), evaluación aprendizajes en línea (55,0%; CV= 33,6), resistencia al uso de tecnología (52,9%; CV= 33,1), falta de personal de apoyo (51,8%; CV= 32,9) y escaso apoyo institucional (30,8%; CV= 26,5).

Las dificultades que presentó el profesorado, en orden de importancia, no difirieron en función del género ($\chi^2 = 5,647$, $p >,581$). La edad no es un factor que se asocie con las dificultades en el uso de las tecnologías ($\chi^2 = 6,839$, $p >,941$). Asimismo, la experiencia como docente no se asoció a esta variable ($\chi^2 = 21,306$, $p >,440$). La asociación con la variable tipo de gestión de universidad fue baja ($\chi^2 = 21,382$, $p >,0,82$).

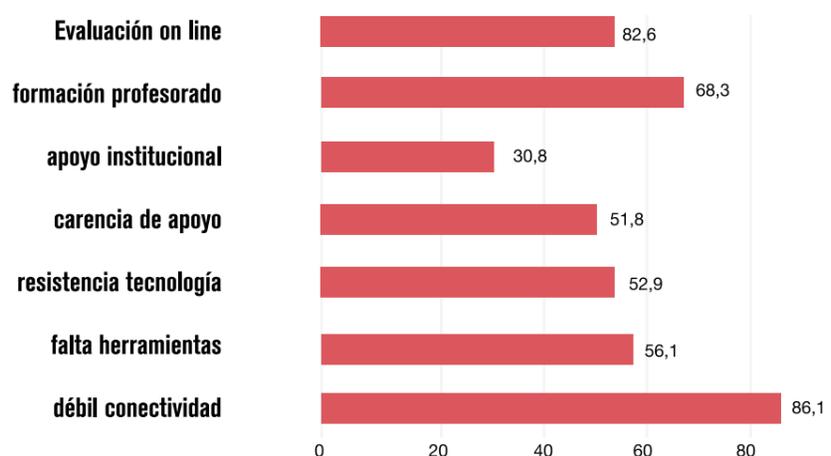
Tabla 67

Frecuencia y porcentajes ítems dificultades uso herramientas tecnológicas

	N	PORCENTAJE	PORCENTAJE DE CASOS
Débil conectividad	733	21,5%	86,1%
Falta herramientas tecnológicas	477	14,0%	56,1%
Resistencia uso tecnología	450	13,2%	52,9%
Carencia apoyo personal	441	12,9%	51,8%
Escaso apoyo institucional	262	7,7%	30,8%
Bajo nivel formación profesorado	581	17,0%	68,3%
Evaluación aprendizajes en línea	468	13,7%	55,0%

Figura 21

Dificultades uso herramientas tecnológicas



COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN ÉPOCA DE PANDEMIA

La competencia digital gestiona actividades educativas y su desarrollo profesional, por medio del aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales para implementar experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades, intereses y contextos socioculturales de los estudiantes. La competencia digital debe reforzar las competencias digitales y pedagógicas para enseñar a distancia.

El modelo de ecuaciones estructurales ha permitido establecer una estructura formada por dos variables latentes representadas por "conciencia digital" (CD) y "habilidades digitales" (HD).

Las competencias digitales son un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten el uso seguro y eficiente de las tecnologías de la comunicación e información. La combinación de los dos tipos de habilidades digitales ofrece a los docentes competencias necesarias para gestionar, adaptarse al nuevo entorno digital dentro de la educación. En este sentido, aparecen actitudes como la resiliencia, la inteligencia emocional, la adaptación, la colaboración, el trabajo en equipo, entre otras. Las habilidades digitales, en tiempo de pandemia, favorece y propicia la "adaptación al cambio", a los "cambios" que tan vertiginosamente está viviendo la sociedad.

A continuación, se recogen los descriptivos básicos de la escala y, posteriormente, se realizan las tablas cruzadas y los análisis estadísticos.

En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo mediante el programa estadístico SPSS v.25 de las respuestas a los diferentes ítems de la escala de Likert, basados en la media, desviación típica de las respuestas, asimetría y curtosis.

CONCIENCIA DIGITAL

En relación a la dimensión "conciencia digital", en la Tabla 68, se observó que hay mayor grado de acuerdo entre el profesorado y las estrategias que utiliza para navegar por internet (CV= 25,9), solo el 11,7% no sabe navegar por internet; los criterios para evaluar los cometidos de una Web (CV= 28,3), el 15,8% no sabe cómo hacerlo y herramientas para la comunicación en línea (CV= 27,3), el 13,1% no tiene dominio.

Tabla 68

Descripción de los ítems (CD)

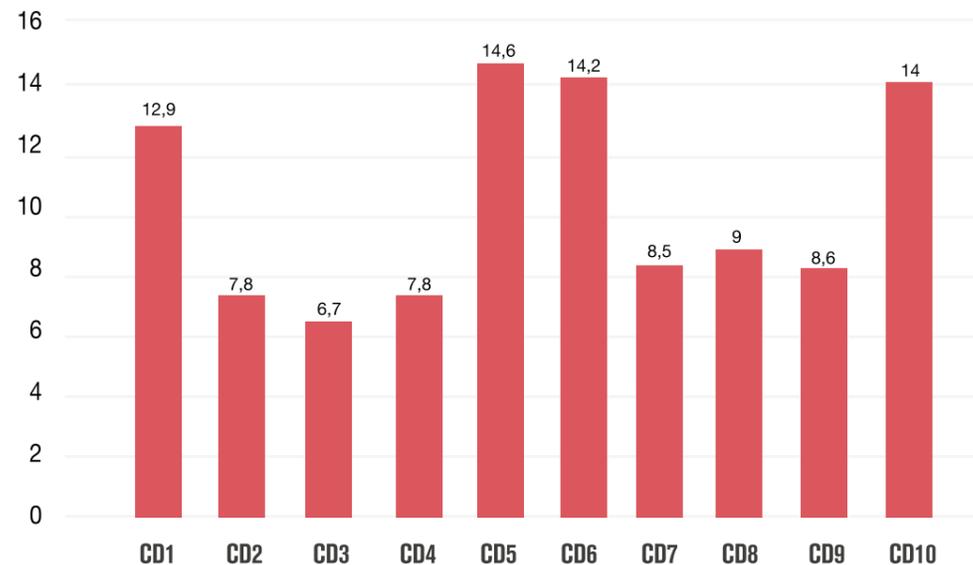
ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CV
CD1	3,52	,913	-,407	-,408	25,9
CD2	3,24	,918	-,199	-,209	28,3
CD3	3,18	,968	-,401	-,371	30,4
CD4	3,24	,978	-,390	-,135	30,1
CD5	3,54	,967	-,550	-,399	27,3
CD6	3,51	,978	-,588	-,634	27,9
CD7	3,25	1,012	-,532	-,491	31,1
CD8	3,25	,977	-,371	-,185	30,0
CD9	3,25	,998	-,437	-,334	30,7
CD10	3,25	1,001	-,445	,258	30,8
MEDIA (CV)					20,3

Como se observa en la Tabla 69, el nivel de experto alcanzado por el profesorado en conciencia digital es bajo, inferior al 20%. Si se suman los niveles avanzado y experto solo los ítems CD1, CD5, CD6 y CD10 pasan del 50%.

Tabla 69
Conciencia digital

N/A	NADA	PRINCIPIANTE	BÁSICO	AVANZADO	EXPERTO
Estrategias de navegación por internet (CD1)					
5 (0,5%)	6 (0,7%)	100 (11,0%)	320 (35,2%)	362 (39,8%)	117 (12,9%)
Criterios para evaluar cometidos de una Web (CD2)					
4 (0,4%)	20 (2,2%)	144 (15,8%)	396 (43,5%)	275 (30,2%)	71 (7,8%)
Estrategias gestión de la información (CD3)					
8 (0,9%)	35 (3,8%)	146 (16%)	382 (42,0%)	278 (30,5%)	61 (6,7%)
Evaluar fuentes de información (CD4)					
5 (0,5%)	37 (4,1%)	140 (15,4%)	354 (38,95%)	303 (33,3%)	71 (7,8%)
Herramientas para la comunicación en línea (CD5)					
6 (0,7%)	12 (1,3%)	107 (11,8%)	276 (30,3%)	376 (41,3%)	133 (14,6%)
Comunidades de aprendizaje para compartir información y contenidos educativos (CD6)					
9 (1,0%)	10 (1,1%)	108 (11,9%)	289 (31,8%)	365 (40,1%)	129 (14,2%)
Experiencias educativas de otros (CD7)					
13 (1,4%)	27 (3,0%)	144 (15,6%)	337 (37,0%)	312 (34,3%)	77 (8,5%)
Herramientas para compartir aprendizaje colaborativo (CD8)					
8 (0,9%)	28 (3,1%)	152 (16,7%)	344 (37,8%)	296 (32,5%)	82 (9,0%)
Herramientas para elaborar instrumentos de evaluación (CD9)					
10 (1,1%)	27 (3,0%)	149 (16,4%)	344 (37,8%)	302 (33,2%)	8 (8,6%)
Herramientas para crear presentaciones (CD10)					
8 (0,9%)	14 (1,5%)	126 (13,8%)	306 (33,6%)	320 (36,2%)	127 (14,0%)

Figura 22
Conciencia digital (experto)



Los resultados de comparación entre grupos en función de género mostró diferencias significativas en las variables navegación por internet ($F= 7,131, p= ,008$), criterios para evaluar el contenido de una web ($F= 16,674, p=,000$), gestión de la información ($F= 7,418, p= ,007$), evaluar la fiabilidad de las fuentes de información ($F=10,555, p= ,001$), compartir información a través de redes sociales ($F= 4,753, p= ,030$), herramientas para el aprendizaje compartido ($F=18,330, p= ,000$), herramientas para elaborar instrumentos de evaluación ($F= 11,005, p= ,001$) y herramientas para crear presentaciones ($F= 9,829, p= ,002$), mostrando en todos los casos puntuaciones mayores para los hombres.

Tabla 70
Conciencia digital por género

	N/A	NADA	PRINCIPIANTE	BÁSICO	AVANZADO	EXPERTO
Estrategias navegación por internet (CD1)						
hombre	4 (1,2%)	1 (0,3%)	39 (11,4%)	94 (27,5%)	141 (41,2%)	64 (18,4%)
mujer	1 (0,9%)	5 (0,9%)	61 (10,7%)	226 (39,8%)	221 (38,9%)	54 (9,5%)
Criterios para evaluar cometidos de una web (CD2)						
hombre	2 (0,6%)	6 (1,8%)	57 (16,7%)	124 (36,3%)	113 (33,0%)	40 (11,7%)
mujer	2 (0,4%)	14 (2,5%)	87 (15,3%)	272 (47,9%)	162 (28,5%)	31 (5,5%)
Estrategias gestión de la información (CD3)						
hombre	3 (0,9%)	8 (2,3%)	57 (16,7%)	126 (36,8%)	114 (33,3%)	34 (9,9%)
mujer	5 (0,9%)	27 (4,8%)	89 (15,7%)	256 (45,1%)	164 (28,9%)	27 (4,8%)
Evaluar fiabilidad de las fuentes (CD4)						
hombre	3 (0,9%)	13 (3,8%)	51 (14,9%)	113 (33,0%)	123 (36,0%)	39 (11,4%)
mujer	2 (0,4%)	24 (4,2%)	89 (15,7%)	241 (42,2%)	180 (31,7%)	32 (5,6%)
Aprendizaje redes sociales (CD6)						
hombre	5 (1,5%)	3 (0,9%)	46 (13,5%)	96 (28,1%)	134 (39,2%)	58 (17,0%)
mujer	4 (0,7%)	7 (1,2%)	62 (10,9%)	193 (34%)	231 (40,7%)	71 (12,5%)
Investigación educativa (CD7)						
hombre	6 (1,8%)	8 (2,3%)	62 (18,1%)	105 (30,7%)	126 (36,8%)	35 (10,2%)
mujer	7 (1,2%)	19 (3,3%)	82 (14,4%)	232 (40,8%)	186 (32,7%)	42 (7,4%)
Herramientas para compartir aprendizaje colaborativo (CD8)						
hombre	4 (1,2%)	11 (3,2%)	61 (17,8%)	103 (30,1%)	117 (34,2%)	46 (13,5%)
mujer	4 (0,7%)	17 (3,0%)	91 (16,0%)	241 (42,4%)	179 (31,5%)	36 (6,3%)
Herramientas para elaborar instrumentos de evaluación (CD9)						
hombre	3 (0,9%)	16 (4,7%)	56 (16,4%)	107 (31,3%)	122 (35,7%)	38 (11,1%)
mujer	7 (1,2%)	11 (1,9%)	93 (16,4%)	237 (41,7%)	180 (31,7%)	40 (7,0%)
Herramientas para crear presentaciones (CD10)						
hombre	5 (1,5%)	4 (1,2%)	54 (15,8%)	96 (28,1%)	121 (35,4%)	62 (18,1%)
mujer	3 (0,5%)	10 (1,8%)	72 (12,7%)	210 (37,0%)	208 (36,6%)	65 (11,4%)

Figura 23
Conciencia digital por género (nivel de experto)



En relación a la edad, la comparación entre medias mostró diferencias significativas en los ítems “evaluar el contenido de una web” ($F= 4,139, p= 0,42$) y “cómo gestionar la información” ($F= 4,193, p= ,041$). El profesorado ≥ 39 años es más experto en manejar el contenido de una web y en gestión de información.

Tabla 71
Conciencia digital por edad

	N/A	NADA	PRINCIPIANTE	BÁSICO	AVANZADO	EXPERTO
Evaluar el contenido de una web (CD2)						
>39	2 (0,6%)	3 (0,9%)	45 (13,9%)	139 (43,0%)	101 (31,3%)	33 (10,2%)
40-49	0 (0%)	11 (3,5%)	41 (13,2%)	127 (41,0%)	109 (35,2%)	22 (7,1%)
≤ 50	2 (0,7%)	6 (2,2%)	58 (20,9%)	58 (20,9%)	65 (23,5%)	16 (7,1%)
Cómo gestionar la información (CD3)						
>39	3 (0,9%)	8 (2,5%)	53 (16,4%)	128 (39,6%)	100 (31,0%)	31 (9,6%)
40-49	4 (1,3%)	9 (2,9%)	43 (13,9%)	132 (42,6%)	104 (33,5%)	18 (5,8%)
≤ 50	1 (0,4%)	18 (6,5%)	50 (18,1%)	122 (44,0%)	74 (26,7%)	12 (4,3%)

Figura 24
Evaluar contenido de una web por edad (experto)

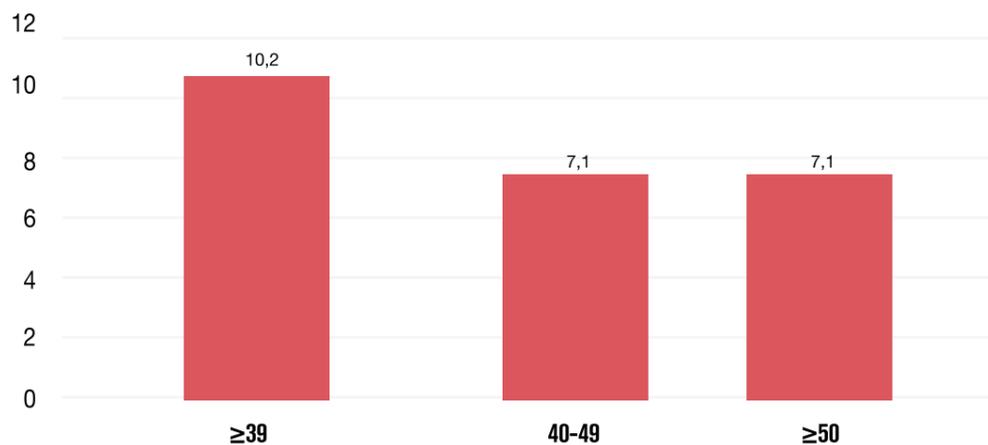
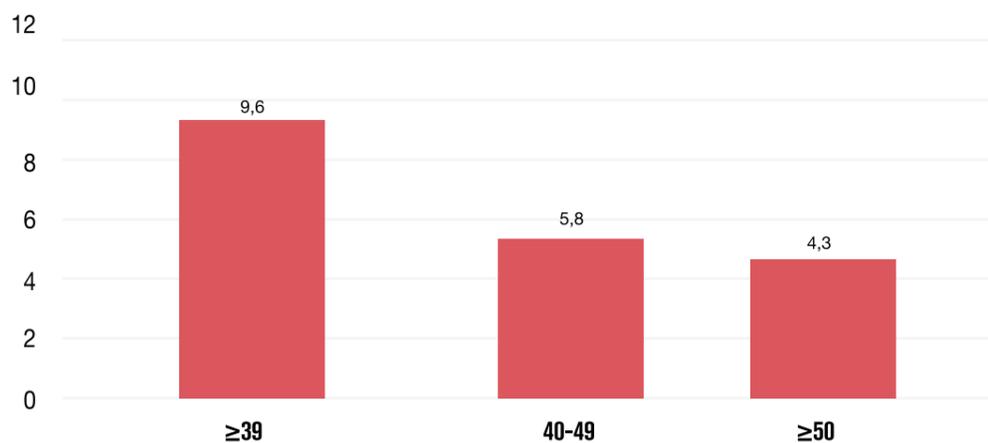


Figura 25
Cómo gestionar la información por edad (experto)



Con respecto al nivel de título académico, la comparación entre medias estableció asociación con las variables evaluar el contenido de una web ($F= 12,971$, $p= ,000$) y experiencia o investigaciones educativas ($F= 12,971$ y $p= ,000$). El nivel de formación en evaluar el contenido de una web sube con el título de maestría y, en especial, con el de doctorado. De igual forma, las experiencias en investigación educativa van subiendo desde el título de grado al máximo que se da en doctorado.

Tabla 72
Conciencia digital y nivel de título académico

	N/A	NADA	PRINCIPIANTE	BÁSICO	AVANZADO	EXPERTO
Evaluar el contenido de una web (CD2)						
Grado	0 (0%)	2 (1,8%)	23 (20,4%)	63 (55,8%)	23 (20,4%)	2 (1,8%)
Especializ	0 (0%)	7 (2,2%)	62 (19,4%)	155 (48,6%)	79 (24,8%)	16 (5,0%)
Maestría	3 (0,8%)	10 (2,6%)	50 (13,0%)	153 (39,6%)	129 (33,4%)	41 (10,6%)
Doctorado	1 (1,1%)	1 (1,1%)	9 (9,8%)	25 (27,2%)	44 (47,8%)	12 (13,0%)
Investigación educativa (CD7)						
Grado	0 (0%)	6 (5,3%)	23 (20,4%)	54 (47,8%)	23 (23,9%)	3 (3,0%)
Especializ	6 (5,3%)	9 (2,8%)	64 (20,1%)	120 (37,6%)	99 (31,0%)	21 (6,6%)
Maestría	5 (1,3%)	10 (2,6%)	47 (12,2%)	140 (36,3%)	146 (37,8%)	38 (9,8%)
Doctorado	2 (2,2%)	2 (2,2%)	10 (10,9%)	23 (25,0)	40 (43,5%)	15 (16,3%)

Figura 26
Evaluar contenido de una web (experto)

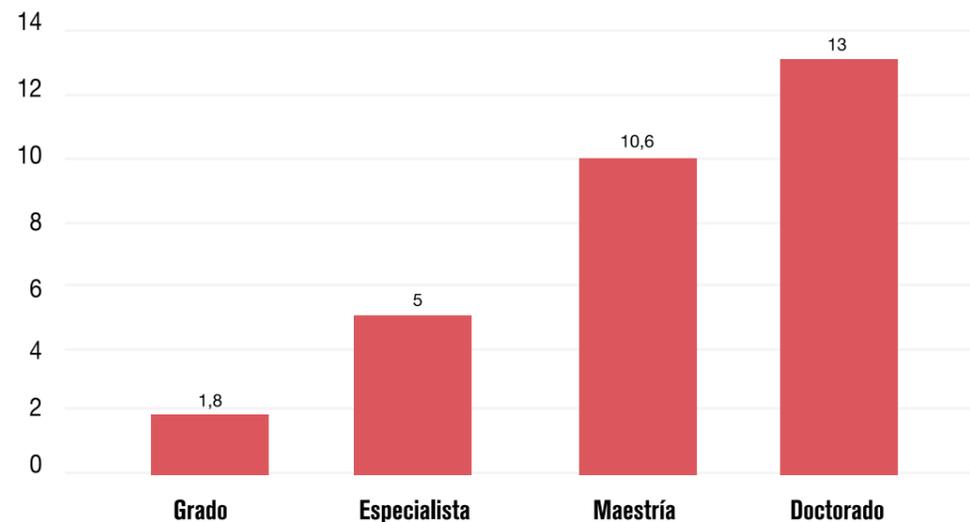
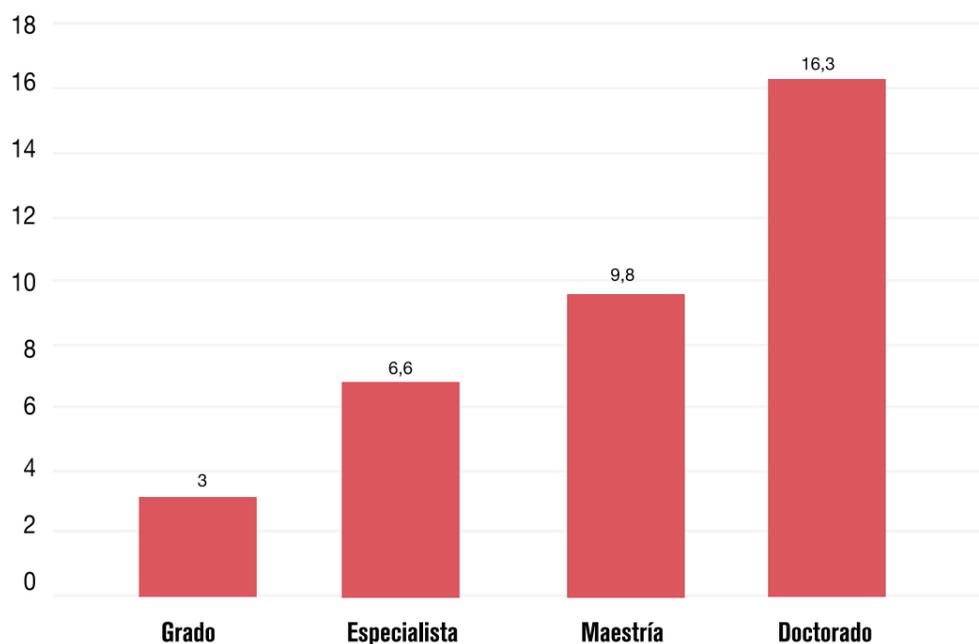


Figura 27
Investigación educativa (experto)



HABILIDADES DIGITALES

Se observa en la Tabla 73, que se dio una variabilidad moderada en las respuestas del profesorado. Donde hay menor grado de acuerdo en las variables “experiencias educativas con otros” (CV= 31,1). En la variable herramientas para enriquecer contenidos en diferentes formatos es donde se estableció más divergencia en las respuestas (CV= 40,0).

Tabla 73
Descripción de los ítems habilidades digitales

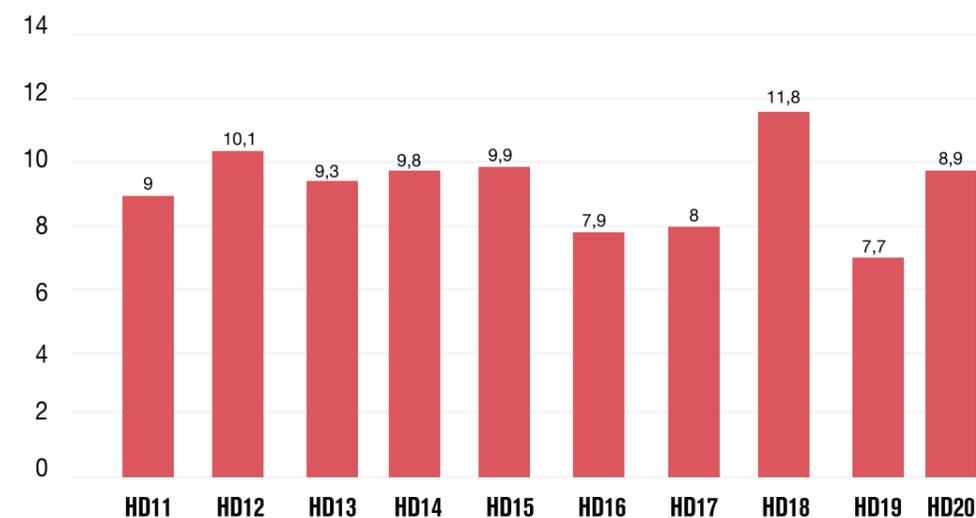
ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	CV
HD11	3,18	1,012	-,267	,028	31,8
HD12	3,26	1,009	-,320	,048	40,0
HD13	3,13	1,069	-,357	,167	34,2
HD14	3,27	1,037	-,543	,546	31,7
HD15	3,28	1,020	-,472	,347	31,1
HD16	3,03	1,112	-,406	,044	36,7
HD17	3,07	1,052	-,223	-,133	34,3
HD18	3,20	1,097	-,265	-,297	34,3
HD19	3,11	1,040	-,325	,005	33,4
HD20	3,19	1,035	-,381	,182	32,4
MEDIA (CV)					30,9

Como se recoge en la Tabla 74, tener el nivel de experto, en la mayoría de las habilidades, está por debajo del diez por ciento. Sumando los porcentajes de “avanzado” y “experto” se obtiene lo siguiente: HD11 (37,2%), HD12 (41,3%), HD13 (36,2%), HD14 (43,1%), HD15 (43,5%), HD16 (33,2%), HD17 (33,8%), HD18 (40,3%), HD19 (35,9%) y HD20 (39%). En este caso (avanzado más experto), las habilidades digitales todas están por debajo del 50%.

Tabla 74
Habilidades digitales (HD)

N/A	NADA	PRINCIPIANTE	BÁSICO	AVANZADO	EXPERTO
Herramientas para la creación de videos didácticos (HD11)					
6 (0,7%)	42 (4,6%)	154 (16,9%)	369 (40,5%)	257 (28,2%)	82 (9,0%)
Herramientas para mejorar diferentes formatos (tablas, imágenes... (HD12)					
6 (0,7%)	34 (3,7%)	145 (15,9%)	349 (38,4%)	284 (31,2%)	92 (10,1%)
Formas para eliminar datos, información (HD13)					
14 (1,5%)	47 (5,2%)	158 (17,4%)	364 (40,0%)	242 (26,6%)	85 (9,3%)
Actitud equilibrada en el uso de tecnologías (HD14)					
16 (1,8%)	24 (2,6%)	143 (15,7%)	335 (36,8%)	303 (33,3%)	89 (9,8%)
Normas uso responsable tecnologías (HD15)					
11 (1,2%)	28 (3,1%)	141 (15,5%)	334 (36,7%)	306 (33,6%)	90 (9,9%)
Puntos de reciclaje (HD16)					
18 (2,0%)	74 (8,1%)	149 (16,4%)	363 (40,3%)	230 (25,3%)	72 (7,9%)
Soluciones problemas básicos (HD17)					
8 (,9%)	57 (6,3%)	183 (20,1%)	354 (38,9%)	235 (25,8%)	73 (8,0%)
Gestión en la "nube", compartir archivos... (HD18)					
7 (0,8%)	53 (5,8%)	167 (18,4%)	317 (34,8%)	259 (28,5%)	107 (11,8%)
Herramientas tecnológicas para atender la diversidad en el aula (HD19)					
9 (1,0%)	52 (5,7%)	167 (18,4%)	355 (39,0%)	257 (28,2%)	70 (7,7%)
Herramientas tecnológicas para la evaluación, tutoría (HD20)					
11 (1,2%)	38 (4,2%)	157 (17,3%)	349 (38,4%)	274 (30,1%)	81 (8,9%)

Figura 28
Habilidades digitales (experto)



Los resultados de comparación entre grupos en función de género mostraron diferencias significativas en las variables herramientas para creación de videos, mapas didácticos, etc. ($F= 18,462$, $p= ,000$), herramientas para enriquecer contenidos ($F= 10,648$, $p= ,001$), cómo eliminar datos ($F= 9,834$, $p= ,002$), soluciones básicas a problemas técnicos ($F= 7,187$, $p= ,007$), crear almacenamientos ($F= 7,033$, $p= ,008$), herramientas para atender la diversidad en el aula ($F= 10,024$, $p= ,002$) y herramientas para realizar tutorías ($F= 10,092$, $p= ,002$), mostrando en todos los casos puntuaciones mayores para los hombres.

Los resultados de comparación entre grupos en función de la edad y años de experiencia no mostraron diferencias significativas en las variables.

Tabla 75
Habilidades digitales por género

	N/A	NADA	PRINCIPIANTE	BÁSICO	AVANZADO	EXPERTO
Herramientas para creación de videos, mapas didácticos, etc. (HD11)						
hombre	3 (0,9%)	18 (5,3%)	57 (16,7%)	117 (34,2%)	101 (29,5%)	46 (13,5%)
mujer	3 (0,5%)	24 (4,2%)	97 (17,1%)	252 (44,4%)	156 (27,5%)	36 (6,3%)
Herramientas para enriquecer contenidos (HD12)						
hombre	3 (0,9%)	14 (4,1%)	50 (14,6%)	116 (33,9%)	109 (31,5%)	50 (14,6%)
mujer	3 (0,5%)	20 (3,5%)	95 (16,7%)	233 (41,0%)	175 (30,8%)	42 (7,4%)
Cómo eliminar datos (HD13)						
hombre	8 (2,3%)	15 (4,4%)	61 (17,8%)	119 (34,8%)	97 (28,4%)	42 (12,3%)
mujer	6 (1,1%)	32 (5,6%)	97 (17,1%)	245 (43,1%)	145 (25,5%)	43 (7,6%)
Soluciones básicas a problemas técnicos (D17)						
hombre	3 (0,5%)	15 (4,4%)	67 (19,6%)	118 (34,5%)	100 (29,2%)	39 (11,4%)
mujer	5 (0,9%)	42 (7,4%)	116 (20,4%)	236 (41,5%)	135 (23,8%)	34 (6,0%)
Crear almacenamientos (HD18)						
hombre	4 (1,2%)	13 (3,8%)	65 (19,0%)	103 (30,1%)	102 (29,8%)	55 (16,1%)
mujer	3 (0,5%)	40 (7,0%)	102 (18,0%)	214 (37,7%)	157 (27,6%)	52 (9,2%)
Herramientas para atender la diversidad en el aula (HD19)						
hombre	6 (1,8%)	17 (5,0%)	63 (18,4%)	113 (33,0%)	110 (32,2%)	33 (9,6%)
mujer	3 (0,5%)	35 (6,2%)	104 (18,3%)	242 (42,6%)	147 (25,9%)	37 (6,5%)
Herramientas para realizar tutorías (HD20)						
hombre	6 (1,8%)	11 (3,2%)	69 (20,2%)	106 (31,0%)	112 (32,7%)	38 (11,1%)
mujer	5 (0,9%)	27 (4,8%)	88 (15,5%)	243 (42,8%)	162 (28,5%)	43 (7,6%)

Figura 29
Habilidades digitales por género (experto)



Establecida la asociación entre la habilidades digitales y grado académico, solo se estableció relación con la variable herramientas para realizar tutoría (HD20) ($F= 10,156$, $p= ,002$).

3.4.2 SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

En cuanto a las variables de tipo general, el género de los sujetos que constituyó la muestra viene determinado por el 40,3% hombres y el 59,7% mujeres.

En relación a las edades de los sujetos que han compuesto la muestra, se agruparon en torno a tres tramos: \geq a 39 años (34,9%); entre 40 y 49 años (34,1%) y \leq a 50 años (31%).

Figura 30
Distribución población por género

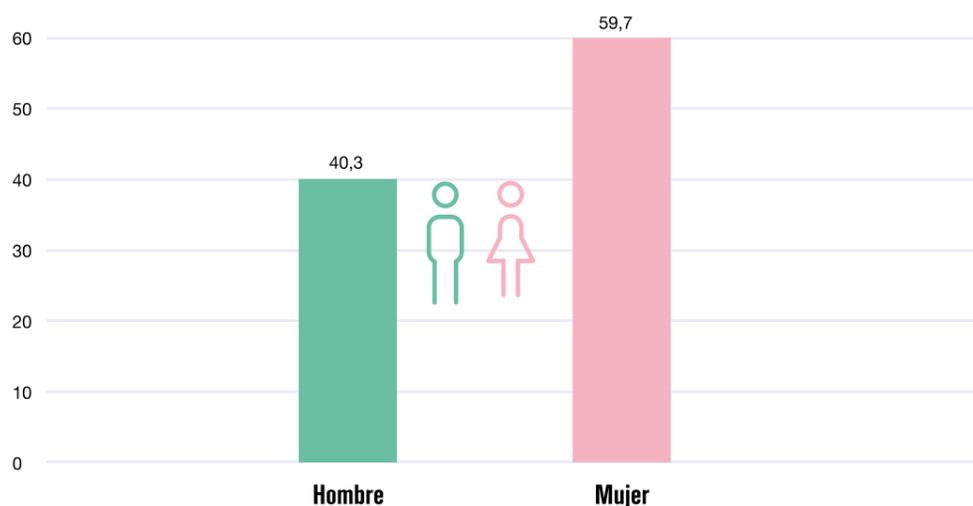


Tabla 76
Distribución población por género y sexo

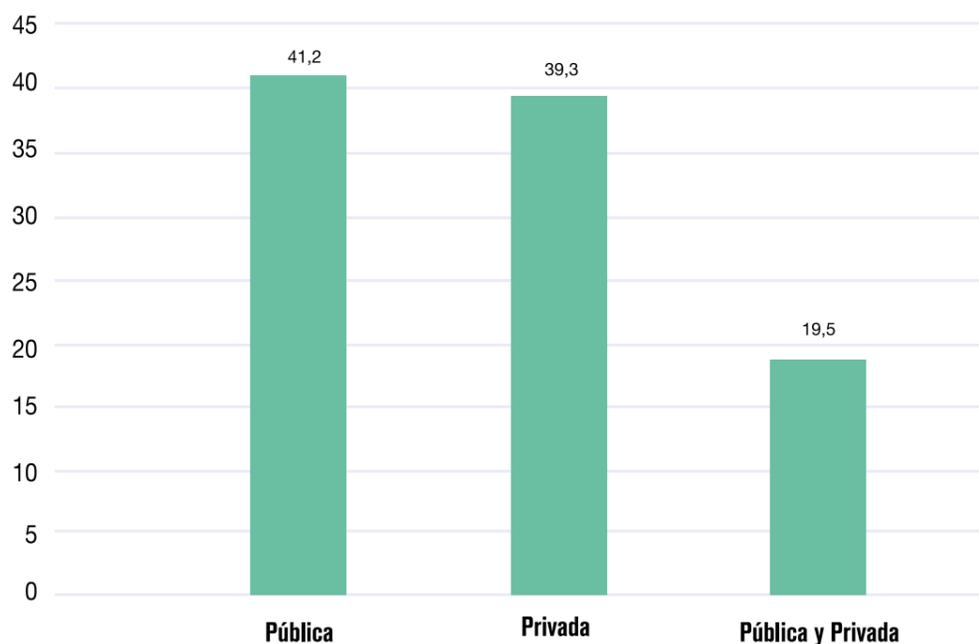
GÉNERO		EDAD	
Hombre	40,3%	>39	33,7%
		40-49	32,5%
		\leq 50	30,1%
mujer	59,7%	>39	33,2%
		40-49	35,2%
		\leq 50	31,6%
Total		>39	34,9%
		40-49	34,1%
		\leq 50	31,0%

Por el tipo de gestión de Universidades donde ejerce la profesión los docentes participantes, el 41,2% en gestión pública, el 39,3% en gestión privada y el 19,5% tanto en gestión pública como en gestión privada.

Tabla 77
Distribución por tipo de gestión

	Total (n=872)	
	n	%
Pública	343	41,2
Privada	327	39,3
Pública y Privada	162	19,5

Figura 31
Distribución por tipo de gestión

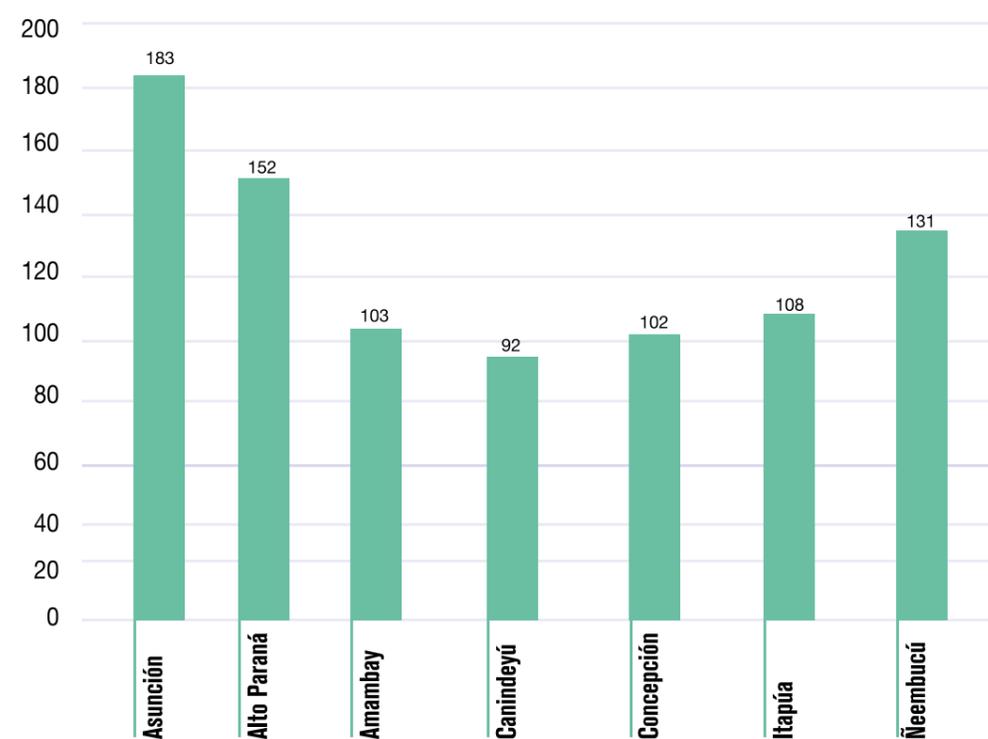


En total, participó profesorado perteneciente a seis departamentos y la capital (Alto Paraná, Amambay, Canindeyú, Concepción, Itapúa, Ñeembucú y Asunción). La mayor participación del profesorado se da en la ciudad de Asunción (21%) y el porcentaje más bajo en Canindeyú (10,6%), Concepción (11,7%) y Amambay (11,8%).

Tabla 78
Profesorado capital y departamentos participantes

Capital/Departamento	Total (n=872)	
	n	%
Asunción	183	21,0
Dpto. Alto Paraná	152	17,5
Dpto. Amambay	103	11,8
Dpto. Canindeyú	92	10,6
Dpto. Concepción	102	11,7
Dpto. Itapúa	108	12,4
Dpto. Ñeembucú	131	15,0

Figura 32
Distribución por población por capital/departamento



La mayor parte del profesorado tiene formación en áreas de Ciencias de la Salud (30,2%) y Comercio y Administración (29,4%). El menor porcentaje de docentes participantes son los que están formados en las áreas de Tecnología y CC. Religiosas (0,8%), Bellas Artes (1,6%) y CC. Naturales, Físicas y Matemáticas (4,4%).

Tabla 79

Área de formación del profesorado capital y departamentos participantes

Capital/Departamento	Total (n=871)	
	Sí	No
CC. Salud	30,2%	69,8%
Comercio y Admín.	29,4%	70,6%
Ingeniería y Arquitectura	8,1%	91,9%
CC. Sociales	17,5%	82,5%
CC. Agrarias	14,6%	85,4%
Bellas Artes	1,6%	98,4%
HH. y Filosofía	16%	84%
Tecnología y CC. Religiosas	0,8%	99,2%
CC. Naturales, Físicas y Mát.	4,4%	95,6%

RESULTADOS SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Como se observa en la Tabla 80, el 78,7% del profesorado considera que tiene una buena alimentación. Más de un tercio (35,7%) no lee la información que acompaña el etiquetado de los alimentos. Un tercio del profesorado (33,5%) dedica poco tiempo a las comidas y el 90,1% realiza las tres principales comidas del día. La ingesta de la llamada comida “chatarra” alcanza un porcentaje del 38,2%.

El consumo de lácteos y fruta es reducido. Solo el 32% de los encuestados come fruta diariamente y el 29,7% consume lácteos diariamente.

El 78,5% introduce con frecuencia en su dieta diaria carne roja, por el contrario, el

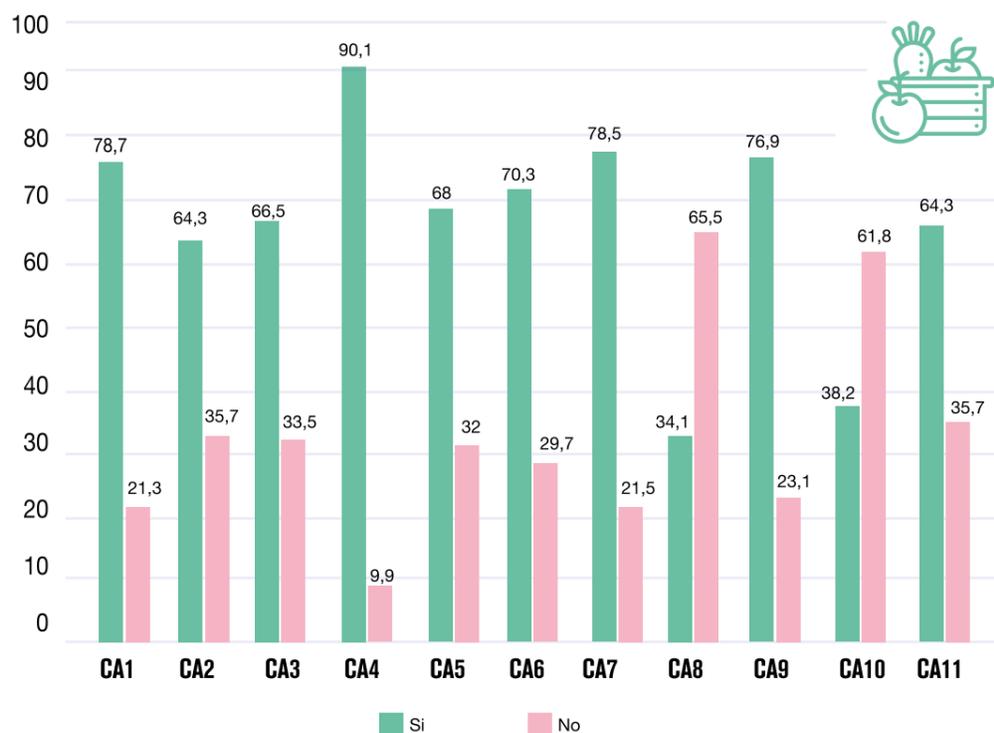
34,1% consume pescado con frecuencia. El consumo de legumbres se realiza con frecuencia (76,9%). Por último, solo el 64,3% reconoce beber agua suficiente, en relación con lo recomendado por los organismos internacionales.

Tabla 80

Distribución de las respuestas en relación a las conductas alimentarias

SI	NO	M ± ME
¿Considera que su alimentación es saludable? (CA1)		
655 (78,7%)	177 (21,3%)	,79 ±, 409
¿Lee las etiquetas de los alimentos para saber su composición? (CA2)		
535 (64,3%)	297 (35,7%)	,64 ±, 479
¿Come de manera relajada? (CA3)		
555 (66,5%)	277 (33,5%)	,67 ±, 472
¿Realiza las tres principales comidas del día? CA(4)		
750 (90,1%)	82 (9,9%)	,90 ±, 298
¿Consume fruta diariamente? (CA5)		
566 (68%)	266 (32%)	,68 ±, 467
¿Consume lácteos diariamente? (CA6)		
585 (70,3%)	247 (29,7%)	,70 ±, 457
¿Consume carne roja diariamente? (CA7)		
653 (78,5%)	179 (21,5%)	,78 ±, 411
¿Consume pescado diariamente? (CA8)		
284 (34,1%)	548 (65,9%)	,34 ±, 474
¿Consume legumbres diariamente? (CA9)		
284 (76,9%)	548 (23,1%)	,77 ±, 422
¿Acostumbra a comer “comida rápida” (“chatarra”)? (CA10)		
318 (38,2%)	514 (61,8%)	,38 ±, 486
¿Considera que consume suficiente agua al día? (CA11)		
535 (64,3%)	297 (35,7%)	,64 ±, 479

Figura 33
Conductas alimentarias



Los resultados de comparación de grupos conductas alimentarias en función del género (Tabla 81), mostraron diferencias significativas. Así, habitualmente, el hombre (84,2%) consume más carne roja que la mujer (74,6%) ($\chi^2= 10,766$, $p< ,001$).

Tabla 81
Comparación conductas alimentarios y género

	χ^2 P	ϕ v Cramér
CA1	,153 ,695	0,14
CA2	,055 ,815	,008
CA3	,3534 ,060	,065
CA4	,2036 ,154	,049
CA5	,018 ,892	,005
CA6	,811 ,057	,008
CA7	10,766 ,001	,114
CA8	,2521 ,112	,055
CA9	,013 ,908	,004
CA10	2,099 ,147	,050
CA11	3,448 ,063	,064

La comparación entre medias en función de la edad, mostró diferencias significativas en los ítems CA1 ($\chi^2= 9,043$, $p< ,011$), CA2 ($\chi^2= 23,778$, $p< ,000$), CA3 ($\chi^2= 18,557$, $p< ,000$), CA5 ($\chi^2= 12,113$, $p< ,002$), CA6 ($\chi^2= 7,484$, $p< ,024$), CA7 ($\chi^2= 13,911$, $p< ,001$), CA9 ($\chi^2= 18,591$, $p< ,000$), CA10 ($\chi^2= 33,951$, $p< ,000$) y CA11 ($\chi^2= 6,091$, $p< ,048$).

El profesorado con mayor edad ≤ 50 años (84,9) piensa que su alimentación es saludable. El porcentaje baja en el profesorado de ≥ 39 años (77,0%) y entre 40-49 años (74,6%). El profesorado de mayor edad suele mirar con más detenimiento la etiqueta del producto que se consume (76%); en menor medida lo hace en el tramo 40-49 años (61,6%) y en el tramo ≥ 39 años (56,6%). El profesorado de mayor edad suele comer de forma más relajada (77,1%), entre 40-49 años (63%) y con ≥ 39 años (61%). Se consume poca fruta, en especial en el tramo ≤ 50 años (63,4%) y 40-49 años (65,1%); en el tramo ≥ 50 años, el porcentaje de consumo sube (76,4%). El 76,7% consume lácteos diariamente en personas con edad ≤ 50 , el 67,9% en el tramo ≥ 39 años y el 66,9% entre 40-49 años. El profesorado más joven consume más carne roja (83,3%), a medida que aumenta la edad ese porcentaje disminuye (el 79,9% 40-49 años y 70,9% ≤ 50 años). El profesorado de mayor edad es el que más consume legumbres (86%), este porcentaje disminuye en intervalos de edad más jóvenes (74,6% 40-49 años y 71% ≥ 39 años). De igual manera, el consumo de comida rápida va disminuyendo con la edad (45,9% ≥ 39 años, 43,7% 40-49 años y 23,6% ≤ 50 años). El 69,8% de los sujetos con ≤ 50 años consume agua con más frecuencia, este porcentaje reduce con la edad (64,1% 40-49 años, 59,7% ≥ 39 años).

Tabla 82
Comparación conductas alimentarias y edad*

ÍTEM	χ^2 p	COEFICIENTES CONTINGENCIA
CA1	9,043 ,011	,104
CA2	23,778 ,000	,167
CA3	18,557 ,000	,148
CA4	3,896 ,143	,068
CA5	12,113 ,002	,120
CA6	7,484 ,024	,094
CA7	13,911 ,001	,128
CA8	,987 ,610	,034
CA9	18,591 ,000	,148
CA10	33,951 ,000	,198
CA11	6,091 ,048	,085

*0 casillas (0,0) han esperado un recuento menor que 0,5

RESULTADOS HáBITOS PSICOSOCIALES (HP)

Se procedió, en primer lugar, a presentar la descripción de las distintas muestras, por medio de la media, desviación típica, asimetría, curtosis (Tabla 83). Los valores de asimetría están comprendidos entre -1/1 ex-

cepto los ítems HP12, HP15, HP16, HP17 y HP23. En la curtosis, solo el ítem HP12 está comprendido entre esos valores.

Tabla 83
Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS
HP12	,20	,403	1,469	,159
HP13	,41	,492	,367	-1,870
HP14	,57	,495	-,287	-1,922
HP15	,83	,377	-1,743	1,039
HP16	,95	,224	-4,003	14,056
HP17	,85	,361	-1,922	1,699
HP18	,44	,496	,262	-1,936
HP19	,44	,497	,228	-1,953
HP20	,65	,476	-,648	-1,584
HP21	,58	,494	-,317	-1,094
HP22	,39	,488	,460	-1,793
HP23	,14	,348	2,071	2,269
HP24	,51	,500	-,053	-2,002

Como se observa en la Tabla 84, uno de cada cinco profesores (20,4%) cree que se consume sustancias ilícitas y más en el ámbito universitario (40,9%). El resultado más significativo es que la COVID ha afectado a sus vidas (82,8) y una de sus consecuencias ha sido el cambio de metodología de enseñanza 94,7%. El 57,8% considera que la pandemia ha interrumpido en su trabajo y, en consecuencia, a su estabilidad laboral (51,2%). El 84,6% del profesorado logra compaginar trabajo y vida personal, aunque expresan que la situación laboral le produce estrés (57,1%) y, en consecuencia, la provoca tensión que afecta a su salud (43,5%). El 44,4% estima que la jornada de trabajo es excesiva. El 65,2% participa en la toma de decisiones en su lugar de trabajo. El consumo de alcohol, como consecuencia de la pandemia, en un 38,8%. El profesorado percibe que goza de buena salud (85,9%).

Tabla 84
Descripción de las respuestas en relación a hábitos psicosociales

SI	NO	M±ME
¿CONOCE PERSONAS QUE CONSUMEN ILÍCITAS? (HP12)		
20,4%	79,6%	,20±, 403
¿CREE QUE EN EL AMBIENTE UNIVERSITARIO SE CONSUME SUSTANCIAS ILÍCITAS? (HP13)		
40,9%	59,1%	,41±, 490
¿CREE QUE SU SITUACIÓN LABORAL LE PRODUCE ESTRÉS? (HP14)		
57,1%	42,9%	,57±, 495
¿EL COVID-19 HA AFECTADO A SU VIDA? (HP15)		
82,8%	17,2%	,83±, 377
¿LA SITUACIÓN DE PANDEMIA HA MODIFICADO SU METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA? (HP16)		
94,7%	5,3%	,95±, 224
¿PUEDE COMPAGINAR TRABAJO Y VIDA PERSONAL? (HP17)		
84,6%	15,4%	,85±, 361
¿CONSIDERA QUE SU TRABAJO LE ORIGINA TENSION Y AFECTA A SU SALUD? (HP18)		
43,5%	56,5%	,44±, 496
¿CONSIDERA QUE SU JORNADA DE TRABAJO ES EXCESIVA? (HP19)		
55,6%	44,4%	,44±, 497
¿PARTICIPA EN LA TOMA DE DECISIONES QUE AFECTA A SU TRABAJO? (HP20)		
65,2%	34,6%	,65±, 476
¿HA TENIDO INTERRUPCIÓN LABORAL A CAUSA DE LA SITUACIÓN GENERADA POR LA PANDEMIA? (HP21)		
57,8%	42,2%	,58±, 494
¿CONSIDERA QUE AUMENTÓ EL CONSUMO DE ALCOHOL EN TIEMPOS DE COVID-19? (HP22)		
38,8%	61,2%	,44±, 497
¿CONSIDERA QUE ENFERMA CON FRECUENCIA? (HP23)		
14,1%	85,9%	,14±, 498
¿SIENTE QUE A CONSECUENCIA DE LA PANDEMIA SU SITUACIÓN LABORAL ES INESTABLE? (HP24)		
51,2%	48,8%	,51±, 500

Figura 34
Hábitos psicosociales



La comparación entre medias en función del género mostró diferencias significativas en los ítems HP12 ($\chi^2=8,419$, $p<,004$), HP14 ($\chi^2=8,370$, $p<,003$), HP17 ($\chi^2=8,370$, $p<,004$), HP18 ($\chi^2=4,428$, $p<,035$), HP19 ($\chi^2=6,254$, $p<,012$) y HP20 ($\chi^2=4,942$, $p<,026$).

En relación al consumo de sustancias ilícitas, el hombre cree que el consumo se da en mayor porcentaje (25,4%), en opinión de la mujer el 17,1%.

La mujer se ve más afectada por el estrés como consecuencia de su situación laboral (61,2%) que el hombre (51%). El hombre opina que puede compaginar su vida laboral y su situación familiar (89%), en menor porcentaje la mujer (81,7%).

La actividad laboral afecta más a la salud de la mujer (46,5%) que al hombre (39,1%).

La mujer en un 47,9% estima que su jornada de trabajo es excesiva (el hombre 39,1%).

La mujer participa menos en la toma de decisiones en el lugar de trabajo (62,4%) que el hombre (69,9%).

Tabla 85
Comparación hábitos psicosociales y género

ÍTEM	χ^2 p	ϕ V CRAMÉR
HP12	8,419 ,004	,109
HP13	,010 ,920	,003
HP14	8,370 ,004	,100
HP15	,686 ,407	,029
HP16	,685 ,104	,014
HP17	8,114 ,004	,099
HP18	4,428 ,035	,073
HP19	6,254 ,012	,087
HP20	4,942 ,026	,077
HP21	1,428 ,233	,041
HP22	1,015 ,314	,035
HP23	3,431 ,064	0,64
HP24	,578 ,309	,019

La comparación entre medias en función de la edad, mostró diferencias significativas en los ítems HP14 ($\chi^2= 9,673$, $p< ,008$), HP17 ($\chi^2= 6,094$, $p< ,047$), y HP18 ($\chi^2= ,6,094$, $p< ,047$), HP23 ($\chi^2= 8,367$ $p< ,015$).

El estrés en el trabajo se detectó más en el profesorado de edad media (61,6%); 59,7% en profesorado ≥ 39 y 49,2% en ≥ 50 años.

El profesorado ≥ 50 es el que mejor compagina trabajo y vida personal (90,3%); entre 40-49 años (86,3%); al que más le cuesta organizarse es más joven (77,9%).

Las edades donde el profesorado siente más tensión como consecuencia de su trabajo son 40-49 años (46,8%) y ≥ 39 (45,9); menor tensión sufre el profesorado ≥ 50 (37,2%).

El profesorado que enferma con más frecuencia es el más joven (18,3%); entre 40-49 años (13,7%) y el de más edad (9,7%).

Tabla 86
Comparación hábitos psicosociales y edad

ÍTEM	χ^2 p	COEFICIENTE DE CONTINGENCIA
HP12	2,673 ,263	,057
HP13	5,519 ,063	,81
HP14	9,673 ,008	,107
HP15	1,762 ,414	,046
HP16	3,278 ,194	,063
HP17	16,976 ,000	,141
HP18	6,094 ,047	,085
HP19	5,065 ,079	,078
HP20	2,093 ,351	,050
HP21	1,303 ,521	,040
HP22	,321 ,852	,020
HP23	8,367 ,015	,100
HP24	3,809 ,149	,068

En relación a la ciudad de Asunción y departamentos participantes, al profesorado no le consta un porcentaje alto respecto a personas que consumen sustancias ilícitas, en cambio, su proximidad con el alumnado le permite tener un conocimiento más próximo.

Los porcentajes más altos se obtienen en Asunción (60,1%) e Itapúa (51,9%). Más de la media del profesorado siente estrés laboral, sobresale el departamento de Itapúa (67,6%). Es una evidencia que la COVID-19 ha afectado la vida a todo el profesorado (82,2% de media) y esta situación se ha trasladado a la necesidad de cambio de metodología (94,9% de media). Destaca el departamento de Itapúa (97,2%). En general, se compagina bien trabajo y vida personal (84,8% de media). Un porcentaje importante del profesorado se ve afectado 42,3 por la tensión que le genera el trabajo (42,3%); en especial, el profesorado de Itapúa (50,9). Algo inferior a la media (43,8%), el profesorado considera que su jornada de trabajo es excesiva. El 29,2% del profesorado manifiesta que no participa en la toma de decisiones en su lugar de trabajo, en especial, el profesorado de Alto Paraná (40,8%). El 58% del profesorado se ha visto afectado por interrupción laboral a causa de la pandemia; sobre todo, el profesorado de Alto Paraná (65,1%). En opinión del profesorado durante el tiempo de pandemia el consumo de alcohol ha aumentado un 39,6%, en especial los docentes de Alto Paraná (40,6%). Solo el 14,6% de los docentes enferman con frecuencia.

Tabla 87
Distribución de las respuestas según ciudad/departamento

CIUDAD / DEPART.	SI	NO
¿CONOCE PERSONAS QUE CONSUMEN ILÍCITAS? (HP12)		
Asunción	22%	78%
Alto Paraná	18,3%	81,7%
Amambay	12,4%	87,6%
Canindeyú	11,1%	88,9%
Concepción	12,3%	87,7%
Itapúa	13%	87%
Ñeembucú	15,7%	84,3%
¿CREE QUE EN EL AMBIENTE UNIVERSITARIO SE CONSUME SUSTANCIAS ILÍCITAS? (HP13)		
Asunción	60,1%	39,9%
Alto Paraná	44,7%	55,3%
Amambay	35%	65%
Canindeyú	32,6	67,4%
Concepción	33,3%	66,7%
Itapúa	51,9%	48,1%
Ñeembucú	26%	74%
¿CREE QUE SU SITUACIÓN LABORAL LE PRODUCE ESTRÉS? (HP14)		
Asunción	57,9%	41,1%
Alto Paraná	56,6%	43,4%
Amambay	51,5%	48,5%
Canindeyú	52,2%	47,8%
Concepción	58,8%	41,2%
Itapúa	67,6%	32,4%
Ñeembucú	55,7%	44,3%
¿EL COVID-19 HA AFECTADO A SU VIDA? (HP15)		
Asunción	94,0%	14,8%
Alto Paraná	91,4%	17,8%
Amambay	96,1%	17,5%
Canindeyú	93,5%	18,5%
Concepción	96,1%	23,5%
Itapúa	97,2%	14,8%
Ñeembucú	96,2%	15,3%
¿LA SITUACIÓN DE PANDEMIA HA MODIFICADO SU METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA? (HP16)		
Asunción	85,2%	6,0%
Alto Paraná	82,2%	8,6%
Amambay	82,5%	3,9%
Canindeyú	81,5%	6,5%
Concepción	76,5%	3,9%
Itapúa	85,2%	2,8%
Ñeembucú	84,7%	3,8%

CIUDAD / DEPART.	SI	NO
¿PUEDE COMPAGINAR TRABAJO Y VIDA PERSONAL? (HP17)		
Asunción	82,0%	18,0%
Alto Paraná	82,9%	17,1%
Amambay	96,1%	3,9%
Canindeyú	88,0%	12,0%
Concepción	84,3%	15,7%
Itapúa	79,6%	20,4%
Ñeembucú	80,9%	19,1%
¿CONSIDERA QUE SU TRABAJO LE ORIGINA TENSIÓN Y AFECTA A SU SALUD? (HP18)		
Asunción	42,1%	57,9%
Alto Paraná	45,4%	54,6%
Amambay	37,9%	62,1%
Canindeyú	33,7%	66,3%
Concepción	39,2%	60,8%
Itapúa	50,9%	49,1%
Ñeembucú	46,6%	53,4%
¿CONSIDERA QUE SU JORNADA DE TRABAJO ES EXCESIVA? (HP19)		
Asunción	51,9%	48,1%
Alto Paraná	44,7%	55,3%
Amambay	34,0%	66,0%
Canindeyú	40,2%	59,8%
Concepción	41,2%	58,8%
Itapúa	50,0%	50,0%
Ñeembucú	44,3%	55,7%
¿PARTICIPA EN LA TOMA DE DECISIONES QUE AFECTA A SU TRABAJO? (HP20)		
Asunción	61,2%	38,8%
Alto Paraná	59,2%	40,8%
Amambay	77,7%	23,3%
Canindeyú	70,7%	29,3%
Concepción	66,7%	33,3%
Itapúa	63,0%	37,0%
Ñeembucú	68,7%	31,3%
¿HA TENIDO INTERRUPTIÓN LABORAL A CAUSA DE LA SITUACIÓN GENERADA POR LA PANDEMIA? (HP21)		
Asunción	56,3%	43,7%
Alto Paraná	65,1%	34,9%
Amambay	60,2%	39,8%
Canindeyú	53,3%	46,7%
Concepción	57,8%	42,2%
Itapúa	53,7%	46,3%
Ñeembucú	59,5%	40,5%

CIUDAD / DEPART.	SI	NO
¿CONSIDERA QUE AUMENTÓ EL CONSUMO DE ALCOHOL EN TIEMPOS DE COVID-19? (HP22)		
Asunción	44,3%	55,7%
Alto Paraná	46,7%	53,3%
Amambay	38,5%	61,3%
Canindeyú	39,1%	60,9%
Concepción	40,2%	59,8%
Itapúa	36,1%	63,9%
Ñeembucú	32,1%	67,9%
¿CONSIDERA QUE ENFERMA CON FRECUENCIA? (HP23)		
Asunción	10,9%	89,1%
Alto Paraná	14,5%	85,5%
Amambay	16,5%	83,5%
Canindeyú	17,4%	82,6%
Concepción	15,7%	84,3%
Itapúa	13,9%	86,1%
Ñeembucú	13,0%	87,0%

RESULTADOS MEDIO AMBIENTE (MA)

Se procedió, en primer lugar, a presentar la descripción de las distintas muestras, a través de la media, desviación típica, asimetría y curtosis (Tabla 88).

Tabla 88
Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS
MA25	,83	,380	-1,720	,962
MA26	,25	,430	1,187	-,593
MA27	,75	,435	-1,142	-,697
MA28	,85	,358	-1,961	1,851
MA29	,08	,267	3,188	8,139

Como se recoge en la Tabla 89, un porcentaje alto del profesorado piensa que el medioambiente corre mucho peligro (82,6%), así como que en su ciudad falta más respeto para su preservación (75,5%).

No obstante, en las universidades si se lleva una política de respeto (74,8%), aunque esta debe mejorar. En opinión de los docentes, se respeta el consumo de agua y de energía eléctrica (85%). El transporte público es muy poco utilizado (7,7%).

Tabla 89
Distribución de las respuestas en relación al medio ambiente

SI	NO	M±ME
¿CREE QUE EL MEDIO AMBIENTE ESTÁ EN PELIGRO? (MA25)		
82,6%	17,4%	,83±, 380
¿CONSIDERA QUE EN SU CIUDAD SE RESPETA EL MEDIO AMBIENTE? (MA26)		
24,5%	75,5%	,25±, 430
¿SU UNIVERSIDAD LLEVA UNA POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE MEDIO AMBIENTE? (MA27)		
74,8%	25,2%	,75±, 435
¿UTILIZA MEDIDAS PARA ECONOMIZAR AGUA Y LUZ? (MA28)		
85%	15%	,85±, 358
¿UTILIZA EL TRANSPORTE PÚBLICO LOCAL? (MA29)		
7,7%	92,3%	,08±, 267

Figura 35
Respeto al medio ambiente



La comparación entre medias en función de la variable género, tal y como se recoge en la Tabla 90, puso de manifiesto que no se da diferencias significativas, por lo tanto, no se estableció asociación con ninguna variable. Asimismo, tampoco se estableció asociación con la variable edad (Tabla 91).

Tabla 90
Comparación medio ambiente y género

ÍTEM	χ^2 p	ϕ V CRAMÉR
MA25	,1520 ,218	,043
MA26	,124 ,725	,012
MA27	,158 ,691	,014
MA28	1,741 ,187	,046
MA29	,350 ,554	,021

Tabla 91
Comparación medio ambiente y edad

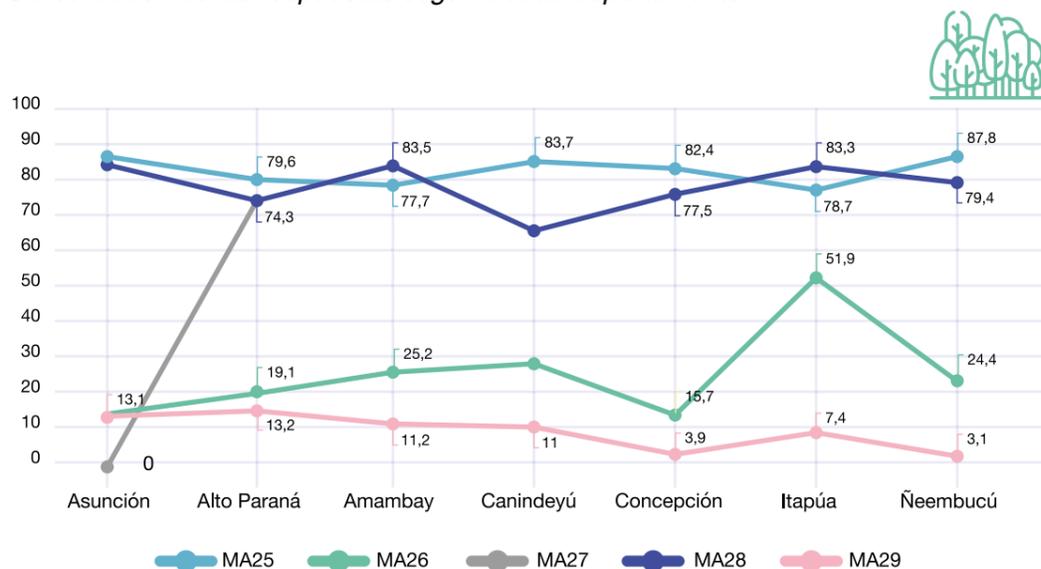
ÍTEM	χ^2 p	COEFICIENTE DE CONTINGENCIA
MA25	,628 ,731	,027
MA26	,344 ,842	,020
MA27	3,078 ,215	,061
MA28	3,513 ,173	,065
MA29	2,758 ,252	,058

Los resultados generales en función de la ciudad de Asunción y departamentos participantes, se recogen en la Tabla 92. Como se puede observar, el 82,3% de media del profesorado estima que el medioambiente está corriendo peligro. Las diferencias más acusadas se dan en los departamentos de Ñeembucú (87,8%) y Amambay (77,7%). El 25,2% de la media considera que no se respeta el medio ambiente en su ciudad; por el contrario hay un porcentaje significativo, el departamento de Itapúa que, en opinión del profesorado, el 51,9% piensa que sí se cuida el medioambiente. En el 75,3% de las universidades se lleva a cabo políticas educativas de cuidado del medioambiente, el porcentaje más bajo se da en Asunción (61,7%) y el más alto en Amambay (83,5) e Itapúa (83,3%). Como media, el 83,1% del docente universitario estima que hay conciencia respecto al consumo de agua y electricidad, en especial, el departamento de Canindeyú (89,1%). El 9,0% del profesorado solo utiliza el transporte público. Este dato es muy significativo en Ñeembucú (3,1%) y Concepción (3,9%).

Tabla 92
Distribución de las respuestas según ciudad/departamento

CIUDAD / DEPART.	SI	NO
¿CREE QUE EL MEDIO AMBIENTE ESTÁ EN PELIGRO? (MA25)		
Asunción	86,3%	13,7%
Alto Paraná	79,6%	20,4%
Amambay	77,7%	22,3%
Canindeyú	83,7%	16,3%
Concepción	82,4%	17,6%
Itapúa	78,7%	21,3%
Ñeembucú	87,8%	12,2%
¿CONSIDERA QUE EN SU CIUDAD SE RESPETA EL MEDIO AMBIENTE? (MA26)		
Asunción	13,1%	86,9%
Alto Paraná	19,1%	80,9%
Amambay	25,2%	74,8%
Canindeyú	28,3%	71,7%
Concepción	14,7%	85,3%
Itapúa	51,9%	48,1%
Ñeembucú	24,4%	75,6%
¿SU UNIVERSIDAD LLEVA UNA POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE MEDIO AMBIENTE? (MA27)		
Asunción	61,7%	38,3%
Alto Paraná	74,3%	25,7%
Amambay	83,5%	16,5%
Canindeyú	67,4%	32,6%
Concepción	77,5%	22,5%
Itapúa	83,3%	16,7%
Ñeembucú	79,4%	20,6%
¿UTILIZA MEDIDAS PARA ECONOMIZAR AGUA Y LUZ? (MA28)		
Asunción	85,2%	14,8%
Alto Paraná	74,3%	25,7%
Amambay	86,4%	13,6%
Canindeyú	89,1%	10,9%
Concepción	82,4%	17,6%
Itapúa	83,0%	16,7%
Ñeembucú	80,9%	19,1%
¿UTILIZA EL TRANSPORTE PÚBLICO LOCAL? (MA29)		
Asunción	13,1%	86,9%
Alto Paraná	13,2%	86,8%
Amambay	11,2%	88,8%
Canindeyú	11,0%	88,0%
Concepción	3,9%	96,1%
Itapúa	7,4%	92,6%
Ñeembucú	3,1%	96,9%

Figura 36
Distribución de las respuestas según ciudad/departamento



RESULTADOS ACTIVIDAD FÍSICA (AF)

Se procedió, en primer lugar, a presentar la descripción de las distintas muestras, por medio de la media, desviación típica, asimetría y curtosis (Tabla 93).

Tabla 93
Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS
AF30	,26	,437	1,113	-,763
AF31	,92	,265	-3,213	,8,346
AF32	,78	,418	-1,321	-,255
AF33	,86	,352	-2,029	2,122

Como se recoge en la Tabla 94, el profesorado encuestado dio mucha importancia a la actividad física (92,4%) y además disfruta (85,6%). Asimismo, el 74,3% tiene conciencia que la actividad física que hace es insuficiente. El 77,5% de los docentes reconocen que pasan mucho tiempo sentados.

Tabla 94
Distribución de las respuestas en relación a la actividad física

SI	NO	M±ME
¿CONSIDERA QUE LA ACTIVIDAD FÍSICA QUE REALIZA ES SUFICIENTE? (AF30)		
25,7%	74,3%	,26±, 437
¿LE GUSTARÍA HACER MÁS ACTIVIDAD FÍSICA? (AF31)		
92,4%	7,6%	,92±, 265
¿PASA MUCHO TIEMPO SENTADO? (AF32)		
77,5%	22,2%	,78±, 418
¿DISFRUTA HACIENDO ACTIVIDAD FÍSICA? (AF33)		
85,6%	14,4%	,78±, 418

Figura 37
Distribución de las respuestas en relación a la actividad física



La comparación entre medias en función de la variable género, tal y como se recoge en la Tabla 95, mostró diferencias significativas género-AF30 ($\chi^2=9,278$, $p<,002$) y género-AF33 ($\chi^2=20,165$, $p<,000$).

La mujer considera que la actividad física que realiza es insuficiente (78,1%), el hombre en menor porcentaje (68,7%).

El hombre (92,2%) disfruta más que la mujer (81,1%) haciendo actividad física.

Tabla 95
Comparación actividad física y género

ÍTEM	χ^2 p	ϕ V CRAMÉR
AF30	9,278 ,002	,106
AF31	,809 ,368	,031
AF32	,311 ,577	,019
AF33	20,165 ,000	,156

La comparación entre medias en función de la variable edad, tal y como se recoge en la Tabla 96, mostró diferencias significativas edad-AF30 ($\chi^2 = ,7132$, $p < ,028$) y género-AF33 ($\chi^2 = 20,165$, $p < ,024$).

El profesorado mayor de 50 años estima que la actividad física que realiza es insuficiente (66%), entre 40-49 años (73%) y ≥ 39 años 74,6%.

El profesorado más joven es que más disfruta haciendo actividad física (89,9%).

Entre 40-49 años (81,3%) y el de más edad (81,3%).

Tabla 96
Comparación actividad física y edad

ÍTEM	χ^2 p	ϕ V CRAMÉR
AF30	7,132 0,28	,093
AF31	3,844 ,143	,065
AF32	1,031 ,597	,035
AF33	7,455 0,24	,095

En general, los docentes consideran que no hacen suficiente actividad física, solo el 21,1% de los participantes considera que sí; en especial, los docentes de Asunción (81,4%) estima que debe practicar más actividad física (Figura 38).

Al profesorado, en general, le gustaría tener más actividad física (92,4%).

Un porcentaje alto del profesorado pasa mucho tiempo sentado (77,3), en especial, los docentes que trabajan en Asunción (83,1%) e Itapúa (82,4%) (Tabla 97).

Se detectó que el profesorado disfruta haciendo actividad física (86,0%).

Tabla 97
Distribución de las respuestas según ciudad/departamento

CIUDAD / DEPART.	SI	NO
¿CONSIDERA QUE LA ACTIVIDAD FÍSICA QUE REALIZA ES SUFICIENTE? (AF30)		
Asunción	18,6%	81,4%
Alto Paraná	26,3%	73,7%
Amambay	29,1%	70,9%
Canindeyú	22,8%	77,2%
Concepción	27,5%	72,5%
Itapúa	25%	75%
Ñeembucú	26,7%	73,3%
¿LE GUSTARÍA HACER MÁS ACTIVIDAD FÍSICA? (AF31)		
Asunción	91,8%	8,2%
Alto Paraná	92,1%	7,9%
Amambay	96,1%	3,9%
Canindeyú	95,7%	4,3%
Concepción	85,3%	14,7%
Itapúa	93,5%	6,5%
Ñeembucú	92,4%	7,6%
¿PASA MUCHO TIEMPO SENTADO? (AF32)		
Asunción	83,1%	16,9%
Alto Paraná	70,4%	29,6%
Amambay	78,6%	21,4%
Canindeyú	76,1%	23,9%
Concepción	71,6%	28,4%
Itapúa	82,4%	17,6%
Ñeembucú	78,6%	21,4%
¿DISFRUTA HACIENDO ACTIVIDAD FÍSICA? (AF33)		
Asunción	83,1%	16,9%
Alto Paraná	82,9%	17,1%
Amambay	91,3%	8,7%
Canindeyú	82,6%	17,4%
Concepción	86,3%	13,7%
Itapúa	87%	13%
Ñeembucú	88,5%	11,5%

Figura 38

Tiempo a la actividad física Asunción/departamentos

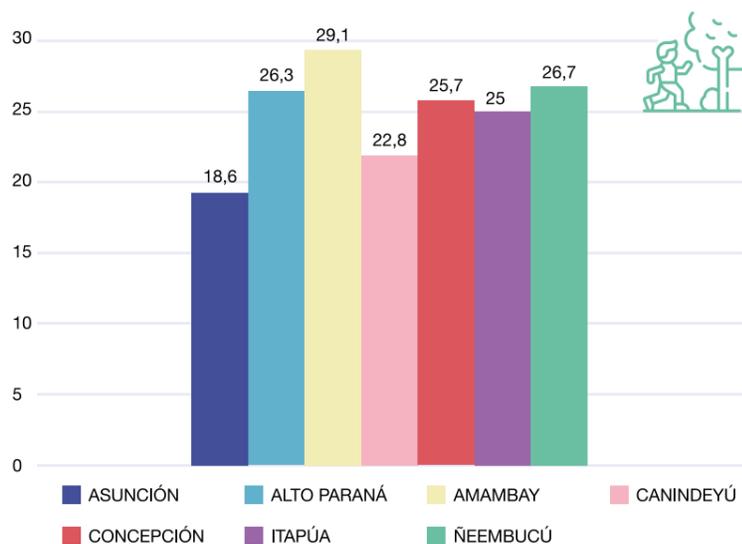
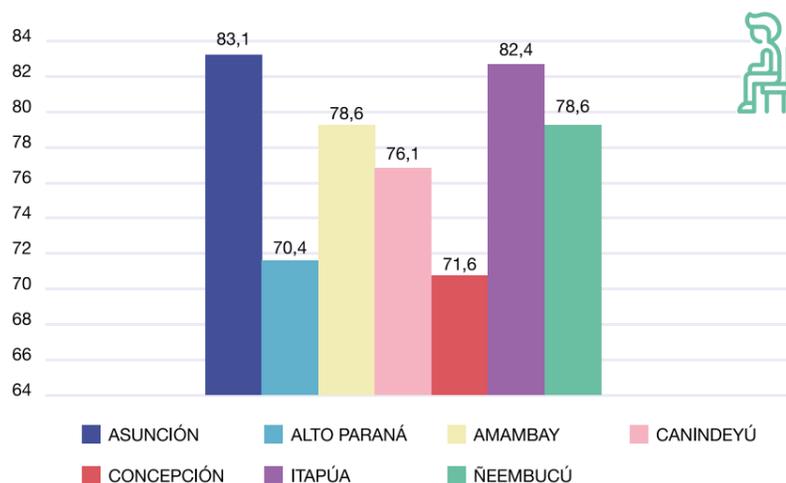


Figura 39

Tiempo sentado Asunción/departamentos



RESULTADOS BIOSEGURIDAD

Se ha procedió al análisis de datos mediante la caracterización estadística por medio de análisis descriptivos como media, desviación típica, asimetría y curtosis (Tabla 98).

Tabla 98

Descripción de los ítems

ÍTEM	MEDIA	D. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS
BIO34	,90	,297	-2,721	5,419
BIO35	,69	,464	-,804	-1,456
BIO36	,78	,411	-1,389	-,071
BIO37	,20	,399	1,516	-,299
BIO38	,84	,366	-1,872	1,508
BIO39	,78	,412	-1,380	-,095
BIO40	,99	,104	-9,475	87,990
BIO41	,99	,104	-9,475	87,990
BIO42	,98	,149	6,400	39,054
BIO43	,82	,381	-1,709	,924

En función de los resultados, se evidenció que el profesorado tiene conciencia del fenómeno del coronavirus y cómo actuar.

En general, el 98,9% aplica medidas de higiene. Se toman medidas como aplicar el distanciamiento social (97,7%) y el lavado de manos (98,9%).

En cuanto a las medidas preventivas del coronavirus, los porcentajes se reducen: el 68,6% de la universidad toma medidas adecuadas para prevenir el contagio, el 78,5% en la comunidad, sólo el 19,8% de los ciudadanos desecha las mascarillas en lugares adecuados. En opinión de los docentes, el 15,9% del alumnado no tiene información sobre medidas de bioseguridad y se comparte informaciones fidedignas (78,4%).

El 81,9% manifestó saber cómo actuar con enfermos de coronavirus en la casa.

Tabla 99
Distribución de las respuestas en relación al medio ambiente

SI	NO	M±ME
¿EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD CUMPLE CON LAS MEDIDAS DE BIOSEGURIDAD? (BIO34)		
90,3%	9,7%	90±, 297
¿SU UNIVERSIDAD ADOPTA MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA SALUD DE SUS DOCENTES? (SEGURO) (BIO35)		
68,6%	31,4%	,69±, 464
¿CONSIDERA QUE SE CUMPLEN CON LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN DE CONTAGIO DEL COVID-19 EN SU COMUNIDAD? (GELES, DISTANCIAS, DESINFECCIÓN, USO DE MASCARILLAS) (BIO36)		
78,5%	21,5%	,78±, 411
¿CONSIDERA QUE LAS PERSONAS DESECHAN CORRECTAMENTE LAS MASCARILLAS? (BIO37)		
19,8%	80,2%	,20±, 399
¿HA RECIBIDO INFORMACIÓN SOBRE BIOSEGURIDAD? (BIO38)		
84,1%	15,9%	,84±, 366
¿COMPARTE INFORMACIONES FIDELIDAD CON SUS ESTUDIANTES RESPECTO A LA PANDEMIA? (BIO39)		
78,4%	21,6%	,78±, 412
¿IMPLEMENTA LAS MEDIDAS DE HIGIENE PERSONAL SUGERIDAS ANTE LA SITUACIÓN DE LA PANDEMIA? (BIO40)		
98,9%	1,1%	,99±, 104
¿APLICA EL PROTOCOLO DEL LAVADO CORRECTO DE LAS MANOS? (BIO41)		
98,9%	1,1%	,99±, 104
¿APLICA MEDIDAS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL? (BIO42)		
98,9%	2,3%	,98±, 149
¿CONOCE LOS CUIDADOS DE PACIENTES CON COVID EN EL HOGAR? (BIO43)		
82,5%	17,5%	,82±, 381

Figura 40
Distribución de las respuestas en función de la bioseguridad



Los resultados de comparación entre grupos en función de género no mostró diferencias tal y como se recoge en la Tabla 100.

Tabla 100
Comparación actividad física edad

ÍTEM	χ^2 P	COEFICIENTE DE CONTINGENCIA
BIO34	1,211 ,271	,034
BIO35	,601 ,438	,028
BIO36	,456 ,499	,109
BIO37	2,035 ,129	,092
BIO38	1,282 ,258	,033
BIO39	1,669 ,196	,030
BIO40	,884 ,347	,071
BIO41	2,637 ,104	,071
BIO42	,408 ,523	,075
BIO43	,357 ,550	,034

El profesorado de mayor edad indicó que en un 82,6% se cumplen en su comunidad las normas de prevención contra la COVID-19. Entre 40-49 años el 81% y el 72,4% según los docentes con ≥ 39 años.

En cuanto a la ciudad de Asunción y departamentos participantes, la distribución de las respuestas se recoge en la Tabla 101. Una media de 90,8%, en opinión de los docentes, se cumple con las medidas de bioseguridad en la universidad; el departamento de Canindeyú alcanza el mayor porcentaje (95,7%) y, en el extremo opuesto, Ñeembucú 85,5%.

La cobertura sanitaria de la salud de los docentes es de 67,8%; el profesorado de Amambay alcanza el 74,8% de atención y el de Itapúa el 59,3%. La medida para prevenir el contagio en la comunidad obtuvo una media de 77,5%, siendo Itapúa quien tiene medidas más seguras (86,1%) y Concepción el que menos (70,7%). Las mascarillas quirúrgicas no son reutilizables ni se pueden reutilizar, el profesorado considera que sólo el 19,7% de las mascarillas se desechan siguiendo las orientaciones de los técnicos en salud; la ciudad de Asunción (12,8%) sólo las elimina correctamente, el mayor porcentaje está en Amambay (28,2%). Una media de 84,5% del alumnado ha recibido información sobre temas de bioseguridad; el alumnado de Concepción alcanza el 91,2% y el de Asunción el 81,4%. El 78,3% del alumnado recibe información sobre la pandemia; el de Canindeyú (81,5%) y Asunción (81,4%) son los que están mejor informados y el de Concepción es el que recibe menos información (73,5%). Los ítems BIO40, BIO41 y BIO42 están directamente relacionados con las medidas de higiene contra el coronavirus. Las respuestas alcanzaron unos porcentajes muy altos en cuanto a la toma de medidas de las universidades participantes: el 98,9% de media de las universidades tiene implementado medidas de higiene personal contra el virus, el 98,7% se aplica el protocolo de lavado de manos, el 97,7% mantener la distancia. El 81,6% del profesorado manifestó que, en caso de necesidad, tiene conocimientos sobre atención domiciliaria a pacientes de COVID-19.

Tabla 101
Distribución de las respuestas según ciudad/departamento

CIUDAD / DEPART.	SI	NO
¿EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD CUMPLE CON LAS MEDIDAS DE BIOSEGURIDAD? (BIO34)		
Asunción	89,1%	10,9%
Alto Paraná	90,3%	9,7%
Amambay	94,2%	5,8%
Canindeyú	95,7%	4,3%
Concepción	86,3%	13,7%
Itapúa	94,4%	5,6%
Ñeembucú	85,5%	14,5%
¿SU UNIVERSIDAD ADOPTA MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA SALUD DE SUS DOCENTES? (SEGURO) (BIO35)		
Asunción	65%	35%
Alto Paraná	63,8%	36,2%
Amambay	74,8%	35,3%
Canindeyú	68,5%	31,5%
Concepción	69,6%	30,4%
Itapúa	59,3%	40,7%
Ñeembucú	73,3%	26,7%
¿CONSIDERA QUE SE CUMPLEN CON LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN DE CONTAGIO DEL COVID-19 EN SU COMUNIDAD? (GELES, DISTANCIAS, DESINFECCIÓN, USO DE MASCARILLAS) (BIO36)		
Asunción	77,6%	22,4%
Alto Paraná	72,4%	27,6%
Amambay	79,6%	20,4%
Canindeyú	70,7%	29,3%
Concepción	72,5%	27,5%
Itapúa	85,1%	13,9%
Ñeembucú	84%	16%
¿CONSIDERA QUE LAS PERSONAS DESECHAN CORRECTAMENTE LAS MASCARILLAS? (BIO37)		
Asunción	12,6%	87,4%
Alto Paraná	19,7%	80,3%
Amambay	28,2%	71,8%
Canindeyú	18,5%	81,5%
Concepción	15,7%	84,3%
Itapúa	19,4%	80,6%
Ñeembucú	23,7%	76,3%
¿HA RECIBIDO INFORMACIÓN SOBRE BIOSEGURIDAD? (BIO38)		
Asunción	81,4%	18,6%
Alto Paraná	83,6%	16,4%
Amambay	82,5%	17,5%
Canindeyú	88%	12%
Concepción	91,2%	8,8%
Itapúa	83,3%	16,7%
Ñeembucú	81,7%	18,3%

CIUDAD / DEPART.	SI	NO
¿COMPARTE INFORMACIONES FIDEDIGNAS CON SUS ESTUDIANTES RESPECTO A LA PANDEMIA? (BIO39)		
Asunción	81,4%	18,6%
Alto Paraná	80,9%	19,1%
Amambay	80,6%	19,4%
Canindeyú	81,5%	18,5%
Concepción	73,5%	26,5%
Itapúa	75,9%	24,1%
Ñeembucú	74%	26%
¿IMPLEMENTA LAS MEDIDAS DE HIGIENE PERSONAL SUGERIDAS ANTE LA SITUACIÓN DE LA PANDEMIA? (BIO40)		
Asunción	98,9%	1,1%
Alto Paraná	99,3%	0,7%
Amambay	99%	1%
Canindeyú	98,9%	1,1%
Concepción	100%	0%
Itapúa	97,2%	2,8%
Ñeembucú	99,2%	0,8%
¿APLICA EL PROTOCOLO DEL LAVADO CORRECTO DE LAS MANOS? (BIO41)		
Asunción	97,3%	2,7%
Alto Paraná	99,3%	0,7%
Amambay	98,1%	1,9%
Canindeyú	98,9%	1,1%
Concepción	99%	1%
Itapúa	99,1%	0,9%
Ñeembucú	99,2%	0,8%
¿APLICA MEDIDAS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL? (BIO42)		
Asunción	97,8%	2,2%
Alto Paraná	98,7%	1,3%
Amambay	99%	1%
Canindeyú	96,7%	3,3%
Concepción	97,1%	2,9%
Itapúa	95,4%	4,6%
Ñeembucú	99,2%	0,8%
¿CONOCE LOS CUIDADOS DE PACIENTES CON COVID EN EL HOGAR? (BIO43)		
Asunción	83,1%	16,9%
Alto Paraná	85,5%	14,5%
Amambay	86,4%	13,6%
Canindeyú	83,7%	16,3%
Concepción	83,3%	16,7%
Itapúa	73,1%	26,9%
Ñeembucú	77,9%	22,1%

Figura 41
Bioseguridad y acceso a la universidad

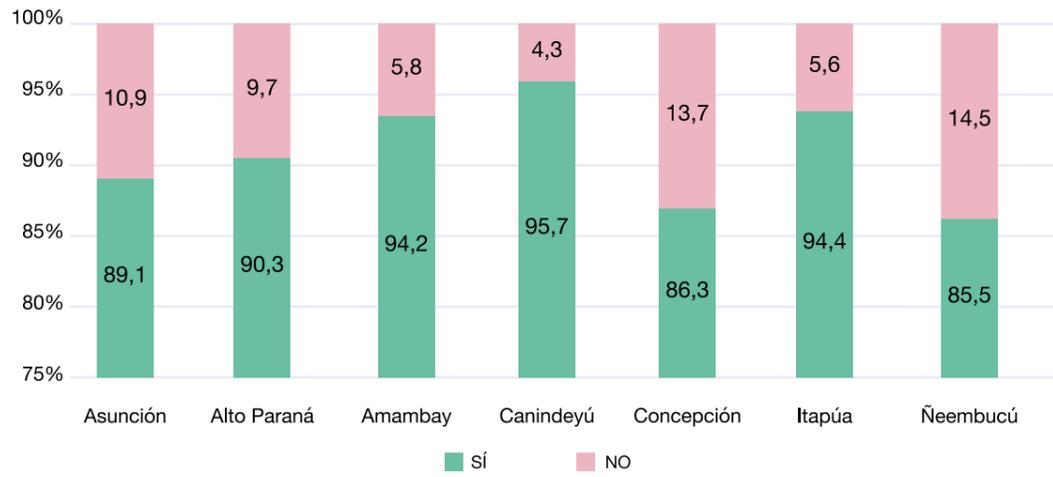


Figura 43
Prevención contagios comunidad

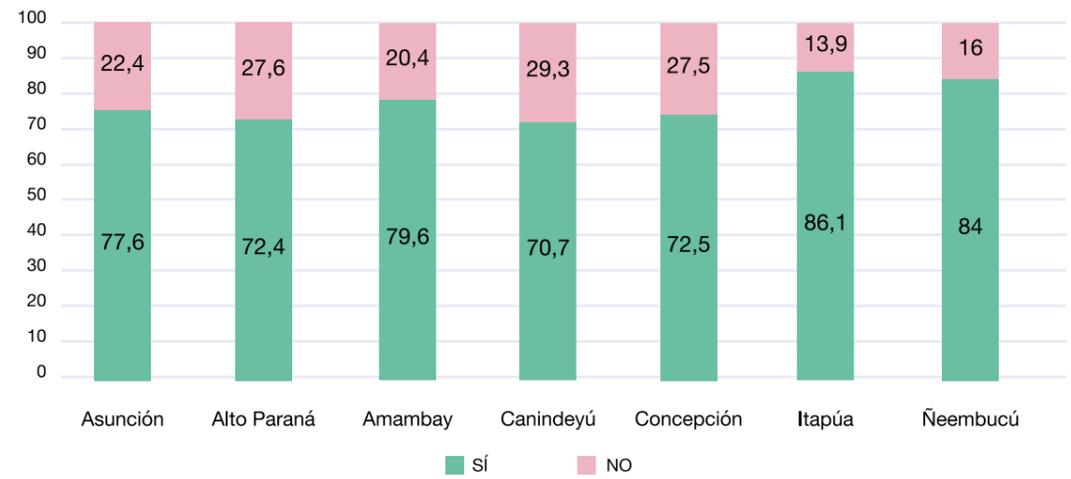


Figura 42
Atención salud docentes

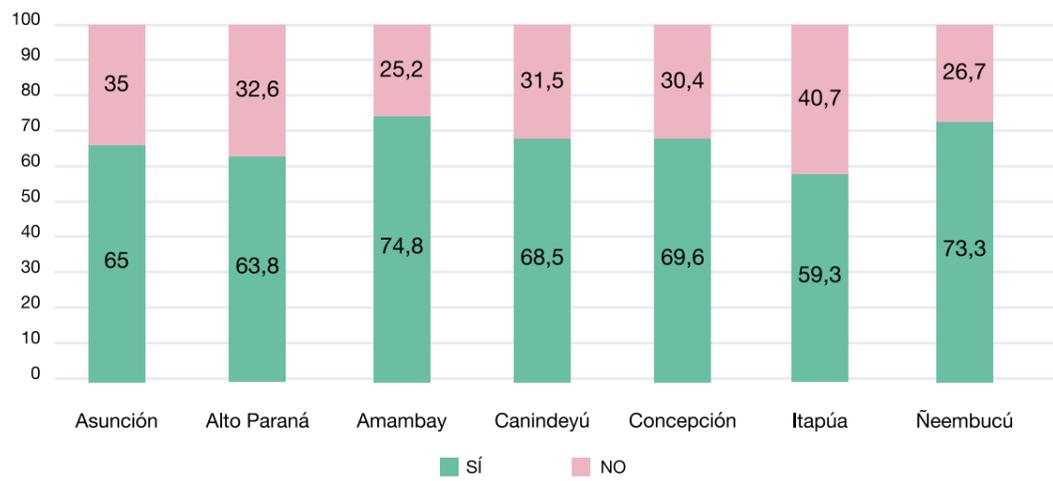


Figura 44
Desecho de mascarillas

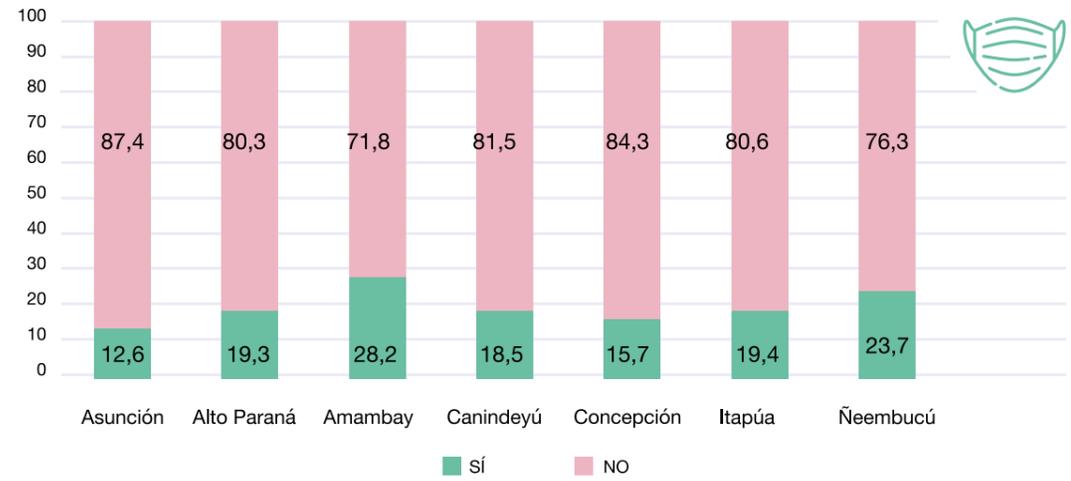
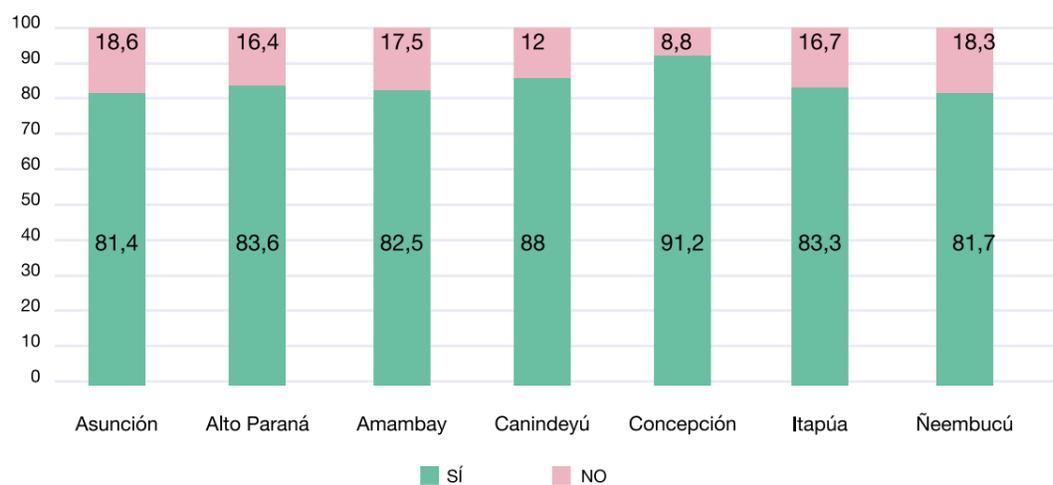


Figura 45
Información sobre bioseguridad



3.4.3 DESARROLLO EMOCIONAL PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO

La caracterización de la muestra, al tratarse de los mismos participantes, se recoge en el apartado 3.4.2. (Cuestionario Salud, Bienestar y Calidad de Vida en el Profesorado Universitario).

A continuación, se describen los resultados obtenidos en el Cuestionario referido a Desarrollo Emocional para Profesorado Universitario.

DESCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS EN RELACIÓN A LA ESCALA Y A CADA ÍTEM

En las Tablas 102, 103, 104 y 105, se expone la distribución de las respuestas en cada escala y en cada ítem.

En relación a las “competencias sociales”, el ítem que presentó mayor grado de acuerdo es “preocuparse cuando algo no sale bien” (35,1%); tiene escasa repercusión las críticas de los demás (15,3%) y dar respuesta rápida cuando habla otra persona (26,3%).

En relación a la “conciencia emocional”, las respuestas señalan indicadores bajos: el profesorado no tiene problemas en relajarse (solo el 26,2% tiene dificultades), sí les importa manifestar desconocimiento en la realización de tareas (12,6%), no hay dificultad que les impida manifestar sus sentimientos a los amigos (solo el 16,1% tiene esa dificultad). La cuarta parte tiene problemas a la hora de dormir para desconectar con el “día” (27,6%) y, un porcentaje reducido, no sabe cómo responder a los elogios (16,7%). En relación a “regulación emocional”, las

respuestas negativas dadas a distintas situaciones tienen un perfil bajo: el 13,6% no controla su rabia, el 17,4% no controla sus emociones y el 11,3% discute con personas próximas a su vida

Tabla 102
Distribución de las respuestas en relación a la escala

	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	M±ME
COMPETENCIAS SOCIALES	36,6	32,8	30,6	1,98 ± 0,778
CONCIENCIA EMOCIONAL	47,4	32	20,8	2,16 ± 0,766
REGULACIÓN EMOCIONAL	54,4	31,5	14,1	1,60 ± 0,720

Tabla 103
Descriptivos competencias sociales

	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	M±ME
ME SIENTO HERIDO FÁCILMENTE CUANDO OTROS CRITICAN MI CONDUCTA O TRABAJO				
CS1	326 (39,2%)	379 (45,6%)	127(15,3%)	1,76 ± ,698
A MENUDO CUANDO ALGUIEN ME HABLA ESTOY PENSANDO EN LO QUE DIRÉ YO ENSEGUIDA				
CS2	284 (34,1%)	329 (39,5%)	219 (26,3%)	1,92 ± ,774
CUANDO ME DOY CUENTA QUE HE HECHO ALGO MAL ME PREOCUPO DURANTE MUCHO TIEMPO				
CS3	216 (26%)	235 (28,2%)	381 (45,8%)	2,20 ± ,824
ME DESANIMO CUANDO ALGO ME SALE MAL				
CS4	264 (31,7%)	276 (33,2%)	292 (35,1%)	2,03 ± ,817

Tabla 104
Descriptivos conciencia emocional

	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	M±ME
ME PREOCUPA MUCHO QUE LOS OTROS DESCUBRAN QUE NO SÉ HACER ALGUNA COSA				
CE5	405 (48,7%)	322 (38,7%)	105 (12,6%)	1,64 ± ,695
POR LA NOCHE EMPIEZO A PENSAR Y ME CUESTA MUCHO DORMIRME				
CE6	383 /46,0%)	219 (35,1%)	230 (27,6%)	1,82 ± ,839
ME CUESTRA EXPRESAR SENTIMIENTOS CUANDO HABLO CON MIS AMIGOS				
CE7	452 (54,3%)	246 (29,6%)	134 (16,1%)	1,62 ± ,748
NO SÉ QUÉ RESPONDER CUANDO ME HACEN UN ELOGIO O ME DICEN COSAS AGRADABLES SOBRE MÍ				
CE8	415 (49,6%)	278 (33,4%)	139 (16,7%)	1,67 ± ,746
ME RESULTA DIFÍCIL RELAJARME				
CE9	328 (39,4%)	286 (34,4%)	218 (26,2%)	1,87 ± ,800

Tabla 105
Descriptivos regulación emocional

	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	M±ME
A MENUDO ME DEJO LLEVAR POR LA RABIA Y ACTÚO BRUSCAMENTE				
RE10	460 (55,3%)	2259 (31,1%)	113 (13,6%)	1,58 ± ,718
ME PONGO NERVIOSO/A CON MUCHA FACILIDAD Y ME ALTERO				
RE11	405 (48,7%)	282 (33,9%)	145 (17,4%)	1,69 ± ,751
TENGO A MENUDO DISCUSIONES CON OTRAS PERSONAS PRÓXIMAS A MÍ				
RE12	492 (59,1%)	246 (29,6%)	94 (11,3%)	1,52 ± ,690

RESULTADOS DE COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Primeramente, se pretendió conocer si la distribución de la muestra es normal mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S). El valor obtenido de p fue menor que ,005, en consecuencia, la variable género no sigue una distribución normal y se aplicaron pruebas no paramétricas.

Tabla 106
Descriptivos de la muestra (género)

			ESTADÍSTICO	ERROR ESTÁNDAR
Género	Media		1,60	0,17
	95% de Intervalo de confianza para la media	Límite inferior	1,56	
		Límite superior	1,63	
	Media recortada Al 5%		1,61	
	Mediana		2,00	
	Varianza		,241	
	Desviación estándar		,491	
	Mínimo		1	
	Máximo		2	
	Rango		1	
	Rango intercuartil		1	
	Asimetría		-,398	,085
	Curtosis		-1,846	,169

Tabla 107
Prueba de normalidad para la variable género

	KOLMOGOROV			SHAPIRO-WILK		
	ESTADÍSTICO	gl	Sig.	ESTADÍSTICO	gl	Sig.
Género	,391	832	,000	,623	832	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Una vez determinada que la muestra es libre de distribución (KS, p= ,000), se procedió a realizar la prueba de contraste mediante la U de Mann-Whitney (Tabla 109). La significación es de ,117 lo que indica que no hay diferencias significativas en función del género.

En relación al factor “competencias sociales”, no se observaron diferencias significativas respecto a la variable género p= ,177 (Tabla 108).

Por lo tanto, no se detectaron diferencias importantes en relación al rango promedio (hombre, 402,91; mujer, 425,66).

Tabla 108
Rango medio competencias sociales

	GÉNERO	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
Competencias Sociales	Hombre	335	402,91	134974,00
	Mujer	497	425,66	211554,00
	Total	832		

Tabla 109
Estadísticos de prueba competencias sociales

COMPETENCIAS SOCIALES	
U de Mann-Whitney	78694,000
W de Wilcoxon	134974,000
Z	-1,351
Sig. asintótica (bilateral)	,177

a. Variable de agrupación: Género

En relación al factor “conciencia emocional” no se observaron diferencias significativas respecto a la variable género $p = ,148$ (Tabla 111). En consecuencia, no se detectó diferencias importantes en relación al rango promedio (hombre, 401,92; mujer, 426,33).

Tabla 110
Rango medio conciencia emocional

	GÉNERO	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
Conciencia Emocional	Hombre	335	401,92	134642,00
	Mujer	497	426,33	211886,00
	Total	832		

Tabla 111
Estadísticos de prueba conciencia emocional

CONCIENCIA EMOCIONAL	
U de Mann-Whitney	78362,00
W de Wilcoxon	134642,000
Z	-1,447
Sig. asintótica (bilateral)	,148

a. Variable de agrupación: Género

En relación al factor “regulación emocional” se puso de manifiesto diferencias significativas respecto a la variable género, tal y como se refleja en las Tablas 113 y 114 ($U = < ,007$). El hombre controla más sus reacciones de rabia y actuaciones bruscas (12,8%) que la mujer (14,1%). La mujer controla menos sus nervios (20,3%) que los hombres (13,1%). Asimismo, la mujer es menos proclive a evitar discusiones (13,5%) que el hombre (8,1%).

Tabla 112
Rango medio regulación emocional

	GÉNERO	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
Regulación Emocional	Hombre	335	389,88	130611,00
	Mujer	497	434,44	215917,00
	Total	832		

Tabla 113
Estadísticos de prueba regulación emocional

REGULACIÓN EMOCIONAL	
U de Mann-Whitney	74331,000
W de Wilcoxon	130611,000
Z	-2,720
Sig. asintótica (bilateral)	,007

a. Variable de agrupación: Género

Los resultados de comparación entre grupos, en función de la edad, mostraron mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), que el valor de p es menor que ,005 (sig. ,000). En consecuencia, la variable edad no siguió una distribución normal y se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas (Tabla 115).

Tabla 114
Descripción de la muestra (edad)

			ESTADÍSTICO	ERROR ESTÁNDAR
Género	Media		1,96	0,28
	95% de Intervalo de confianza para la media	Límite inferior	1,91	
		Límite superior	2,02	
	Media recortada Al 5%		1,96	
	Mediana		2,00	
	Varianza		,658	
	Desviación estándar		,811	
	Mínimo		1	
	Máximo		3	
	Rango		2	
	Rango intercuartil		2	
	Asimetría		,070	,085
	Curtosis		-1,477	,169

Tabla 115
Prueba de normalidad para la variable edad

	KOLMOGOROV			SHAPIRO-WILK		
	ESTADÍSTICO	gl	Sig.	ESTADÍSTICO	gl	Sig.
Rango de edad	,231	832	,000	,795	832	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Los resultados de comparación entre grupos, en función de la edad, no mostraron diferencias significativas de acuerdo a los tres intervalos como se detectó en la prueba de Kruskal-Wallis (competencia social >,644, competencia emocional >,564 y regulación emocional >,455).

En la Tabla 116, se puede apreciar la pequeña diferencia de rangos en las tres dimensiones respecto a los intervalos de edad

Tabla 116
Rangos edad por dimensiones

	RANGO DE EDAD	N	RANGO PROMEDIO
COMPETENCIAS SOCIALES	menor o igual a 39 años	290	423,53
	entre 40 y 49 años	284	405,90
	igual o mayor a 50 años	258	420,27
	Total	832	
CONCIENCIA EMOCIONAL	menor o igual a 39 años	290	428,08
	entre 40 y 49 años	284	413,33
	igual o mayor a 50 años	258	406,97
	Total	832	
REGULACIÓN EMOCIONAL	menor o igual a 39 años	290	403,06
	entre 40 y 49 años	284	426,29
	igual o mayor a 50 años	258	420,83
	Total	832	

Tabla 117
Estadísticos de prueba (edad)

	COMPETENCIAS SOCIALES	CONCIENCIA EMOCIONAL	REGULACIÓN EMOCIONAL
Chi-cuadrado	,879	1,144	1,573
gl	2	2	2
Sig. asintónica	,644	,564	,455

a. Prueba de Kruskal Wallis

a. Variable de agrupación: Rango de edad

3.4.4 CUESTIONARIO CUALITATIVO PROFESORADO UNIVERSITARIO

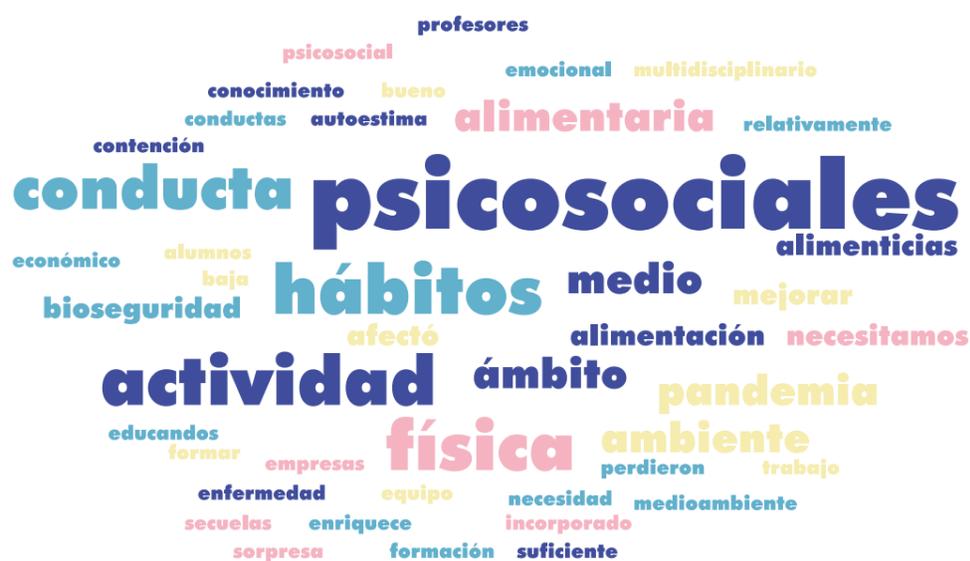
Análisis de cada una de las categorías teniendo en cuenta sus contenidos temáticos:

Necesidades de formación en el ámbito de conductas saludables (conducta alimentaria, hábitos psicosociales, medioambiente, actividad física y bioseguridad)

El presente estudio permitió confirmar que

las principales demandas de formación del profesorado, en el ámbito de conductas saludables son, por orden de importancia: hábitos psicosociales, actividad física, conducta alimentaria, medioambiente y seguridad.

Figura 46
Nube de formación conductas saludables



El mayor riesgo que percibe el profesorado es el relacionado con lo psicosocial hasta el punto que puede provocar inseguridad o desconcierto.

“Nos falta mayor formación en lo psicosocial y bioseguridad... En especial, debido a la situación psicosocial de aislamiento que estamos viviendo.”

“Nos sentimos, a veces, impotentes ante las preguntas de los alumnos. La realidad socioeconómica es complicada... Cómo hacer que aprendan en su contexto, en una clase virtual... Estamos expuestos a sufrir algunas alteraciones por no saber cómo manejar la situación... Hay que trabajar mucho la parte socioafectiva tanto del docente como del alumno.”

Un participante describió qué pasa con esta forma de aprendizaje:

“Cuando estamos en un aula con alumnos, establecemos unas conexiones, puentes, en la que los docentes mientras compartíamos el contenido de la clase estábamos ahí... podíamos captar el rostro, la expresión de los alumnos que nos permite conocer cómo están aprendiendo... Así, a los alumnos más al fondo del aula le podíamos llamar la atención para que participaran, pero ahora no; ahora se hace mucho más difícil ver la expresión de cada alumno porque está al otro lado de una pantalla... Es como que nos pusieran como un cristal invisible enfrente y un pequeño parlante arriba; es una experiencia horrible; es una desconexión total... Hay alumnos, con la cámara apagada, que se relajan tanto que se acuestan al lado de la computadora... Se pregunta el docente, ¿será que lo he hecho bien? Hay docentes maravillosos en época de clases presenciales... Eso genera muchísima ansiedad... Muchos profesores me los he “encontrado” a las diez de la noche, un viernes, y están muy agotados, sin voz... Profe, ¿terminaste la clase o la clase terminó contigo?... Hay un fuerte componente emocional, la contención

es importantísima.”

De las intervenciones de los participantes, se deriva una preocupación por la falta de actividad física y una vida sedentaria.

“Se hace poca actividad física debido al uso excesivo de las herramientas tecnológicas... Todo genera mucho sedentarismo... Nos preguntamos cómo sentarnos, cómo ubicarnos a la hora de trabajar, dada la cantidad de horas que dedicamos a las actividades virtuales.”

“... La actividad física es algo que decimos, pero como paraguayos, no hacemos.”

El consumo de alimentos también fue motivo de preocupación:

“Los hábitos alimentarios son clave, porque si no tenemos buenos hábitos repercute en todo nuestro quehacer diario.”

A pesar de la información y orientaciones que se dispone sobre las medidas de seguridad no acaba de producir una toma de conciencia sobre la necesidad y la importancia en su cumplimiento.

“Hay una disociación entre el nivel de conocimiento que se tiene sobre bioseguridad y el llevarlo a cabo... Durante la realización de un curso, todos los asistentes tomaron las medidas de seguridad... Después fuera del aula, el tema de la COVID-19 ya no estaba presente en el alumnado ... se jugaba fútbol, tomaban cerveza, se abrazaban y hablaban entre ellos sin guardar medidas de seguridad.”

Figura 49
Nube de riesgos universitarios



La universidad encara el problema del absentismo del alumnado a las clases. Esta realidad se puede ver incrementada por el modelo de enseñanza virtual. Por lo tanto, los docentes deben focalizar su atención en estimular la motivación del alumno en la participación.

“El profesorado es consciente de que el alumnado no tiene la suficiente motivación para ir a clase. El alumnado asiste a la universidad por esnobismo social. En la universidad hay una “bajada” del alumnado porque ha perdido la motivación, el interés... Eso es un reto para el docente, tenerle activo y motivado desde el aula virtual”.

“Hay incertidumbre de cómo controlar si el alumnado de verdad está aprendiendo desde el enfoque virtual.

Hay riesgo de un aprendizaje incompleto por parte de los estudiantes... Desde la virtualidad no se puede visualizar si el alumno está aprendiendo. Los maestros no saben si el alumno tiene adquirida una capacidad.”

Surge ahora, con mayor intensidad, de cómo garantizar que las actividades o exámenes son realizados por el propio alumno o cuentas con algún tipo de ayuda “no deseable”. Desde el punto de vista ético de trata de una mala práctica, pero además se falsea si se está produciendo el aprendizaje del alumno, lo que deriva en un deterioro de los valores académicos.

Los alumnos tratan de burlar la seguridad de las evaluaciones... Hacen plagios... Hay que buscar mecanismos que garanticen la seguridad de las evaluaciones y de las actividades en general.

Como consecuencia de la situación actual, la cuarentena, la separación y las restricciones de movimiento pueden conducir a trastornos psicosociales. El profesorado señaló riesgos en el alumnado como desinterés, estrés, falta de relación, sensación de abandono, contagio COVID-19, frustración, pérdida de trabajo, escasos recursos económicos.

Conclusión/ interpretación

Existe preocupación en el profesorado de cómo garantizar el aprendizaje del alumnado en el momento actual. La situación de aislamiento puede conducir a desórdenes de tipo psicosocial.

En su opinión, si la universidad y el profesorado informan sobre medidas sanitarias, ¿Cree que los universitarios las llevan a la práctica?

Las normas son esenciales para el funcionamiento de la sociedad y su organización. Son necesarias y fundamentales para frenar el virus por el que tantas personas han per-

dido la vida. Sin embargo, ¿por qué no todos acatan las normas? Las universidades y el profesorado, además de los medios de comunicación, constantemente informan y dan orientaciones para protegerse y proteger la expansión de la pandemia. Pero parece que, para algunos sectores, falta conciencia de las necesidades de la prevención.

En la nube, las palabras más citadas por el profesorado fueron “información”, “práctica”, “jóvenes”, “medidas”.

Figura 50
Nube llevar medidas a la práctica



Pero, ¿qué opina el profesorado universitario sobre las medidas de seguridad?

"Los profesores universitarios somos responsables de las medidas sanitarias... En realidad, en el ambiente universitario, durante la realización de las prácticas se aplican estas medidas "porque están obligados a hacerlo en la universidad"... Ya vi algunos de mis estudiantes, que son del área de salud, sin llevar el tapaboca... y esto genera una duda, ¿qué estamos liderando?, ¿cómo podemos hacer para que entiendan que hay un vínculo que pueden salvar vidas...? Hasta que no nos toca pensamos que no nos va a tocar. Y cómo poner en práctica esas medidas que han aprendido de bioseguridad."

El profesorado se pregunta por qué, a pesar de toda la información que se les da, el alumnado no las lleva a la práctica...

"El lavado de manos es un hábito que debemos tener desde pequeños en casa y, luego, en la escuela ... Los universitarios son los que tienen menos conciencia sobre la enfermedad, porque hacen reuniones... Podemos dar todas las indicaciones, pero el acatamiento lo cumplen pocos... 'Mantengan las distancias, pónganse bien el tapabocas, lávense las manos' ..., pero un alto porcentaje no lo aplica todavía".

Comentó una profesora que "el alumnado requiere de un acompañamiento por parte de los docentes, el equipo directivo, toda la comunidad en sí"... "Hasta que no te toque no se toma conciencia de la gravedad de la situación".

Llama la atención que, en carreras ligadas al área de salud, los estudiantes no son conscientes...

"En las carreras de salud, específicamente, ya se viene enseñando desde los primeros años, pero existe un porcentaje de estudiantes que no toman las medidas de forma habitual. Hay que seguir con el monitoreo

continuo."

"Esta situación no es fácil... Nuestros alumnos están escuchando permanentemente todas las campañas de concienciación... Vemos en las redes a los alumnos participando en fiestas privadas, en la playa, jugando al fútbol, van por la calle sin tapaboca; es muy difícil cambiarles esa actitud".

La casa, la familia juega un papel fundamental...

"La casa es uno de los factores importantes para ese cambio. Si los padres lograran que esos jóvenes aplicaran estas reglas... Si en la casa los padres son los primeros que se relajan, entonces los jóvenes hacen lo mismo..."

Y, ¿cómo será el regreso a las aulas?...

"Me preocupan cuando vuelvan al aula, ¿qué va a pasar con esos jóvenes que creen que porque son amigos no hay riesgo? y ¿qué sucede cuando se relacionan con otros grupos en la calle?"

La universidad se tiene que preguntar qué hacer cuando los alumnos vuelvan a clase... Los adultos nos cuidamos mucho más y los jóvenes se sienten muy tranquilos porque piensan que no le va a tomar".

Conclusión/ interpretación

Tanto la universidad (el profesorado), como el hogar (los padres), tienen la responsabilidad de educar hábitos sanitarios, mediante buenos modelos para los estudiantes e hijos.

¿Qué estrategias se podrían aplicar para la toma de conciencia sobre la importancia de los protocolos de bioseguridad?

Los centros universitarios tienen un papel fundamental en la educación y protección de los universitarios. La educación es un factor clave para disfrutar de buena salud. El contexto universitario es básico para el desarrollo y la adquisición de habilidades, pero también para la salud y el bienestar.

La educación no presencial ha generado brechas de desigualdad a nivel educativo que deben ser abordadas, por los diferentes recursos materiales, digitales y personales que existen en cada familia. Además de estas desigualdades a nivel educativo, el cierre de las universidades ha generado también un aumento de las mismas a nivel de bienestar emocional y social.

Se hace necesario, por lo tanto, retomar poco a poco, según las circunstancias del momento, la actividad presencial, pero adoptando una serie de medidas de prevención e higiene frente a COVID-19 que garanticen que se realiza de manera segura. En los siguientes relatos, se detectó una preocupación en el profesorado hacia el cumplimiento de las normas de seguridad, por un lado; por otro, el planteamiento del "día después", cuando poco a poco a poco se vaya volviendo a la "normalidad".

Las palabras más utilizadas por el profesorado fueron "concienciación", "información", "medidas", "bioseguridad", "estudiantes", "aplicar".

lidad que llegó para quedarse, sobre todo, para aquellos alumnos que por algún motivo no puedan asistir a clase puedan tener acceso remoto.”

Cómo se dio la evolución en el profesorado...

“Al inicio fue un contexto muy estresante, tanto docentes como alumnos no estábamos habituados con el tema de la tecnología. ¿Qué pasó? El desarrollo de estas nuevas tecnologías afectó negativamente, pero poco a poco la situación fue mejorando... Pero el problema es la falta conectividad... Lo positivo es que los alumnos hayan participado en la clase, la pueden grabar y poder verlas las veces que quieran.”

Los cambios producen un gran estrés, muchos problemas psicosociales... Desánimo, falta de motivación, angustia, impotencia... En un principio la implementación generó un desconcierto debido a la falta de organización en los materiales didácticos y la falta de formación de los docentes para el manejo de herramientas digitales... Hay mucha presión sobre el docente y mucho trabajo con el alumno.

Necesidad de formarse para adaptarse a “nuevos” tiempos...

Conclusión/ interpretación

La situación de pandemia está afectando, tanto al profesorado como al alumnado, su estado emocional. El profesorado considera que hay que aprovechar el momento para que se produzca un cambio en el modelo de enseñanza y aprendizaje.

“Los mismos problemas, las mismas necesidades se dan en los distintos puntos del país. El tema de internet, la cobertura de internet, es una deuda con los ciudadanos del país... La enseñanza “dos puntos cero”, si bien hay fortalezas hay que tener en cuenta otros aspectos... Una clase expositiva no la queremos volver a repetir. Tal vez se tendría que trabajar con la gente de marketing, para que las clases sean agradables. Queda mucho por hacer. Esta nueva modalidad viene para quedarse, pero hay que formarse... Queda mucho por investigar para que nuestras universidades trabajen para la nueva normalidad.”

3.5 DISCUSIÓN

3.5.1 CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Este estudio ha tenido por objetivo evaluar las competencias socioeducativas del profesorado universitario antes situaciones de crisis humanitaria (caso COVID-19), en Paraguay. Los resultados de nuestro análisis indican que pocos docentes alcanzan un nivel alto de competencias digitales. Nos encontramos ante la paradoja de la creciente importancia otorgada a las competencias digitales, aunque los datos ponen de manifiesto que una parte importante del profesorado aún no ha desarrollado estas habilidades básicas (Cabero Almenara, Romero Tena, Barroso Osuna & Palacios Rodríguez, 2020; Pozos Pérez & Tejada Fernández, 2018; Alvarado Barcia, Ortiz Castro & Fernández Escobar, 2017; Padilla Hernández, Gámiz Sánchez & Romero López, 2020; Sena Rivas, 2017).

Los datos reflejan que el uso de las tecnologías tienen una buena aceptación, se coincide con (Villén Sánchez, 2020). No obstante, al analizar los obstáculos en la implementación de las TIC, las principales dificultades con las que se enfrenta el profesorado son su bajo nivel de formación, mala conexión a internet, resistencia al uso de tecnologías, datos que coinciden con otros estudios (Barrantes Casquero, Casas García & Luengo González, 2011; Verdezoto

Rodríguez & Chávez Vaca, 2018; Nolasco Salcedo, 2019).

Se detecta que las debilidades fundamentales existentes para moverse en ese escenario no son la falta de equipos o materiales, como suele subrayarse, sino la preparación del profesorado y la organización de los centros para estas modalidades de enseñanza (Pérez & Hernández, 2020; Burbano Pantoja & Valdivieso Miranda, 2020).

En este estudio, el “nivel de experto” alcanzado ha sido muy bajo (inferior al 20%). Por tanto, se coincide con la necesidad de fomentar la formación inicial y continua del profesorado (Torres Hernández, Pessoa & Gallego Arrufat, 2019).

Como se aprecia hay una baja conciencia digital docente. Las universidades que quieren introducir innovaciones específicas en el ámbito de la formación apoyado por las TIC y que quieren tener una plantilla del profesorado innovador y con competencias digitales, tendrán que redefinir sus planes estratégicos para intervenir de forma eficaz en el logro de sus objetivos, a fin de redefinir el trabajo actual del profesor universitario (Prendes Espinosa, Gutiérrez Porlán & Martínez Sánchez, 2018). En consonancia,

la frecuencia de uso de las TIC es baja y se vincula con la edad y la experiencia (Mercader & Sallán, 2017).

La modalidad de enseñanza, en tiempos de COVID-19, ha encaminado a los docentes a transformar su enseñanza de modalidad tradicional hasta la modalidad en línea conocida como “enseñanza remota” o “aprendizaje en línea”. Ante la disyuntiva de cómo abordar esta problemática a través de soluciones de hibridación, de una enseñanza y aprendizaje mixtos, combinados o, mejor integrados y flexibles, probablemente, el equilibrio entre todos los elementos, combinándolos con la flexibilidad adecuada, podría dar respuesta a las diferentes necesidades de formación, especialmente, en tiempos de post COVID-19 (García Aretio, 2021).

De acuerdo con este estudio, la mayoría de los docentes se inclinan por un modelo de enseñanza semipresencial, que coincide con Hernández Silva, Gómez Martínez, Ruz López, Silva Ugalde & Tecpan Flores (2020); Vergara de la Rosa, Vergara Tam, Álvarez Vargas, Camacho Saavedra & Gálvez Olortegui (2020). Sin embargo, conviene tener en cuenta un estudio de la Universidad Politécnica de Valencia, en el que no se encuentra diferencias significativas entre los resultados de estudiantes a través de plataformas electrónicas o tradicionales en intervenciones concretas (Furió, Juan, Seguí & Vivó, 2015). Debe considerarse cuando la formación en línea no se encontraba tan desarrollada como ahora en 2021.

Si bien hay una actitud muy positiva hacia la inclusión de las tecnologías en las aulas para el desarrollo de los procesos educativos, el conocimiento que se tiene de las mismas y el uso que se les da, se limita a su función informativa y de tratamiento de la información (Mirete, 2016). Pero este proceso formativo en Competencia Digital Docente (CDD) debe entenderse como un proceso progresivo a lo largo de la trayectoria profesional (Padilla Hernández, Gámiz Sánchez & Romero López, 2020).

En consecuencia, hay necesidad que los docentes TIC desempeñen nuevas funciones y adopten nuevas pedagogías para lograr la integración de las tecnologías en el aula, en las vertientes: adquisición de nociones básicas en las TIC; profundizar en los conocimientos; generar nuevos conocimientos (Fernández Márquez, Ordóñez Olmedo, Morales Cevallos y López Belmonte, 2019).

Se coincide con Falcó (2017), que hay necesidad de fortalecer la formación inicial de los docentes y promover programas de formación permanente para el desarrollo de esta competencia

Como se revela en el estudio, el equipamiento y las infraestructuras son una condición necesaria pero no son un problema. Una vez que los datos muestran que contamos con la infraestructura tecnológica necesaria para promover cambios y mejoras, será importante concretar hacia dónde queremos que las tecnologías nos lleven (Pren-des Espinosa, Gutiérrez Porlán & Martínez Sánchez, 2018; Cabero Almenara, Romero Tena, Barroso Osuna & Palacios Rodríguez, 2020).

3.5.2

SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En cuanto a hábitos alimentarios

Debido a la importancia de la relación entre la alimentación y la salud, este estudio pone de manifiesto que, aunque el profesorado tiene la creencia (78,9%) que su dieta es buena, coincide con otros estudios que la dieta de la población estudiada, en general, no cumple con los criterios de una calidad ideal (López Torres, Navía & Ortega, 2017; Matus Lerma, Álvarez Gordillo, Nazar Beutelspacher & Mondragón Ríos, 2016; Ponce y Ponce de León, Rieke Campoy, Camargo Bravo & Mayagoitia Witrón, 2016; Nieto Orozco et al., 2017; Valdés Badilla, et al., 2017).

La fruta y la verdura son componentes indispensables de una dieta saludable. Tal y como señala la OMS incorporar las frutas y verduras a la dieta diaria puede reducir el riesgo de algunas enfermedades no transmisibles, como las cardiopatías y determinados tipos de cáncer. En cuanto al consumo de estos alimentos, se coincide con Rodríguez Leyton (2019), que asocia el bajo consumo en sociedades con bajos ingresos económicos. Parecidos resultados se encuentran en Restrepo, Rodríguez & Deossa (2013); Moñino et al. (2016); Vera et al. (2019); Gehlich et al. (2019). Asimismo, se denotó un bajo consumo de pescado y leche (Solera Sánchez & Gamero Lluna, 2019; Durán et al. 2017; Pastor, Bibiloni & Tur, 2017; Milla & Valle, 2018; Barrón, Rodríguez & Chavarría, 2017).

En cuanto al riesgo derivado del exceso de consumo de carne roja (78,5%), y sus riesgos más significativos en hombres y más jóvenes, se asocia con el desarrollo de determinados tipos de cáncer (Boskovic &

Baltic, 2016; Crowe, Elliott & Green, 2019; Lippi, Mattiuzzi & Cervelin, 2016; Qian, Riddle, Wylie-Rosett & Hu, 2020; Gata Flamil, 2017).

La comida “chatarra” o “basura” es un patrón alimentario que atenta contra la salud. Los resultados muestran que un tercio de los encuestados dice comer en alguna ocasión comida rápida. Este resultado está en consonancia con Peñas Cantero; Muñoz Bautista & Olmo Torres (2018); Ramón Arbués (2019) & Khandpuri, Cediell, Ayala Obando, Constante Jaime & Parra (2020); Durán Agüero, Fernández Godoy, Candia Johns & Silva Ocampo (2018).

En cuanto hábitos psicosociales

El consumo de sustancias ilícitas ha aumentado en los últimos años, hasta el punto de haberse convertido en un problema de salud pública. El profesorado universitario paraguayo percibe que el 40,9% de los universitarios consume estas sustancias. Esta preocupación también se refleja en los estudios de Díaz Castela, Anguiano Garriga & Muela Martínez (2016); Córdoba Paz, Betancourth Zambrano & Tacán Bastidas (2016); Cazenave, Saavedra, Huerta, Mendoza & Aguirre (2017); Castañeda Gómez (2019); Verganista Martins, et al. (2019).

El profesorado, en general, afirma tener un buen estado de salud (85,9%). Este dato contrasta con una dieta poco adecuada, sedentarismo y baja actividad física, obtenida en la investigación. Rosales Ricardo et al. (2017) demostró los beneficios de actividad física en poblaciones de docentes y futuros docentes.

Se produce un cambio en la metodología y el modelo enseñanza (Moreno, 2020; Cotino Hueso, 2020; Coloma Magaña, Sánchez Rivas, Ruiz Palmero & Sánchez Rodríguez, 2020); Pardo Kuklinski & Cobo (2020). Pedró (2020) habla que el profesorado se ha hecho resiliente.

Se observa preocupación por la estabilidad laboral del profesorado. Nuestros datos encuentran apoyo en estudios como López Moreno (2020), Martínez Pérez & Lezcano Barbero (2020). Asimismo, se detecta elevada presencia de síntomas de ansiedad, estrés laboral entre los profesionales que participaron, lo cual está vinculado con la epidemia por COVID-19. Se coincide con estudios como Monterrosa Castro et al. (2020); Rodas Tobar & Naranjo Andrade (2020), González Velázquez (2020), Lozano Vargas (2020).

La epidemia de COVID-19 ha supuesto un importante impacto en la vida diaria de las personas, con un aumento hacia su consumo de bebidas alcohólicas. Este dato detectado en el estudio se corrobora con Jones & Camarotti (2020), Yzuel Toro et al. (2020), Peña & Barbabosa (2020), Gressmen & Peck (2020).

En cuanto hábitos medioambientales

Hay un común acuerdo que, ante la crisis ambiental, es necesaria la concienciación y la sensibilización social, capacitando a la ciudadanía para tomar decisiones respecto a la calidad ambiental. Si bien es verdad que hay un consenso ambientalista en las sociedades actuales, en el sentido de la protección del medio ambiente como un valor, como algo positivo y deseable (Viota Fernández, 2017). Sin embargo, ¿por qué esa preocupación no se concreta en acciones para la protección y conservación? Las universidades participantes en este estudio perciben que el medio ambiente corre peligro. De ahí que el 75,3% lleva a cabo políticas de cuidado del medioambiente. La universidad debe cumplir con el desarrollo social ambiental al permear las comunidades y el

propio estado con programas académicos con las necesidades locales y departamentales de una población. El estudio encuentra similitudes con los trabajos de Urtarán Larresgoiti, Ponce Márquez, Castillo & García Zapirain (2019), Zurrita, Badii, Guillén, Lugo Serrato & Aguilar Garnica (2015), Wilkinson & Téllez Chávez (2020), Sánchez Herro (2020), García Álvarez, Jordano Fraga, Lozano Cutanda & Nogueira López (2020), Esteban Ibáñez, Musitu Ferrer, Amador Muñoz, Mateos Claros & Olmedo Ruiz (2020).

En cuanto hábitos actividad física

El profesorado tiene también como misión disponer de herramientas y directrices, y generar hábitos de vida saludable en el alumnado (Torres, Contreras, Lippi, Huaiquimilla & Leal, 2019). El profesorado universitario debe promover la práctica reflexiva para la mejora de la salud del universitario (Rico Díaz, Padrón Cabo, Arce & Peixoto Pino, 2019). El estudio llega a la conclusión que la actividad física es muy importante para la salud (92,4%). Sin embargo, se dedica poco tiempo a esta práctica (Rodríguez Torres, García Gaibor & Luje Pozo, 2020; Gallegos Jiménez, 2018; Vásquez Solórzano & Rodríguez Vargas, 2019; Muñoz Rodríguez, Cardona Arango, Segura Cardona, Arango Alzate & Lizcano Cardona, 2019). En función del género, la baja práctica de actividad física es más acusada en la mujer, lo cual coincide con lo obtenido en otros estudios (González & Rivas, 2018; Castañeda Vázquez, Zagalaz Sánchez, Chacón Borrego, Cachón Zagalaz & Romero Granados 2014; López Benavente et al. 2018).

Numerosos estudios han confirmado que la inactividad es causa de enfermedad, de manera que se ha convertido en una auténtica epidemia (Poblete Valderrama, Bravo Coronado, Cruzat, Bravo & Villegas Aichele, 2016; Villaquirán, Cuero Vivas, Magally Cerón, Ordóñez & Jácome, 2020). Los resultados muestran que el 77,5% del profesorado tiene conducta sedentaria, lo que convierte en una población vulnerable para sufrir enfermedades no transmisibles. Esto suma-

do a una baja ingesta de frutas y verduras, son conductas preocupantes que deben ser controladas a partir de propuestas que fomenten estilos de vida saludable (Suescún Carrero, et al., 2017; Canova, Quintana Honores & Álvarez Miño, 2018; Zambrano Bermeo & Rivera Romero 2020; Cecilia, Atucha & García Estañ, 2017; Montenegro Goenaga & Ruiz Marín, 2020).

En cuanto a bioseguridad

Diversas universidades han puesto en marcha un plan de actuación para hacer frente a la crisis sanitaria originada por la COVID-19 (Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, 2020; Universidad de Granada, 2020; Gobierno de Asturias, 2020).

El estudio muestra que el profesorado sabe cómo intervenir en época de crisis sanitaria (89,9%) y, aunque las universidades tienen implementadas medidas de higiene personal (98,9%), se debe trabajar más las medidas de prevención (68,6%). Estas medidas están presentes en la Universidad de Murcia (2020), Universidad de Jaén (2020), Universidad Nacional de Córdoba-Argentina (2020), Universidad de Antioquía (2020), Universidad Nacional de Misiones (2020), Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social de Paraguay (2020).

Solo el 19,8% del profesorado estima que se desechan las mascarillas quirúrgicas en lugar apropiado. Este es un fenómeno que se da a nivel mundial. La gestión responsable de mascarillas y guantes, el reto para cuidar nuestros entornos y nuestra salud, nos corresponde a todos.

3.5.3 DESARROLLO EMOCIONAL PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO

Las emociones, además de facilitar la adaptación del individuo al entorno físico posibilita la acomodación a su entorno social (Suberviola Ovejas, 2020). El docente tiene que contar con capacidades emocionales, sociales y cognitivas para fomentar estas prácticas en los estudiantes universitarios. Según sus creadores (Mayer & Salovey, 1997), la inteligencia emocional remite a una serie de habilidades para percibir, generar, entender y regular el crecimiento cognitivo y afectivo. Es imprescindible que, para fomentar estas habilidades en los estudiantes universitarios, el docente tiene que contar con numerosas capacidades emocionales, sociales y cognitivas (Fragoso Luzuriaga, 2019).

Los resultados de este estudio muestran que el profesorado universitario se percibe con un buen nivel en competencias socioemocionales. Este es un dato alentador, pues se considera que el profesorado tiene las competencias que podría permitir la formación de ciudadanos emocionalmente en las distintas dimensiones estudiadas como competencia social, conciencia emocional y regulación emocional. Estos resultados vienen a coincidir con Llorent, Zych & Varo Millán (2020).

En cuanto a la regulación emocional, las mujeres muestran menor control sobre reacciones de rabia, discusión y control de nervios, lo que contrasta con los resultados de otros estudios que señalan que las mujeres tienen más percepción de las emociones, conciencia social y prosocialidad que

los hombres. Así, se pone en evidencia en el estudio realizado en 49 universidades españolas (Llorent, Zych & Varo Millán, 2020). Esto se puede asociar a una socialización diferencial emocional de género, vinculado a un modelado por agentes socioeducadores (Suberviola Ovejas, 2020). Es necesario profundizar en estos resultados en la línea de investigación que aborda el estudio de género y no únicamente al “sexo” para determinar las causas de las diferencias observadas entre hombres y mujeres de cómo manejan las competencias sociales (Ortega Andrade, Durán Ortiz, Arrieta Zúñiga, Rivera Guerrero & García Cruz, 2013).

A diferencia del estudio de Llorent, Zych & Varo Millán que detectaron que a partir de los 47 años hay un mayor autocontrol, el estudio solo muestra una pequeña diferencia de rangos en el profesorado mayor de 40 años.

3.5.4 TRIANGULACIÓN DE DATOS

El estudio se ha basado en una triangulación múltiple de datos, en el que se han intercalado datos de tipo cuantitativo y cualitativo con el propósito de encontrar puntos de encuentro, a fin de garantizar la fiabilidad entre los resultados para mostrar más fuerza en su interpretación. La triangulación ayuda a mejorar el proceso de investigación para mejorar y aportar nuevas miradas a un mismo objeto de estudio. Además, contribuye a finalizar el proceso de investigación con la devolución de resultados al organismo financiador (CONACYT).

Los elementos que han contribuido en la estrategia de triangulación han sido los contextos estudiados, los instrumentos utilizados en la recogida de datos y el trabajo realizado por los investigadores.

En consecuencia, estos son los puntos de acuerdo más importantes:

- ✳ El profesorado manifiesta la necesidad de mejorar las competencias en el uso de recursos tecnológicos.
- ✳ El profesorado expresa una actitud favorable para adaptarse a los “nuevos tiempos” de la era digital.
- ✳ Hay que preparar al profesorado para mejorar su estabilidad emocional; hay que reducir el estrés.
- ✳ Se deben superar los obstáculos que dificultan la aplicación de las herramientas tecnológicas (mala conectividad, herra-

mientas insuficientes y más apoyo institucional).

- ✳ La alimentación del profesorado y alumnado debe evolucionar hacia una dieta más saludable.
- ✳ Hay que implementar hábitos saludables como la actividad física y la cultura del “movimiento”.
- ✳ El medioambiente es un factor de riesgo para la salud dada la situación actual.
- ✳ Hay que incidir en campañas para interiorizar medidas de higiene social y colectiva, independientemente, de época de pandemia.
- ✳ Hay que dirigir campañas para minimizar el consumo de sustancias ilícitas y bebidas alcohólicas.
- ✳ Se debe fomentar la autodirección en los estudiantes hacia conductas responsables para responder por la propia actuación, pero también para velar por la seguridad de los demás.
- ✳ El profesorado y el alumnado deben formarse para la vuelta de nuevo a la “normalidad”, que ya no será igual que la antes.

4.

CONCLUSIONES

Cabe recordar que la finalidad de este estudio es evaluar las competencias socioeducativas del profesorado universitario paraguayo en época de pandemia. A partir de los resultados obtenidos se extraen las conclusiones siguientes, con lo que damos cumplimiento a los objetivos de la investigación. El orden que se sigue en la presentación de estas conclusiones, que son la base para el diseño de un programa de formación del profesorado universitario para desarrollar las competencias socioeducativas en situaciones de crisis sanitaria, competencias del profesorado universitario en el uso de recursos tecnológicos, grado de adquisición del profesorado en relación a las habilidades relacionadas con conductas saludables e identificación de riesgos que amenazan a la salud de los universitarios.

4.1

COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE (FORMACIÓN)

- * El profesorado ha adquirido la formación digital mediante formación inicial (16,8%), formación continua (55,8%), se considera autodidacta (23,1%) y no tiene formación (4,3%). La formación en tecnologías muestra un porcentaje mayor en los sujetos ≥ 39 . En cursos de formación continua el porcentaje es mayor en sujetos igual o mayores a 50 años. No se estable asociación en función de género ni por tipo de gestión.
- * Las áreas que ha trabajado el profesorado sobre competencias digitales son creación de contenidos digitales (28,6%), información y alfabetización informacional (27%), comunicación y colaboración (26,5%), resolución de problemas (11,9%) y seguridad (5,9%). La comparación de medias en función de género, edad y tipo de universidad no obtiene diferencias significativas.
- * El 54% del profesorado prefiere la formación semipresencial, el 21,1% presencial y el 24,9% a distancia.

ESTADO EMOCIONAL EN RELACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS

- * El uso de las tecnologías por el profesorado obtiene una buena aceptación.
- * Las sensaciones que les provocan son resiliencia (86%), alegría (80,3%), amor (79,4%) y calma (79%). Por el contrario, solo le produce estrés al 16,6%, miedo (11,3%), enfado (10,3%) y tristeza (8,5). No hay diferencias significativas en función del género y edad.

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS MÁS UTILIZADAS (ACCESIBILIDAD)

- * Las herramientas tecnológicas más utilizadas por el profesorado son: WhatsApp (82,2%), correo electrónico (79,1%), Google Classroom (61,8%), Plataforma Moodle (61,3%), drive (55,7%), YouTube (49%), redes sociales (44,6%), Claroline (8,8%) y Blackboard (5,4%). No hay diferencias en función del género. El profesorado más joven accede más a los contenidos "drive".

DISPONIBILIDAD DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LÍNEA

- * El 89,3% del profesorado dispone siempre de computadora y el 84,4% de celular. El porcentaje de conexión a internet baja a 77,4% y biblioteca virtual 45,9%. Donde hay mayor discrepancia es en el uso de la biblioteca virtual. No se establece asociación con la edad y género.

CONEXIÓN INTERNET (CI)

- * El profesorado hace uso de acceso a internet, en su gran mayoría, desde el hogar (91,6%). Otros medios de acceso son mediante smartphone (28,9%) e internet laboral (17,4%). El hombre utiliza más internet desde el hogar, así como el de más edad.

TIPO DE CONEXIÓN A INTERNET

- * El medio más utilizado para conectarse a internet es "internet hogar" (91,6). La conexión mediante teléfono es el 28,9%. La conexión menos utilizada es "internet laboral" (17,4%). No hay asociación en razón de género y edad.

OBSTÁCULOS EN EL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

- * Los principales problemas con el uso de herramientas tecnológicas del profesorado son: débil conectividad (86,1%), bajo nivel de formación del profesorado (55,0%), carencia de herramientas tecnológicas (56,1%), evaluación aprendizajes en línea (55,0%), resistencia al uso de tecnología (52,9%), falta de personal de apoyo (51,8%) y escaso apoyo institucional (30,8%). No hay asociación entre las variables género y experiencia docente.

COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN ÉPOCA DE PANDEMIA

CONCIENCIA DIGITAL

- * El nivel de experto alcanzado por el profesorado en conciencia digital es bajo, inferior al 20%. El profesorado ≥ 30 años es más experto en manejar el contenido de una web y en gestión de información.
- * El nivel de formación al evaluar el contenido de una web sube con el título de maestría y, en especial, con el de doctorado. De igual forma, las experiencias en investigación educativa van subiendo desde el título de grado al máximo que se da en doctorado.

HABILIDADES DIGITALES

- * El nivel de experto, en la mayoría de las habilidades, está por debajo del 10%.
- * Sumados los niveles de avanzado y experto, las habilidades digitales todas están por debajo del 50%.

4.2

SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

CONDUCTAS ALIMENTARIAS

- * El profesorado tiene una errónea percepción (78,9%) sobre lo que es una dieta saludable. Esta falsa idea crece con la edad.
- * Se observa mala conducta alimentaria si se compara con la dieta mediterránea: exceso de consumo de carne roja (78,5%) -sobre todo los más jóvenes y los hombres- y bajo consumo en fruta (el 32% no lo hace diariamente); este porcentaje se reduce en el profesorado de más edad. Asimismo, bajo consumo de pescado (34,1%), lácteos (el 29,7% no toma diariamente) -sobre todo lo más jóvenes- y se ingiere poca agua al día (64,3%). El consumo de legumbres sube al 76,9%, en especial en el de más edad.
- * El profesorado de más edad (76,4%) suele comer de forma más relajada, el porcentaje se reduce en los más jóvenes (44,1%).
- * Más de un tercio acostumbra a comer alimentos chatarra (38,2%); el porcentaje se reduce con la edad.
- * El 35,7% no mira las etiquetas que acompañan a los envases. El porcentaje baja con la edad. El 61% de los jóvenes no lee la información de las etiquetas.
- * Las mujeres dedican menos tiempo a comer.

HÁBITOS PSICOSOCIALES

- * Uno de cada cinco profesores (20,4%) cree que se consumen sustancias ilícitas. Este consumo aumenta en el ámbito universitario (40,9%).
- * La COVID-19 ha afectado a la vida del profesorado (82,8%), por ejemplo, en cuanto a la metodología de enseñanza.
- * La pandemia ha afectado a su estabilidad laboral (51,2%).
- * La mayoría del profesorado logra compaginar trabajo y vida personal (84,6%).
- * Más de la mitad sufre estrés en su trabajo (57,1%), en el caso de la mujer, el porcentaje sube al 61,2%; le afecta a su salud (43,5%) y cerca de la mitad estima que la jornada de trabajo es excesiva (44,4%).
- * El 38,8% del profesorado cree que el consumo de alcohol ha subido durante el tiempo de pandemia.
- * El 85,9% considera que goza de buena salud.

MEDIO AMBIENTE

- * El 82,6% del profesorado piensa que el medioambiente corre peligro.
- * El 75,5% opina que las ciudades deben respetar más el medioambiente.
- * El 89,7% no utiliza el transporte público.
- * En el 75,3% de las universidades se lleva a cabo políticas educativas de cuidado del medioambiente.

ACTIVIDAD FÍSICA

- * El 92,4% del profesorado estima que la educación física es muy importante para la salud. Sin embargo, el 74,3% piensa que le dedica poco tiempo, en especial, la mujer.
- * El 77,5% tiene una conducta sedentaria, pasa mucho tiempo sentado. El profesorado más joven es el que más disfruta de la actividad física.

BIOSEGURIDAD

- * El profesorado tiene conciencia de cómo actuar en situación de crisis sanitaria. El 89,9% aplica medidas sanitarias. Sin embargo, el porcentaje se reduce cuando se habla de medidas de prevención, ya que solo el 68,6% cree que en la universidad se aplican las medidas.
- * En cuanto a las universidades, en general, el 98,9% de media tiene implementado medidas de higiene personal contra el virus.
- * Solo el 19,8% piensa que las mascarillas quirúrgicas se desechan en lugares apropiados.
- * El 78,4% comparte informaciones fidedignas.

4.3

DESARROLLO EMOCIONAL PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO

COMPETENCIA SOCIAL

- * El ítem donde hay mayor grado de acuerdo es la preocupación por algo que se ha hecho mal (45,8%). Lo que menos repercute en el profesorado son las críticas de los demás (15,3%).
- * El 26,2% del profesorado tiene dificultad en relajarse.
- * El 12,6% no le importa manifestar que no sabe hacer una cosa.
- * El 16,1% tiene dificultad en manifestar los sentimientos.
- * El 25,6% tiene problemas para dormir.

REGULACIÓN EMOCIONAL

Las respuestas negativas tienen un perfil bajo:

- * El 13,6% no controla la rabia. El hombre controla mejor sus reacciones de rabia.
- * El 17,4% no controla sus emociones. Las mujeres controlan menos sus nervios.
- * El 11,3% discute con personas próximas en su vida. Las mujeres lo evitan menos.

4.4

CUESTIONARIO CUALITATIVO PROFESORADO UNIVERSITARIO

CONCLUSIONES

Tras el análisis cualitativo mediante grupos de discusión, se llega a las siguientes conclusiones:

- * El profesorado está viviendo un proceso de transición en modalidad de enseñanza no exento de dificultades.
 - * Los principales efectos psicosociales que vive el profesorado y el alumnado son: angustia, ansiedad, desconcierto y, sobre todo, estrés.
 - * La situación de aislamiento puede conducir a desórdenes de tipo psicosocial. El profesorado y el alumnado necesitan apoyo emocional.
 - * Tanto la universidad (el profesorado), como el hogar (los padres), tienen la responsabilidad de educar hábitos sanitarios, mediante buenos modelos para los estudiantes e hijos.
 - * El profesorado a pesar de las dificultades y carencias está dispuesto a seguir aprendiendo y adaptarse a la nueva situación.
 - * El profesorado tiene necesidad de formarse en competencias digitales y socioemocionales.
- * Hay que pensar en prepararse para la vuelta a la normalidad en las aulas, aunque ya todo no será igual.
 - * Se recomienda para futuras investigaciones evaluar los efectos de la aplicación del Programa y cómo se están beneficiando tanto el profesorado como el alumnado.
 - * Se plantea aplicar la evaluación de necesidades al profesorado de otras universidades del país. Tras la elaboración del presente estudio, se abren nuevas perspectivas, a fin de evaluar cómo favorecer la inserción a las aulas ante la “nueva normalidad” y cómo involucrar a los estudiantes en la toma de conciencia de su salud y bienestar, así como la asunción de nuevas responsabilidades.

5.

PROPUESTA

Cabe recordar que la finalidad de este estudio es evaluar las competencias socioeducativas del profesorado universitario paraguayo en época de pandemia. A partir de los resultados obtenidos se extraen las conclusiones siguientes, con lo que damos cumplimiento a los objetivos de la investigación. El orden que se sigue en la presentación de estas conclusiones, que son la base para el diseño de un programa de formación del profesorado universitario para desarrollar las competencias socioeducativas en situaciones de crisis sanitaria es: competencias del profesorado universitario en el uso de recursos tecnológicos, grado de adquisición del profesorado en relación a las habilidades relacionadas con conductas saludables e identificación de riesgos que amenazan a la salud de los universitarios.

PROPUESTA

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES, EMOCIONALES Y CONDUCTAS SALUDABLES

A.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES, EMOCIONALES Y CONDUCTAS SALUDABLES

Oferta formativa: Profesorado universitario

Denominación del programa

Programa de Formación del Profesorado Universitario: Desarrollo de Competencias Digitales, Emocionales y Conductas Saludables

Programa de formación docente

Formación Inicial y Formación Continua

Componentes del programa

- I. Salud, bienestar y calidad de vida del profesorado universitario
- II. Desarrollo emocional
- III. Competencia digital docente

Modalidad: Semipresencial

Carga horaria total: 100 horas

PRESENTACIÓN

La propuesta del programa de formación del profesorado universitario surge a partir de un estudio en profundidad donde se identifica un escenario de necesidad de desarrollar competencias docentes.

El estudio evidencia una necesidad formativa del profesorado universitario, en las competencias digitales y en las habilidades relacionadas con conductas saludables, referidas a salud, bienestar y calidad de vida, atendiendo las conductas alimentarias, hábitos psicosociales, medio ambiente, actividades físicas y bioseguridad, relacionadas al desarrollo emocional.

Se considera importante asumir la formación del profesorado universitario como una estrategia de formación inicial y de actualización continua durante el proceso de construcción de su quehacer educativo, a fin de proporcionar herramientas y promover valores en respuesta a las inquietudes y necesidades, dando oportunidades para brindar espacio de desarrollo de las competencias digitales y habilidades relacionadas con conductas saludables requeridas para la vida universitaria.

Para el logro de la propuesta formativa es importante contar con profesionales de alta trayectoria y reconocidos prestigios a nivel de la Educación Superior.

La propuesta de formación de profesorado universitario se organiza sobre tres componentes específicos:

1. Salud, bienestar y calidad de vida
2. Desarrollo emocional
3. Competencia digital

Asimismo, los componentes quedan establecidos a partir de las siguientes competencias:

Competencias tecnológicas

- * Gestiona las herramientas tecnológicas, la información y la comunicación según requiere su disciplina
- * Utiliza las herramientas tecnológicas aplicadas a los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje según modalidades.

Competencias socioeducativas

- * Asume el compromiso y la responsabilidad social en las actividades emprendidas hacia la búsqueda de la calidad de vida.
- * Aprehende habilidades relacionadas con las conductas saludables, referidas al bienestar propio con el fin de aunar mente y cuerpo en pro de una mejor calidad de vida del docente.
- * Promueve el desarrollo sustentable del ambiente.
- * Actúa de conformidad a los principios de prevención, higiene y bioseguridad.

Competencias comunicativas e interpersonales

- * Establece y mejora las relaciones sociales en el entorno educativo.
- * Manifiesta y promueve la actitud positiva, creativa e innovadora en la comunidad educativa.

Competencia investigadora

- * Implementa las herramientas y las estrategias propias de la investigación básica y aplicada, en contenidos referidos a las competencias digitales y habilidades relacionadas con conductas saludables.
- * Explora resultados, comparten datos y analizan situaciones.

Competencia para trabajar en equipo

- * Trabaja en equipos multidisciplinares.
- * Demuestra capacidad para integrarse y desarrollar actividades colaborativamente.

JUSTIFICACIÓN

El Programa de formación del profesorado universitario que busca desarrollar las competencias digitales y habilidades relacionadas con conductas saludables es una iniciativa que surge a partir de los resultados de una investigación sobre las competencias socioeducativas del profesorado universitario ante situaciones de crisis sanitarias (caso COVID-19), en Paraguay.

Constituye, sin duda, la evaluación de las competencias socioeducativas del profesorado universitario como un proceso de detección de necesidades de suma relevancia que asume como punto de partida la discrepancia existente entre las competencias profesionales del profesorado y las requeridas para hacer frente en contexto de pandemia al logro de los objetivos establecidos en los planes de estudios de las carreras.

Los resultados más resaltantes se puede subrayar el escaso nivel de avanzado del profesorado en el uso de las herramientas tecnológicas y además, el insuficiente apoyo institucional, a pesar de la buena predisposición del profesorado para formarse, a fin de adaptarse al contexto de las crisis sanitarias.

Asimismo, se puede percibir que los hábitos alimentarios no se corresponden con una dieta adecuada, con bajo consumo en frutas, verduras, lácteos e ingesta de agua; por el contrario, hay un porcentaje muy alto en consumo de carne roja de forma habitual y el consumo con frecuencia comida chatarra.

Además, se resalta la escasa dedicación de tiempo a la actividad física y, por ende, la frecuente vida condicionada por el sedentarismo, sumado a una pseudopercepción sobre la calidad de vida y la buena alimentación, a esto se suma el estrés, debido a la situación de cambio, el exceso de trabajo y la inestabilidad laboral.

Por otro lado, existen medidas de seguridad implementadas desde la universidad, por con-

siguiente, el alumnado está informado sobre la prevención de la salud; pero no hay respuesta unánime en los estudiantes en la aplicación de las medidas.

Sin duda, que los principales riesgos a los que se enfrenta el alumnado desde la perspectiva del profesorado son los malos hábitos alimentarios, el déficit de una conexión a internet segura y más económica, el aumento de sustancias ilícitas -incluido el alcohol-, asumir la responsabilidad en toma de decisiones, el adquirir buenos hábitos sanitarios, la baja calidad y falta de respeto al medioambiente, la situación de aislamiento y soledad derivado de la falta de contacto directo y personal, la crisis emocional consecuencia de la pandemia y cómo será la vuelta a las aulas tras alcanzar la normalidad.

Para todos estos problemas, dificultades y debilidades presentadas en los resultados de la investigación, se considera necesario plantear un espacio de formación al profesorado universitario, a modo que se pueda hacer frente a los problemas y encontrar herramientas y recursos válidos para desarrollar las competencias requeridas a fin de mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.

FUNDAMENTACIÓN

Este programa de formación es una oferta educativa para desarrollar competencias que van dirigidas a docentes en proceso de formación y en formación continua, y está prevista desarrollarse a través de contenidos programáticos en asignaturas de carreras de grado y/o programas de postgrados, este último, en cursos de capacitaciones, diplomados o especializaciones en didáctica universitaria u otros espacios de formación relacionados con experiencias docentes.

Además, este programa de formación del profesorado universitario está orientado a dar respuesta a las inquietudes y vicisitudes que surgen en las distintas facultades y carreras, a partir de las experiencias ante situaciones de emergencias sanitarias, en este caso la COVID-19 y puede constituir en un elemento de intermediación entre necesidades y aportaciones del profesorado en forma interactiva y colaborativa, en lo que refiere a competencia digital y habilidades relacionadas con conductas saludables.

El programa de Formación se organiza sobre la base de tres componentes: I. Salud, bienestar y calidad de vida del profesorado universitario; II. Desarrollo emocional y; III. Competencia digital docente, donde, cada componente responde a variables y temas interrelacionados y se distribuye mediante un cronograma de actividades, según el tiempo requerido para el desarrollo de los contenidos programáticos establecidos de acuerdo a la modalidad adoptada.

El enfoque metodológico de la formación del profesorado universitario se encuadra bajo la línea de un espacio abierto y flexible, con guía y orientaciones que promuevan la reflexión, el análisis y la crítica, incentivando el ánimo de recoger sugerencias y comentarios que surjan a lo largo del curso para generar un espacio constructivo y significativo durante el desarrollo de las competencias socioeducativas en situaciones de crisis sanitaria.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

El programa de formación del profesorado universitario pretende alcanzar los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar las competencias digitales y las conductas saludables para gestionar la labor docente en el contexto de pandemia y post pandemia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Establecer espacios de reflexión y análisis sobre la salud, bienestar y calidad de vida del profesorado universitario.
2. Promover las habilidades del docente universitario para gestionar el estrés, la resiliencia y el clima laboral para mejorar la calidad de vida suya y la de sus alumnos.
3. Fortalecer las habilidades del docente universitario en lo que refiere a la adquisición de competencias digitales.

COMPONENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Atendiendo a los objetivos anteriormente señalados, el Programa de Formación del Profesorado universitario se estructura básicamente en tres componentes, el primero relacionado a Salud, bienestar y calidad de vida del profesorado universitario, el segundo a desarrollo emocional y el tercero a la competencia digital.

Cada componente se organiza en identificación, fundamentación, objetivos, competencias, contenidos programáticos y referencias bibliográficas. A continuación, se presentan en cuanto sigue:

COMPONENTE 1

SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

IDENTIFICACIÓN

DENOMINACIÓN DEL CURSO

Salud, bienestar y calidad de vida del profesorado universitario

MODALIDAD

Virtual sincrónica/ presencial

CARGA HORARIA

30 horas

DESTINATARIOS

Docentes en formación y/o docentes universitarios

PERFIL DEL DOCENTE ENCARGADO

Profesional del área de Ciencias de la Salud, con Especialización en Didáctica Universitaria y Salud Pública y Epidemiología

FUNDAMENTACIÓN

La salud es considerada por la Organización Mundial de la Salud como el bienestar completo del individuo (físico, mental y social), en el cual se espera que los aspectos que puedan interferir en la disminución del mismo sean abordados desde diversas áreas, por lo tanto, considerando el cambio social global durante la pandemia del COVID-19, en donde la situación de la salud cada vez se encuentra más comprometida debido a los aspectos de cuidado y prevención durante la pandemia y post pandemia, y visto que el profesorado es un agente de intervención y proyección educacional más allá del área pedagógica, el programa de salud, bienestar y calidad de vida del profesorado universitario aborda las directrices básicas del cuidado individual en la promoción de la salud integral y la formación del profesorado en el aspecto de la gestión y promoción de la información sanitaria desde su rol profesional.

OBJETIVOS

El programa de formación del profesorado universitario pretende alcanzar los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Aplicar conductas saludables dentro y fuera del contexto universitario

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Proporcionar el conocimiento necesario sobre los procesos aplicables a las conductas saludables.
2. Describir los aspectos de prevención, manejo y cuidado referente a la COVID-19.
3. Desarrollar actividades de promoción de conductas saludables.

COMPETENCIAS

1. Aprehensión de las principales actividades de promoción de la salud preventiva.
2. Aplicación de conductas saludables dentro y fuera del contexto universitario.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

COMPONENTE I: BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	
EJE 1: SALUD	
<i>Generalidades de la salud en el contexto académico</i> <ul style="list-style-type: none"> • Evolución de la salud • Conceptos • Principales problemas de salud en el profesorado universitario 	2h
<i>Capacidad a ser desarrollada</i> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los problemas de salud comunes asociados al profesorado universitario 	
<i>Promoción de la salud en el contexto académico</i> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de salud comunitaria • Herramientas para la promoción de salud en el contexto universitario • Promoción de salud y la educación para la salud en el ambiente universitario • Técnicas educativas de la promoción de la salud en el contexto de la pandemia (COVID-19) 	6h
<i>Capacidad a ser desarrollada</i> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza actividades que contemplen la promoción del cuidado y prevención durante la pandemia y post pandemia 	
Total de carga horaria presencial + autónomo	8h
EJE 2: BIENESTAR FÍSICO, ALIMENTACIÓN SALUDABLE Y SALUD EMOCIONAL	
<i>Generalidades de la salud física y alimentación correcta</i> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de salud física • Sedentarismo y enfermedades • Los tipos de ejercicios físicos según la edad • El ejercicio físico y las patologías comunes • Importancia de la promoción del bienestar físico 	3h
<i>Importancia de la nutrición adecuada y la alimentación saludable</i> <ul style="list-style-type: none"> • La salud física y la alimentación • Nutrición segura y adecuada por franja etaria 	2h
<i>Salud emocional</i> <ul style="list-style-type: none"> • La educación emocional en el contexto universitario • Promoción del bienestar emocional (conciencia de las emociones, expresión de las emociones, métodos de promoción de la salud emocional) 	2h
<i>Salud emocional - Estrés</i> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso del Estrés • Formas de enfrentar el estrés • Respuestas ante el estrés (emocionales, cognitivas y conductuales) • Etapas ante las exigencias • Etapas de enfrentamiento de los estresores 	3h

<i>Capacidad a ser desarrollada</i> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza procesos de evaluación personal en relación al estilo de vida y factores estresantes • Aplica prácticas saludables. 	
Total de carga horaria presencial + autónomo	10h
EJE 3: CALIDAD DE VIDA	
<i>Medidas correctivas en el trabajo</i> <ul style="list-style-type: none"> • Postura correcta en el puesto de trabajo (El monitor, el mouse, posiciones incorrectas con el mouse, trabajo con Notebook) 	3h
<i>Autocuidado</i> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de factores de riesgo cardiovascular y medidas preventivas 	2h
<i>Capacidades a ser desarrolladas</i> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica las medidas correctivas posturales para el desarrollo laboral con características sedentarias • Identifica situaciones de riesgo cardiovascular en el ambiente personal y contexto académico 	
<i>Factores que inciden en la calidad de vida</i> <ul style="list-style-type: none"> • Salud física, salud psicológica autoestima, relaciones interpersonales, desempeño • Cambio de hábitos • Administración del tiempo laboral y personal 	3h
<i>Capacidades a ser desarrolladas</i> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia del estilo de vida saludable • Implementa estrategias de estilo de vida saludables 	
Total de carga horaria presencial + autónomo	8h
EJE 4: COVID-19 Y SALUD	
<i>Medidas de cuidado COVID-19</i> <ul style="list-style-type: none"> • Estadísticas y actualizaciones sobre el COVID-19 a nivel nacional e internacional • Manejo del sistema de salud en la atención del paciente con COVID-19 • Factores de riesgo de contagio por COVID-19 y medidas de prevención • El manejo del paciente ambulatorio con COVID-19 • Cuidado del paciente con COVID-19 en el hogar • El síndrome pos COVID-19 	4h
<i>Capacidades a ser desarrolladas</i> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la importancia de los cuidados sanitarios en relación a la prevención del COVID-19 • Reconoce procesos de cuidado del paciente con COVID-19 en el hogar • Implementa estrategias de aplicación de medidas de bioseguridad en el contexto académico • Interpreta, recopila y emite datos epidemiológicos de importancia 	
Total de carga horaria presencial + autónomo	4h
Carga horaria total del Componente	30h

BIBLIOGRAFÍA

- Benítez Pérez, C.J., Moreira Negrín, R.Á., Fabero Rodríguez, W., Díaz Hernández, M., Quintana Gómez, F., & Rodríguez Mantilla, H.E. (2018). Desarrollar la inteligencia emocional a través de la labor del profesor guía. *EDUMECENTRO*, 10 (4), 103-121. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400007&lng=es&tlng=es.
- Díaz Brito, Y., Pérez Rivero, J.L., Báez Pupo, F. & Conde Martín, M. (2012). Generalidades sobre promoción y educación para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 28 (3), 299-308. de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252012000300009&lng=es&tlng=es.
- Gómez Dávalos N., Rodríguez Fernández, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, *FENOB UNA. Rev. Académica*, Vol. 1 (1), 216-234. <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/150>
- Hernández Rodríguez, José. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24 (3), 578-594. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432020000300578&lng=es&tlng=es.
- Fabelo Roché, J.R., Iglesias Moré, S. & Gómez García, A.Ma. (2017). La promoción de salud en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 16 (1), 93-105. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2017000100010&lng=es&tlng=es.
- Kalazich Rosales, C., et al. (2020). Orientaciones Deporte y COVID-19: Recomendaciones sobre el retorno a la actividad física y deportes de niños niñas y adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 91 (7), 75-90. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.vi91i7.2782>
- Lino Riva, E.C. (2018). *Estilos de vida saludable de los docentes de la facultad de estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*, Lima- Perú. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3635/Estilos_LinoRiva_Elfa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Levison M. (2021). Manual MSD. *Lo que sabemos hasta ahora sobre el síndrome poscoronavirus*. <https://www.msmanuals.com/es/professional/news/editorial/2020/09/23/2017/post-covid-syndrome>
- Mera, A., Tabares González, E., Montoya Gonzalez, S., Muñoz Rodriguez, D., & Monsalve Vélez, F. (2020). Recomendaciones prácticas para evitar el desacondicionamiento físico durante el confinamiento por pandemia asociada a COVID-19. *Universidad Y Salud*, 22 (2), 166-177. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.188>
- Ministerio de Salud pública y Bienestar Social (2020). *Plan de respuesta nacional al eventual ingreso del coronavirus (COVID-19) v1.0*. Asunción. <https://www.mspbs.gov.py/dependencias/porta/adjunto/78806d-PlandeRespuesta-NacionalaleventualingresodelCoronavirusV1.0.pdf>
- Pérez, R.C, Citores, M.G., Gotzone Bárbara, G.H., Litago, F.R., Sáenz, L.C., Aranceta, B.J. (2020). Cambios en los hábitos alimentarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 26 (2). DOI 10.14642/RENC.2020.26.2.5213
- Pinzón Gómez, D. (2013). Estilo de vida saludable (EVS): limitaciones del enfoque biomédico Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación*, 1, 9-26 Universidad Peruana Unión San Martín, Perú. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646126001.pdf>
- Ribot Reyes, V.C., Chang Paredes, N., & González Castillo, A.L. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(1) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2020000400008&lng=es&tlng=es.
- Sánchez-Ojeda, Ma.A. & Luna-Bertos, E. de. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Nutrición Hospitalaria*, 31 (5), 1910-1919. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.5.8608>
- Sánchez, D. (2020). Ética y salud pública en tiempos de Covid-19. *Revista Médica del Uruguay*, 36 (2), 1-5. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-03902020000200001&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, D.J.S., Peniche, M.K.G. & Rivera, S.G. (2020).. Psicosis del personal de salud en tiempos de COVID-19. *Med Crit*. 34 (3), 200-203. doi:10.35366/94900.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) (2020). *Manual de Prevención del Coronavirus (COVID-19) y Promoción de la Salud*. <https://www.unah.edu.hn/dmsdocument/9593-manual-de-prevencion-de-coronavirus-y-promocion-de-la-salud-pdf>

COMPONENTE 2

DESARROLLO EMOCIONAL

IDENTIFICACIÓN

DENOMINACIÓN DEL CURSO

Desarrollo emocional

MODALIDAD

Virtual sincrónica/ presencial

CARGA HORARIA

20 h

DESTINATARIOS

Docentes en formación y/o docentes universitarios

PERFIL DEL DOCENTE ENCARGADO

Profesional vinculado al área de las Ciencias Humanas: Psicología, Psicopedagogía con formación en inteligencia emocional y organizacional, con habilidades en dinámicas grupales.

Experiencia profesional en el desarrollo de clases en entornos virtuales, vinculada al área de la educación.

FUNDAMENTACIÓN

Dentro de los numerosos roles que debe desempeñar el docente universitario, se encuentran algunos que no están especificados en ningún contrato laboral, pero se espera que el profesional lo cumpla, en especial en el trato con los alumnos.

Este conjunto de roles gira alrededor de la gestión de las emociones propias y las de sus alumnos, por lo que se espera que el docente sea racional y comedido en la expresión de sus emociones (especialmente las negativas) y que pueda aportar empatía, contención y capacidad de resiliencia (en las situaciones que difíciles de los alumnos), además de motivarlos para el logro de sus objetivos académicos.

Con respecto a sus propias emociones, el docente debe gestionarlas, acorde a su ciclo vital, nivel de estrés y nivel de tolerancia a la frustración, entre otros factores que intervienen en la salud emocional.

Es decir que, el docente está sometido constantemente a demandas de naturaleza emocional, para lo cual no siempre ha recibido la instrucción correspondiente, por lo que se hace necesario abordar este tema como un curso de capacitación con el objetivo de reeducarse emocionalmente y fortalecer los recursos que ya poseen para una mejor gestión de sus propias emociones y la de sus alumnos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Promover las habilidades del docente universitario para gestionar el estrés, la resiliencia y el clima laboral para mejorar la calidad de vida suya y la de sus alumnos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar los mecanismos de afrontamiento más utilizados frente a situaciones estresantes a través de un instrumento estandarizado.
2. Reconocer la relación entre los estados emocionales, la salud y la calidad de vida.
3. Aprender técnicas de modificación de los estados emocionales negativos con técnicas mentales y corporales.
4. Fortalecer las capacidades resilientes.
5. Fortalecer las habilidades de comunicación asertiva.
6. Analizar la importancia de un buen clima laboral.

COMPETENCIAS

1. Utiliza y promueve recursos de afrontamiento efectivos para gestionar las situaciones de estrés.
2. Utiliza y promueve estados emocionales positivos en su persona y en sus alumnos para mejorar la salud y la calidad de vida.
3. Interviene sobre sus estados y el de sus alumnos para modificar las emociones negativas aplicando técnicas mentales y corporales.
4. Emplea estilos asertivos en su comunicación para gestionar situaciones estresantes con sus alumnos.
5. Amplía sus recursos resilientes para recuperarse de las crisis y las situaciones vitales de pérdidas.
6. Enseña y promueve la resiliencia a sus alumnos para recuperarse de las crisis y de las situaciones vitales de pérdidas.
7. Contribuye a la creación y el mantenimiento de un buen clima laboral.

CONTENIDOS PRAGMÁTICOS

COMPONENTE II: DESARROLLO EMOCIONAL	
EJE 1: MECANISMOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS	
<i>Identificación de los propios mecanismos de afrontamiento a través del Cuestionario COPE (Versión española)</i> <ul style="list-style-type: none"> Funcionamiento de los mecanismos de afrontamiento y sus consecuencias funcionales y disfuncionales. Los pensamientos automáticos, las creencias irracionales y limitantes como agravantes del estrés. Entrenamiento para aumentar los recursos funcionales para enfrentar el estrés. 	6h
Total de carga horaria presencial + autónomo	6h
EJE 2: RELACIÓN ENTRE LOS ESTADOS EMOCIONALES, LA SALUD Y LA CALIDAD DE VIDA	
<ul style="list-style-type: none"> Implicaciones neurofisiológicas de las emociones Recursos para generar emociones positivas. Las falsas creencias sobre las emociones y la salud. Los peligros de estas corrientes pseudocientíficas. El burnout o síndrome del quemado 	2h
Total de carga horaria presencial + autónomo	2h
EJE 3: MODIFICACIÓN DE LOS ESTADOS EMOCIONALES NEGATIVOS CON TÉCNICAS MENTALES Y CORPORALES	
<ul style="list-style-type: none"> Técnicas de relajación El lenguaje corporal y los posibles significados de las emociones subyacentes Entrenamiento con ejercicios mentales y corporales. 	4h
Total de carga horaria presencial + autónomo	4h
EJE 4: LA RESILIENCIA	
<ul style="list-style-type: none"> Qué es la resiliencia Cualidades y hábitos resilientes Cómo ayudar a otros a fortalecer su resiliencia ante las pérdidas y los duelos. 	4h
Total de carga horaria presencial + autónomo	4h
EJE 5: LA COMUNICACIÓN ASERTIVA	
<ul style="list-style-type: none"> Los estilos, pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo Prácticas para fortalecer la comunicación asertiva. 	2h
Total de carga horaria presencial + autónomo	2h

EJE. 6. GESTIÓN ORGANIZACIONAL PARA MEJORAR EL CLIMA LABORAL	
<ul style="list-style-type: none"> Definición de clima laboral VARIABLES del clima laboral Clima laboral y estrés Estrategias personales y organizacionales para mejorar el clima laboral 	2h
Total de carga horaria presencial + autónomo	6h
Carga horaria total del Componente	20h

BIBLIOGRAFÍA

- Arbués, E.R. et al (2020). Conducta alimentaria y su relación con el estrés, la ansiedad, la depresión y el insomnio en estudiantes universitarios. *Nutr. Hosp*, 36 (6) . <http://dx.doi.org/10.20960/nh.02641>
- Bosada, M. (2020). *Inteligencia emocional, clave para reducir el estrés docente ante la pandemia*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/10/15/inteligencia-emocional-reducir-estres-docente-pandemia-19331/>
- Gómez Luna, L. (2020). El desafío ambiental: enseñanzas a partir de la COVID-19. *MEDI-SAN*, 24 (4). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368464308015>
- Bravo Villa, N., Mansilla Sepúlveda, J.G. & Véliz Burgos, A. (2020). Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. *MediSur*, 18 (5). <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4732/3304>
- Martínez Martínez, L. (2020). Riesgos psicosociales y estrés laboral en tiempos de COVID-19: instrumentos para su evaluación. *RCyS, Revista de Comunicación y Salud*, 10 (2). <https://doi.org/10.35669/rcys>
- Mendes Rodríguez, L.T., Campelo Lago, E., Pinheiro Landim Almeida, C.A., Pires Ribeiro, I. & Vasconceos Mesquita, G. (2020). Estrés y depresión en docentes de una institución pública de enseñanza. *Enferm. Glob*, 19 (57). <http://dx.doi.org/eglobal.19.1.383201>
- Naciones Unidas (2020). *El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe*. https://peru.un.org/sites/default/files/2020-07/SG%20Policy%20brief%20COVID%20LAC%20%28Spanish%29_10%20July_0.pdf
- OCDE (2020). *Salud ambiental y resiliencia ante las pandemias*. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/salud-ambiental-y-resiliencia-ante-las-pandemias-3788e625/>
- Ortínez, A. et al (2020). *Coronavirus SARS-CoV-2, contaminación atmosférica y riesgos a la salud*. <https://www.atmosfera.unam.mx/wp-content/uploads/2020/04/Coronavirus-postural.pdf>
- Pérez Rodríguez, C., Guiano Citores, M., Hervás Bárbara, G., Ruiz Litago, F., Casis Sáenz, L. & Aranceta Bartrina, J. (2020). Cambios en los hábitos alimentarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 26 (2). DOI 10.14642/RENC.2020.26.2.5213
- Robinet Serrano, A.L. & Pérez Azahuanche, M.Á. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Pol. Con.* (Edición núm. 53), 5 (12), 637-653. DOI: 10.23857/pc.v5i12.2111
- Ruiz Torres, J.A. (2016). El bienestar emocional docente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 183-194.
- Valero Cedeño, N.J., Vélez Cuenca, Ma F., Durán Mojica, A. & Tores Portillo, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investigativa, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 5 (3), 63-70. <https://core.ac.uk/download/pdf/337425623.pdf>
- Villaseñor Lopez, K., Jimenez Garduño, A.M., Ortega Regules, A.E., Islas Romero, L.M. Gonzalez Martinez, O.A. & Taísa Sabrina Silva Pereira, T.S. (2021). Cambios en el estilo de vida y nutrición durante el confinamiento por SARS-CoV-2 (COVID-19) en México: un estudio observacional. *Rev Esp Nutr Hum Diet.*, 25 (2), 1-121. doi: 10.14306/renhyd.25.S2.1099

COMPONENTE 3

COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

IDENTIFICACIÓN

DENOMINACIÓN DEL CURSO

Competencia digital docente

MODALIDAD

Virtual sincrónica/ presencial

CARGA HORARIA

50 h

DESTINATARIOS

Docentes en formación y/o docentes universitarios

PERFIL DEL DOCENTE ENCARGADO

Profesional vinculado al área de la docencia universitaria, con experiencia en el desarrollo de clases en entornos virtuales con al menos 3 años vinculado al área de la educación.

El docente, deberá acreditar experiencia en el uso de plataformas virtuales educativas, formación en creación de contenidos y formación de formadores para la creación de contenidos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

El docente deberá poseer una especialización en didáctica universitaria (excluyente).

FUNDAMENTACIÓN

Con la llegada de la Pandemia causada por la COVID-19, el cuerpo docente se vio obligado a migrar la modalidad de enseñanza, de presencial a virtual, sin tener en muchos casos, una formación previa para el efecto.

La educación, no paró un solo día, tanto las escuelas, colegios como las universidades, continuaron con el desarrollo de las clases, migrando de la noche a la mañana a la modalidad virtual, conociendo en muchos casos, por primera vez, una plataforma virtual de educación. Esto, sin lugar a dudas ha sido una tarea loable del cuerpo docente, que ha ido aprendiendo mientras dictaba las clases, día a día, adquiriendo competencias digitales para el efecto.

Las competencias digitales docentes, según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) de España, en el Marco Común de Competencia

Digital Docente, publicado en octubre del año 2017; las competencias, se enmarcan en cinco grandes ítems: Información y alfabetización digital; Comunicación y colaboración; Creación de contenidos digitales; Seguridad; Resolución de problemas, éstos a su vez, poseen diferentes niveles, considerando un total de 21 competencias digitales.

Por otra parte, considerar el avance de la tecnología, que lleva al docente en la actualización continúa, desde el uso de ordenadores y plataformas digitales hasta en el uso de aplicaciones y otras herramientas tecnológicas que puedan apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del entorno virtual o mixto.

La actitud que pueda tener el docente en el uso de las tecnologías dentro del entorno académico resulta sumamente importante para poder generar una aceptación o negación por parte de los estudiantes en el uso de los recursos disponibles para el desarrollo de los contenidos académicos, por lo que la formación de los docentes en competencias digitales resulta imprescindible dentro de cualquier programa de capacitación docente.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer las habilidades del docente universitario en lo que refiere a la adquisición de competencias digitales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las competencias digitales docentes.
2. Aumentar los recursos digitales para el desarrollo de clases dentro del entorno virtual o mixto.
3. Conocer el uso de dos plataformas educativas digitales (Moodle y Classroom).
4. Realizar contenido propio para el desarrollo de clases.

COMPETENCIAS

1. Desarrolla competencias digitales docentes.
2. Utiliza recursos digitales para el desarrollo de clases
3. Aprende las funcionalidades básicas de las plataformas Moodle y Classroom
4. Gestiona de su propio contenido académico para el desarrollo de clases.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

COMPONENTE III: COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE	
EJE 1: CAPACIDADES DIGITALES	
Uso de bibliotecas digitales. • Acceso	3h
Producción de Contenidos propios. • Creación y edición de vídeos para generación de contenido académico	10h
Comunicación y Colaboración • Uso de distintos dispositivos y aplicaciones para el desarrollo del contenido académico. • Conocimiento de las etiquetas.	2h
Seguridad • Protección de los datos y creación del contenido. • Protección de la vida privada de los docentes y estudiantes. • Protección de la salud • Protección del entorno	2h
Resolución de problemas • Conocimiento de la plataforma o aplicación a ser utilizada para el desarrollo de las clases. • Generación de Preguntas y Respuestas (frecuentes)	3h
Total de carga horaria presencial + autónomo	20h
EJE 2: PLATAFORMAS EDUCATIVAS (MOODLE Y CLASSROOM)	
Introducción a las funcionalidades de las plataformas	2h
Estructura y organización del curso virtual	5h
Aplicaciones complementarias para la gestión de actividades en plataformas.	2h
Uso de vídeos en las plataformas educativas	5h
Total de carga horaria presencial + autónomo	14h
EJE 3: INFRAESTRUCTURA TECNOLÓGICA (MOODLE Y CLASSROOM)	
Diseño del Aula • Módulos Comunicación • Módulos Materiales • Módulos Actividades	15h
Adaptación del contenido	3h
Aplicación de foros, chats, vinculación con otras aplicaciones	3h
Aplicación de cuestionarios tipo test en línea	5h
Total de carga horaria presencial + autónomo	14h
Carga horaria total del Componente	50h

BIBLIOGRAFÍA

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F.J. y Corell, A. (2020). *Adaptaciones de urgencia a la evaluación virtual en entornos habitualmente presenciales*. Grupo de Responsables de Docencia Online de las Universidades Públicas de Castilla y León. Salam <https://bit.ly/3dtoBrr>. doi:10.5281/zenodo.3759324 anca, España: Grupo GRIAL. <https://bit.ly/3dtoBrr>. doi:10.5281/zenodo.3759324
- Burbano Pantoja, V.M., Valdivieso Miranda, M.A. & Burbano Valdivieso, Á.S. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Revista Espacios*, 41 (42), 335-348. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p29
- Carrión Ramos, R.V. (2020). *De la pandemia del coronavirus y las competencias digitales en el sector educación*. DOI: 10.13140/RG.2.2.15755.72482
- Fardoun, H., González-González, C.S., Collazos, C.A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21 (17). doi:10.14201/eks.23437
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Acciones para la adaptación de la docencia a la modalidad online en la Universidad de Salamanca ante la pandemia de la COVID-19. *Jornadas Docentes USM: Nuevos tiempos exigen Modelos Docentes Innovadores*. Universidad Técnica Federico Santa María (Valparaíso, Chile), 26 de agosto de 2020. Salamanca, España: Grupo GRIAL. <https://bit.ly/3hnWThT>. doi:10.5281/zenodo.4000307
- Gómez Jiménez, O., Rodríguez Torres, J. & Cruz Cruz, T. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19. Estudio de caso. RCyS, *Revista de Comunicación y Salud*, 10 (2), 483-502. <https://doi.org/10.35669/rcys>
- González Calatayud, V., Ramón García, M. & Prendes Espinosa, Ma P. (2018). Formación en Competencias Digitales para Estudiantes Universitarios basada en el Modelo DIG-COMP. EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 1-15. DOI: dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119
- Marín Suelves, D., Vidal Esteve, Ma I., Peirats Chacón, J. & San Martín, A. (2019). Competencia digital transversal en la formación del profesorado, análisis de una experiencia. *Innoeduca. International Journal Of Technology And Educational Innovation*, 5 (1), 4-12. DOI:10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4890
- Martínez Garcés, J. & Garcés Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22 (39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Prendes Espinosa, Ma P., Gutiérrez Porlán, I. & Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. RED. *Revista de Educación a Distancia*. 56 (7), 2-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Revelo Rosero, J.E., Revuelta Domínguez, F.I. & González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7 (1), 196-224. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910>
- Roig Vila, R. & Flores Lueg, C. (2017). Competencia digital docente: Un acuestión clve para la educación del siglo XXI. *Instructional Strategies in Teacher Training*, 87-98. https://www.academia.edu/30952736/ompetencia_digital_docente_una_cuesti%C3%B3n_clave_para_la_educaci%C3%B3n_del_siglo_XXI
- Sales, D., Cuevas Cerveró, A. & Gómez Hernández, J.A. (2020). Perspectivas sobre la competencia informacional y digital de estudiantes y docentes de Ciencias Sociales antes y durante el confinamiento por la Covid-19. *Investigación en Información y Comunicación*, 29 (4). <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/79360/61022>
- Varguillas, C., y Bravo, P. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias sociales*, 26 (1), 219-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384416>
- Viñoles Cosentino, V., Esteve Mon, F. M., Llopis Nebot, M. A. & Adell Segura, J. (2021). Validación de una plataforma de evaluación formativa de la competencia digital docente en tiempos de Covid-19. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (2). <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29102>

A ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EVALUATIVAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

A ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El programa de formación del profesorado universitario toma en consideración el enfoque metodológico que promueve los trabajos colaborativos, los espacios reflexivos, críticos y constructivos a fin de lograr el aprendizaje significativo, es decir, implementa una metodología basada en un clima de confianza, abierto, flexible, dinámico y pragmático durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, el proceso de enseñanza busca promover el perfil docente como guía y orientador, que transmite creativamente las pautas y los criterios de aprendizaje, mediante dinámicas y actividades lúdicas logrando la interacción entre contenidos-docentes-estudiantes a través de organización de actividades individuales y grupales, teniendo en cuenta los criterios de evaluación.

El rol del docente cumple un perfil activo de orientador en los procesos de aprendizaje y el alumno con el rol activo, autónomo y protagónico. En ese aspecto se busca promover los espacios de intercambio de ideas, de debates, estudio de casos, simulaciones, entre otros. La estrategia de enseñanza-aprendizaje toma en cuenta la utilización permanente de las herramientas tecnológicas que ayuden al desarrollo de las competencias como una herramienta de apoyo para su práctica.

Este programa de formación favorece la utilización de diversas estrategia como seminario, foro, simposio, conferencia, taller, entre otros, y cada ejercicio de esta característica promueve nuevas formas de aprendizaje significativo y participativo, a esto se suman, los casos de simulación planteada, resolución de problemas, resolución de ejercicios, discusión de casos prácticos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en la simulación, aprendizaje basado en tareas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado por proyectos (investigación, extensión, actividad extracurricular), otros.

En ese aspecto, los trabajos colaborativos de análisis y reflexiones aportan la construcción de mejoras e innovaciones en los escenarios y permite asumir un compromiso con las competencias requeridas del profesorado universitario en el contexto de la pandemia.

B ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

El programa de formación del profesorado universitario, establece un sistema de evaluación y promoción que parte del principio básico de la orientación metodológica de enseñanza – aprendizaje, a fin de garantizar el logro de los establecidos y declarados en los programas. Por su parte, la evaluación implica la aplicación efectiva de los procedimientos e instrumentos de evaluación que constituyen herramientas para determinar el nivel de aprendizaje alcanzado y en consecuencia, para las decisiones pertinentes que aseguren mejores logros académicos.

La evaluación orienta la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso formativo que actúa como soporte en el proceso evaluativo, en ese sentido, se prevé los sistemas de evaluación del aprendizaje que miden los conocimientos adquiridos, asumiendo la pertinencia y la consistencia de la formación, con criterios e indicadores bien definidos:

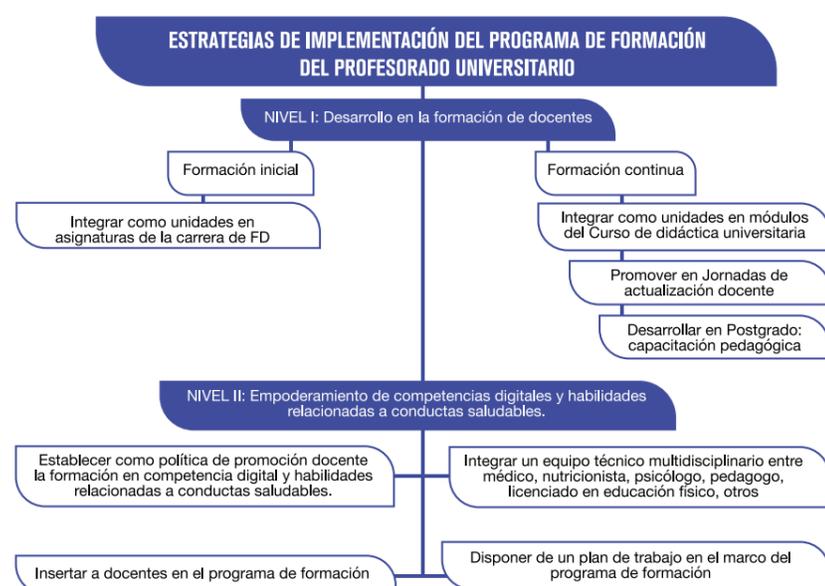
- * Evaluación escrita mediante examen diversidad de preguntas -elección múltiple, abierta, apareamiento, etc.-, mapas y redes conceptuales, ensayo, informe -trabajo individual o grupal-, portafolio, proyecto de investigación, resolución de problemas y conflictos; fichas de investigación o de lectura; interpretación de gráficos, informes de visitas o trabajos en terreno
- * Evaluación práctica a partir de demostración, dramatización, examen práctico, experiencia en laboratorio y talleres, interpretación de imágenes, visualización de muestras, simulación, participación en grupo;
- * Evaluación oral como exposiciones; planteo y/o solución de problema; respuesta de un método de solución; propuestas de solución; comprobación de las propuestas; interrogaciones orales, debates;
- * Evaluación de ejecución desde portafolio; rúbricas; auditorías de historia, de decisiones, de empatía y evaluación de observaciones (entrevistas, listas de cotejo, rúbricas, escalas), articulando los métodos cuantitativos con los cualitativos en la medición de aprendizaje.

C ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EVALUATIVAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La estrategia de implementación del programa de formación del profesorado universitario contempla dos niveles, por un lado, Nivel I aborda el desarrollo en la formación de docentes, y por otro lado, Nivel II presenta el empoderamiento de competencias digitales y habilidades relacionadas a la conducta saludables.

La implementación del **Nivel I:** Desarrollo en la formación de docente, referido a los tres componentes i) Salud, bienestar y calidad de vida del profesorado universitario; ii) desarrollo emocional y iii) competencia digital, en cuanto a la formación inicial, plantea integrar como unidades o contenidos programáticos en las asignaturas de la carrera de formación docente. En tanto, en la formación continua propone desarrollar en diversos momentos o situaciones: integrar como unidades en módulos del curso de didáctica universitaria; promover en jornadas de actualización docente y; desarrollar en postgrado como capacitación pedagógica.

La implementación del **Nivel II:** Empoderamiento de competencias digitales y habilidades relacionadas a la conducta saludables, por un lado, plantea que la Institución de Educación Superior pueda establecer como política de promoción docente la formación en competencia digital y habilidades relacionadas a la conducta saludables mediante la inserción de docentes en el programa de formación; por otro lado, integrar un equipo técnico multidisciplinario con profesionales entre ellos: médico, nutricionista, psicólogo, pedagogo, licenciado en educación física, otros, y además, disponer de un plan de trabajo en el marco del programa de formación del profesorado universitario.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, E., Carceller Maicas, N., Cela Bertrán, X. & Martínez Henáez, A. (2020). Emociones y relaciones en tiempos de la COVID-19: una etnografía digital en tiempos de crisis. *Cadernos de Campo* (São Paulo 1991), 29, 204-215. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp204-215

Alvarado Barcia, J., Ortiz Castro, W.E. & Fernández Escobar J.E. (2017). Recursos tecnológicos que emplean los docentes para optimizar el proceso de aprendizaje. *Dom. Cien.*, 3 (2), 878-893. [Http://dx/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.esp.878-893](http://dx/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.esp.878-893)

Álvarez Marinelli, H. et al. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Documento para Discusión, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latinay-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>

Arkin, H. & Colton, R. (1995) *Métodos Estadísticos*. México: Ed. Continental.

Balluerca Lasa, N. et al. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco. Disponible en: https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Consecuencias_psicologicasCOVID19.pdf

Barbosa Granados, S., Urrea Cuéllar, A. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Revista Katharsis*, 25, enero-junio 141-159, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Barrantes Casquero, G., Casas García, L.M. & Luengo González, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de Infantil y Primaria en Extremadura. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 83-94. *Pixel-Bit*. Revista de Medios y Educación. https://www.researchgate.net/publication/259602138_Obstaculos_percibidos_para_la_integracion_de_las_TIC_por_los_profesores_de_Infantil_y_Primaria_en_Extremadura

Barriguet Meléndez, J.A. et al. (2017). Hábitos alimentarios, actividad física y estilos de vida en adolescentes escolarizados de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 23 (1). Disponible en: http://www.renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2017_1_06._Vega_y_Leon__S._CONDUCTAS_ALIMENTARIAS_EN_ADOLESCENTES_DE_MICHOACAN.pdf

Barrón, V., Rodríguez, A. & Chavarría, P. (2017). Hábitos alimentarios, estado nutricional y estilos de vida en adultos mayores activos de la ciudad de Chillán, Chile. *Rev Chil Nutr*, 44 (1), 57-62. DOI 10.4067/S0717-75182017000100008

Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo (CIPP). *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 361-376.

Beltrán, J. et al. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13 (2), 92-104. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>

Bennassar Veny, M. (2012). *Estilos de vida y salud de estudiantes universitarios: La universidad como entorno promotor de la salud*. Tesis Doctoral Univesitat de les Illes Balears. Disponible en: https://www.unisaludables.es/media/docs/TESIS/tesis_miquel.pdf

- Berger, Z.D., Evans, N.G., Phelan, A.L. & Silverman, R.D. (2020). Covid-19: Control measures must be equitable and inclusive. *The BMJ*, 368, <https://doi.org/10.1136/bmj.m1141>
- Boskovic, M. & Baltic, M.Z. (2016). *Asociación entre el consume de carnes rojas y riesgo de cáncer*. <https://core.ac.uk/download/pdf/326438326.pdf>
- Bravo, S., Núñez Cortés, R., Sánchez Huamash, C. y Kosakoiski, H. (2020). La actividad física en el contexto de aislamiento social por COVID19. *Revista del Grupo de Investigación en Comunidad y Salud*, 5, N° Especial 1, 6-22. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/341119111>
- Buitrago Rodríguez, J.N., Tovar Sánchez, L.M. & Lamos-Díaz, H. (2018). Modelo De Ecuaciones Estructurales Para El Estudio De La percepción De Los Estudiantes De Pregrado De Ingeniería Industrial Con El Proyecto Educativo Del Programa-PEP. *Revista Educación En Ingeniería*, 13 (26), 90-100. Disponible en: [doi:10.26507/rei.v13n26.895](https://doi.org/10.26507/rei.v13n26.895).
- Burbano Pantoja, V.M., Valdivieso Miranda, M.A. & Burbubano Valdivieso, Á.S. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Revista Espacios*, 41 (42), 335-348. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p29
- Burgui, M. (2008). Medio ambiente y calidad de vida. *Cuadernos de biotética*, 19 (66), 293-317.
- Butler, M.J., & Barrientos, R.M. (2020). The impact of nutrition on COVID-19 susceptibility and long-term consequences. *Brain Behav Immun*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7127800/pdf/main.pdf>
- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J., Gutiérrez Castillo, J.J. & Palacios Rodríguez, A. (2020). Validación del cuestionario de competencia digital para futuros maestros mediante ecuaciones estructurales. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 72 (2), 45-63.
- Cabero Almenara, J., Romero Tena, R., Barroso Osuna, J. & Palacios Rodríguez, A. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4 (2), 137-158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Cáceres Muñoz, J., Jiménez Hernández, A.S. & Martín Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos de Covid-19. Una Investigación exploratoria en Calve Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cáceres Piñaloza, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de Covid-19. *CienciAmérica*, 9 (2), 1-7. [tp://cienciame-rica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/284](http://cienciame-rica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/284)
- Calpa Pastas, A.Ma, Santacruz Bolaños, G.A, Álvarez Bravos; M. & Zambrano Guerrero, C.A. (2019). Promoción de estilos de vida saludable: estrategias y escenarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24 (2), 139-155. Disponible en: DOI: 10.17151/hp-sal.2019.24.2.11
- Camarelles Guillém, F. (2018). Los retos de la prevención y promoción de la salud, y los del PAPPS. *Atención Primaria*, 50 (S1), 1-2. DOI: 10.1016/S0212-6567(18)30358-5
- Campoy Aranda, T.J. (2019). *Metodología de la investigación científica: Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción: Marbén.
- Canova, C, Quintana Honores, M. & Álvarez Niño, L. (2018). Estilos de Vida y su implicación en la salud de los estudiantes Universitarios de las Ciencias de la Salud: Una

- revisión sistemática. *Revista Científica*, 24 (2). <https://www.researchgate.net/publication/329440741>
- Cantú Martínez, P.C. (2015). Calidad de vida y sustentabilidad: una nueva ciudadanía. *Ambiente y Desarrollo. Bogotá*. Vol. XIX (37), 19-31. [doi:10.11144/Javeriana.ayd19-37.cvsn](https://doi.org/10.11144/Javeriana.ayd19-37.cvsn)
- Carmona Sánchez, D.D. & Morales López, H. (2020). Retos de la pedagogía en los tiempos de Covid-19. *Archivos en Medicina Familiar*, 23 (2), 59-64. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2021/amf212a.pdf>
- Caro Freile, A.,I. & Rebolledo Cobos, R.C. (2017). Determinantes para la práctica de actividad física en estudiantes universitarios: una revisión de literatura. *Duazary*, 14 (2), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512158734020>
- Carranco Madrid, S.P., Flores Carrillo, R. & Barrera De León, J.C. (2020). Perfil sociodemográfico y estilos de vida saludable en trabajadores de una empresa de agua potable y alcantarillado de México. *RECIMUNDO*, 4 (1), 344-59. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(1\).esp.marzo.2020.344-359](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(1).esp.marzo.2020.344-359).
- Carrascal Domínguez, S., de Vicente, A. & Sierra Sánchez, J. (2020). Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID 19. Estilos y modelos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 1-4. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2654/3261>
- Castañeda Gómez, G. E. (enero-junio,2019). El consumo de alcohol y drogas en universitarios: una ilusión efímera. *Drugs and Addictive Behavior*, 4 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/>
- Castañeda Vázquez, C., Zagalaz Sánchez, Ma L., Chacón Borrego, F. Cachón Zagalaz, J. & Romero Granados, S. (2014). Características de la práctica deportiva en función del género. Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Sevilla. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 63-67. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32563/Caracteristicas_de_la_practica_deportiva_en_funcion_del_genero.pdf;jsessionid=7DFAD7D5122FC00BB-01458578411F275?sequence=1
- Cazenave, A., Saavedra, W., Huerta, P., Mendoza, C. & Aguirre, C. (2017). Consumo de marihuana en jóvenes universitarios: percepción de los pares. *Ciencia y Enfermería XXIII*, 23 (1), 15-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532017000100015>.
- Cecilia, Ma J., Atucha, N.A. & García Estañ, J. (2017). Estilos de vida y hábitos saludables en estudiantes del Grado de Farmacia. *Educ Med.*, 19 (53), 294-305. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.008>
- Cervera Burriel, F., Serrano Urrea, R., Vico García, C., Milla Tobarra, M. & García Meseguer, Ma J. (2013). Hábitos alimentarios y evaluación nutricional en una población universitaria. *Nutri Hospit*, 28 (2), 438-446.
- Chaparro Díaz, L., Vargas, L., Blanco, P. y Carreño, S. (2014). Universidad saludable a partir de los análisis de los estilos de vida de la comunidad universitaria de la Sede Orinoquia, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/45933/1/UNIVERSIDAD%20SALUDABLE%20A%20PARTIR%20DEL%20AN%-C3%81LISIS%20DE%20LOS%20ESTILOS%20DE%20VIDA.pdf>
- Coloma Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Ruiz Palmero, J. & Sánchez Rodríguez, J. (2020). *La tecnología como eje del cambio metodológico*. Málaga: UMA Editorial.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: Naciones Unidas.

- Córdoba Paz, E., Betancourth Zambrano, S. & Tacán Bastidas, L. (2017). Consumo de sustancias psicoactivas en una universidad privada de Pasto, Colombia. *Psicogente*, 20 (38), 308-319. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2552>
- Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21, 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. (1999). Mixed-methods research: introduction and application. In G.J. Cizek (ed.). *Handbook of Educational Policy*, 445-472. New York: Academic Press.
- Crowe, W., Elliott, C.Y. & Green, B.D. (2019). A Review of the In Vivo Evidence Investigating the Role of Nitrite Exposure from Processed Meat Consumption in the Development of Colorectal Cancer. *Nutrients*, 11, 2-17. doi:10.3390/nu11112673
- De la Guardia Gutiérrez, M.A. & Ruvalcaba Ledezma, J.C. (2020). La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria. *Epub* 5, (1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.19230/jonnpr.3215>.
- Díaz Castela, M., Anguiano Garriga, B. & Muela Martínez, J.A. (2016). El consumo de drogas en el alumnado de la Universidad de Jaén. *Acción Psicológica*, 13 (1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.16723>
- Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283-297.
- Dirección General de Estadística y Censos (2020). *Encuesta permanente de hogares continuos*. <https://www.dgeec.gov.py/microdatos/Encuesta-Permanente-de-Hogares-Continua.php>
- Duarte, R. (2020). *Paraguay frente al 'COVI-19'*. <http://agendapublica.elpais.com/paraguay-frente-al-covid-19/>
- Durán Agüero, S., Fernández Godoy, E., Candia Johns, P. & Silva Ocampo, P. (2018). Factores asociados al peso corporal en adultos mayores. *Nutr. clín. diet. hosp.*, 38 (1), 53-60. DOI: 10.12873/381SDuran
- Durán S. et al. (2017). Caracterización del estado nutricional, hábitos alimentarios y estilos de vida de estudiantes universitarios chilenos: estudio multicéntrico. *Rev Med Chile*, 145, 1403-1411.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649056015>
- Esteban Ibáñez, M., Musitu Ferrer, D., Amador Muñoz, L.V., Mateos Claros, F. & Olmedo Ruiz, F.J. (2020). University as Change Manager of Attitudes towards Environment (The Importance of Environmental Education). *Sustainability*, 12, 2-18. 4568; doi:10.3390/su12114568
- Falcó, J.M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Feilzer, M.Y. (2010). Doing mixed methods researchs pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4 (1), 6-16.
- Fernández Gubieda, S. (2020). *Docencia Rubic: aprendizaje de la enseñanza universitaria en tiempos de la Covid-19*. Universidad de Navarra: EUNSA.
- Fernández Márquez, E., Ordóñez Olmedo, E., Morales Cevallos, B. & López Belmonte, J.

- (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández Torres, Ma J, & Sánchez Villarrubia, R. (2020). Comunicación y alfabetización digital en educación durante la COVID-19. *Riuma* (Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga). <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19970/RESUMEN.%20FERNA%cc%81NDEZ%20TORRES%2c%20SA%cc%81NCHEZ%20VILLARRUBIA.%20Comunicacio%cc%81n%20y%20alfabetizacio%cc%81n%20digital%20en%20educacio%cc%81n%20durante%20la%20COVID-19%20%287%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2019). Qué hacen los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas universitarias. Un estudio cualitativo. *ECP, Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12 (25), 100-110. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v12i25.258>
- Furió, D., Juan, M. C., Seguí, I., & Vivó, R. (2015). Mobile learning vs. traditional classroom lessons: a comparative study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31 (3), 189-201. <https://doi.org/10.1111/jcal.12071>
- Gallegos Jiménez, R. (2018). Actividad Física Para el Fomento de la Salud en Adultos Jóvenes. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 152, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6838533>
- García Álvarez, G., Jordano Fraga, J., Lozano Cutanda, B. & Nogueira López, A. (coords.). (2020). *Observatorio de políticas ambientales*. Madrid: Ciemat.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 99-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Ciemar, Ma D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento, Revista científico-profesional*, 5 (4), 304-324. DOI: 10.23857/pc.v5i3.1318
- García Gómez, T. (2018). Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- García Laguna, D.G., García Salamanca, G.P., Tapiero Paipa, Y.T. & Diana Marcela, R.C. (2012). Determinantes de los estilos de vida y su implicación en la salud de jóvenes universitarios. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 17 (2), 169-185. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3091/309126826012>
- García Llamas, J.L., González Galán, M.A., y Ballesteros Velázquez, B. (2001). *Unidad didáctica de Pedagogía: Introducción a la investigación en educación* (Tomo I y II). Madrid: UNED.
- Gaskin, J. (2016). *Confirmatory factor analysis. Gaskination's Stat Wiki*. http://statwiki.kolobkcreations.com/index.php?title=Main_Page
- Gata Flamil, V. (2017). Evidencia de la asociación entre cáncer colorrectal y la ingesta de carnes procesadas. *Nutr. clín. diet. hosp.*, 37 (2), 69-74. DOI: 10.12873/372gata
- Gehlich, K.H., K.H., Beller, J., Lange-Asschenfeldt, B. Wolfgang Köcher, Meinke, M.C. & Lademann, J. (2019). *Consumption of fruits and vegetables: improved physical health, mental health, physical functioning and cognitive health in older adults from 11 European countries, Aging & Mental Health*, DOI: 10.1080/13607863.2019.1571011
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Gobierno Principado de Asturias (2020, junio). *Consulta sobre la experiencia del profesorado durante la crisis sanitaria*. <https://www.educastur.es/-/consulta-sobre-la-experiencia-del-profesorado-durante-la-crisis-sanitar-1>
- González Vázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a

- la pandemia por covid-19. *Revista Digital de la Universidad Autónoma de Chiapas*. <http://dx.doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- González, N.F. & Rivas, A.D. (2018). Actividad física y ejercicio en la mujer. *Revista Colombiana de Cardiología*, 25 (1), 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.rccar.2017.12.008>
- Green, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (1), 7-22.
- Gressmer, P.T. & Peck, R. (2020). *Simulating COVID-19 in a University Environment*. <https://arxiv.org/pdf/2006.03175v2.pdf>
- Grimaldo, M. (2018). Propiedades psicométricas del Cuestionario estilo de Vida Saludable. *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica*, 56 (4), 263-273. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/289534672>
- Grimalgo Muchotrigo, M.P. (2010). Calidad de vida y estilo de vida saludable en un grupo de estudiantes de posgrado de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 8 (15), 17-38.
- Gutiérrez Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Hernández Abad, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de Investigación y Cultura*, 9 (4)21, 55-64. DOI: <https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v9i4.2634>
- Hernández Silva, C., Gómez Martínez, Y., Ruz López, D., Silva Ugalde, M. & Tecpan Flores, S (2020). Formación de profesores de Física en Chile: Realidad y desafíos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 2-19. <http://portal.beneficosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-vocacion-de-profesor-pedagogiasbvp-pedagogia>
- <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v52n2-2020005>
- Ibarra Mora, J., Ventura, C. y Hernández Mosqueira, C. (2019). Hábitos de vida saludable de actividad física, alimentación, sueño y consumo de tabaco y alcohol, en estudiantes adolescentes chilenos. *Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5 (1), 70-84. Disponible en DOI: 10.17979/sportis.2019.5.1.3500
- Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST) (2018). *El efecto sobre la salud de los riesgos psicosociales en el trabajo: una visión general*. Servicio de Ediciones y Publicaciones del INSST. Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. Gobierno de España.
- Jackson, D.L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling*, 10, 128- 141. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001_6
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Jones, D. & Camarotti, A. (2020), *Consumo de alcohol en la cuarentena por COVID-19*. <https://www.issup.net/files/2020-06/Estudio-alcohol-en-cuarentena%20G.GERMANI.pdf>
- Khandpurl, N., Gustavo Cediél, G., Ayala Obando, D., Constante Jaime, P. & Parra, D.C. (2020). Factores sociodemográficos asociados al consumo de alimentos ultraprocesados en Colombia. RSP, *Revista de Saúde Pública*, 54 (19), 1-13. <http://dx.doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001176>
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. EE.UU.: Guilford Press.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3), 607-610.

- Lamão Pesshana, A.C., de Paula Lovem, L., y Lima Verdan Rangel, T. (2020). El derecho a un medioambiente artificial sostenible y ecológicamente equilibrado. *Derecho y Cambio Social*, 59, 97-114.
- Landis J.R., Koch G.G. (1977) The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Larrinaga Sandrino, V., & Hernández Meléndrez, E. (2016). Factores psicosociales relacionados con las enfermedades cardiovasculares. *Revista Cubana de Cardiología y Cirugía Cardiovascular*, 22 (3). Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/cubcar/ccc-2016/ccc163e.pdf>
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Ledesma, R.D., Ferrando, P.J. & Tosi, J.D. (2019). Uso del Análisis Factorial Exploratorio en RIDEP. Recomendaciones para Autores y Revisores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 52 (3), 173-180.
- Leyton, M., Lobato, S., Batista, M., Aspano, M^a I. y Jiménez, R. (2018). Validación del cuestionario de estilo de vida saludable (evs) en una población española. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13 (1). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311153534002>
- Lippi, G., Mattiuzzi, C. & Cervelin, G. (2016). Meat consumption and cancer risk: a critical review of published meta-analyses. *Critical Reviews in Oncology/Hematology*, 97, January, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.critrevonc.2015.11.008>
- Llorent, V.J., Zych, I. & Varo Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales auto-percibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1* 24 (1). <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/index>
- López Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- López Benavente, Y. et al. (2018). Dificultades y motivaciones para el ejercicio físico en mujeres mayores de 65 años. Un estudio cualitativo. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 26, DOI: 10.1590/1518-8345.2392.2989
- López Moreno, J.P. (coord.). (2020). *Guía de medidas laborales frente al COVID-19 en Iberoamérica*. Bogotá: Tirant lo Blanch.
- López Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2015/142928/metinvsoocua_cap3-11a2016v3.pdf
- López Torres, L.P., Navía, B. & Ortega, R.M. (2017). Percepción sobre la calidad de la dieta en un colectivo de adultos. Comparación con la calidad real. *Nutrición clínica y dietética hospitalaria*, 37 (2), 75-82
- Lorena Mora, S. & Múnera, F.A. (2015). Evaluación de estilos de vida saludable en la facultad de medicina de la fundación universitaria de Ciencias de la Salud. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 24 (4), 267-274. <https://www.fucsalud.edu.co/sites/default/files/2017-01/EVALUACION%CC%81N%20DE%20ESTILOS%20DE%20VIDA.pdf>
- Lozano Vargas, A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Rev Neuropsiquiatr*, 83 (1). <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3687>
- Mantilla Uribe, BP., Oviedo Cáceres MP., Hernández Quirama A. & Hakspiel-Plata, MC. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33 (3), 406-413. DOI: 10.17533/udea.rfnsp.v33n3a1
- Martínez Garzón, D.C. (2018). Factores psicosociales en prevalencia de depresión, an-

- siedad, distorsión cognitiva y hábitos de vida. *Revista Psicología Científica*, 2. doi: 10.23857/pc.v2i3.753
- Martínez Pérez & Lezcano Barbero, (2020). Percepción del Impacto de la Covid-19 en los Profesionales de la Educación Social que Trabajan con Menores. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (3), 223-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.012>
- Martínez Pérez, R. & García Sánchez, A. (2015). *Manual básico para usuarios de animales en la experimentación en ciencias biomédicas*. España: Librería Técnica Universitaria.
- Matus, C.A., Oliva, D.A., Garrido, B.A. & Cornejo, M.A. (2020). Hábitos y creencias sobre la práctica de actividad física y deporte en la ciudad de Talcahuano, Chile. Un estudio exploratorio para la elaboración de un Plan Comunal de Actividad Física y Deportes. *Revista ESPACIOS*, 41 (9). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p29.pdf>
- Matus Lerma, N.P.S., Álvarez Gordillo, G.C., Nazar Beutelspacher, D.A. & Mondragón Ríos, R. (2016). Percepciones de adultos con sobrepeso y obesidad y su influencia en el control de peso en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Estud. soc.*, 24-25 (47), 380-409. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-45572016000100380&script=sci_abstract&tIng=es
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*, 3-31. New York: Basic Books
- Mejía Castillo, H. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la evaluación de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 3 (5), 734-744.
- Mercader, C., & Sallán, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en el aula? *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 15 (2), 257-273. DOI: 10.4995/redu.2017.7635
- Mercer, H. (2020). Una estrategia consensuada de promoción de la salud en las Américas. *IUHPE*, 27 (1), 107-109. <https://doi.org/10.1177/1757975920909019>
- Milla, K.J. & Valle, R.M. (2018). El estado nutricional y su relación con la actividad física, el nivel socioeconómico y el rendimiento académico. *Revista de Ciencia y Tecnología*, 22, 37-57. DOI: <https://doi.org/10.5377/rct.v0i22.6438>
- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (Paraguay, Junio). *Protocolo para instituciones de educación superior ante la pandemia de COVID-19*. <https://www.mspbs.gov.py/dependencias/portal/adjunto/2d7c8f-20200611protocoloinstitucioneseducativas-denivelsuperior.pdf>
- Mirete, A.B. (2016). El profesorado universitario y las TIC. Análisis de su competencia digital. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Montenegro Goenag, A. & Ruiz Marín, A. (2020). Factores asociados a los estilos de vida en los estudiantes universitarios. Una aplicación del instrumento fantástico. *Revista Digital Actividad Física y Deporte*, 6 (1), 87-108. <https://revistas.udca.edu.co/index.php/rdafd/article/view/1432>
- Monterrosa Castro, A. et al. (2020). Estrés laboral, ansiedad y miedo al COVID-19 en médicos generales colombianos. *MedUNAB*. 23(2), 195-213. doi: 10.29375/01237047.3890
- Moñino, M. et al. (2016). Evaluación de las actividades de promoción de consumo de frutas y verduras en 8 países miembros de la Alianza Global de Promoción al Consumo de Frutas y Hortalizas "5 al día" – AIAM5. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20 (4), 281-297. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

- Moreno Correa S.M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6 (1), 14-26.
- Moreno Gómez, A.J. (2015). *Manual básico para usuarios de animales en la experimentación en ciencias biomédicas*. España: Librería Técnica Universitaria.
- Moreno Jiménez, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales *Med. segur. Trab*, 57 (1). <http://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500002>
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*; 6 (1):14-26. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1435-614X> ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1435-614X>
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 31-49.
- Muñoz Rodríguez, D.I., Cardona Arango, D.C., Segura Cardona, A., Arango Alzate, C & Lizcano Cardona, D. (2019). Actividad física recomendada en adultos mayores. Una explicación desde la teoría de los modelos ecológicos. *RELAP-Revista Latinoamericana de Población*, 13 (25), 103-121 <http://doi.org/10.31406/relap2019.v13.i2.n25.5>
- Muscogiuri G, Barrea L, Savastano S, Colao A. (2020). Nutritional recommendations for CoVID-19 quarantine. *Eur J Clin Nutr*. 74, 850-51.
- Nieto-Orozco, C., et al. (2017). Percepción sobre el consumo de alimentos procesados y productos ultraprocesados en estudiantes de posgrado de la Ciudad de México. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9 (2), 82-88. en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007078018300087>
- Nolasco Salcedo, C. (2019). ¿Qué piensan los profesores de las TIC? *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 20 (2). DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n2.a6>
- Oliva, H.A. (2020). *La Educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior*. DOI: 10.13140/RG.2.2.27595.54568
- Organización Mundial de la Salud (2020). Orientaciones de bioseguridad en el laboratorio relacionadas con la COVID-19. Disponible en: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332285/WHO-WPE-GIH-2020.3-spa.pdf>
- Onwuegbuzie, A.J., & Leech, N.L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *Internacional Journal of Social Research Methodology*, 8 (5), 357-387.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Pandemia aumenta el consumo de drogas y alcohol: OMS Inicio/ Salud. <https://yucatan.quadratin.com.mx/salud/pandemia-aumenta-el-consumo-de-drogas-y-alcohol-oms/>
- Ortega Andrade, N.A., Durán Ortiz, K.D., Arrieta Zúñiga, Ma G., Rivera Guerrero, A.Ma & García Cruz, R. (2013). Habilidades emocionales en hombres y mujeres estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Scientific Journal*, 9 (29). https://www.researchgate.net/publication/331876630_HABILIDADES_EMOCIONALES_EN_HOMBRES_Y_MUJERES_ESTUDIANTES_DE_CIENCIAS_DE_LA_SALUD
- Padilla Hernández, A., Gámiz Sánchez, A.L. & Romero López, Ma A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56 (1), 109-127. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.10880>
- Pardo Kuklinski, H. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_uni-

- versidad.pdf
- Pastor Martín, (2015). *Prevalencia y asociación entre factores de estilo de vida (dieta, actividad física, consumo de alcohol y tabaco) en estudiantes universitarios de Zamora*. Tesis Doctoral. Universidad de las Islas Baleares.
- Pastor, R., Bibiloni, Ma M. & Tur, J.A. (2017). Patrones de consumo de alimentos en estudiantes universitarios de Zamora. *Nutrición Hospitalaria*, 34 (6), 1424-1431. DOI: <http://dx.doi.org/10.20960/nh.1147>
- Pedró, F. (2020). Covid-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Fundación Carolina*, 1-15. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Peña, E. & Barbabosa, R. (2020). La pandemia provoca aumento de consumo psicóticos de cannabis, alcohol y sedantes. https://www.researchgate.net/publication/346089370_La_pandemia_provoca_aumento_de_consumo_psicoticos_de_cannabis_alcohol_y_sedantes
- Peñas Cantero, J., Muñoz Bautista, J. & Olmo Torres, M. (2018). Relación entre comida basura y obesidad. *I Congreso Internacional Virtual de Nutrición Clínica Práctica*. <https://orcid.org/0000-0002-5408-6263>
- Pérez Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, R. & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 367-379. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785017>
- Pérez López, E., Vázquez Atochero, A. & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), pp. 331-350. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pérez Rodríguez, C. et al. (2020). Cambios en los hábitos alimentarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 26 (2). DOI 10.14642/RENC.2020.26.2.5213
- Pérez, E., Medrano, L. & Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5 (1), 52-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333427385008>
- Pérez, F. & Hernández, L. (2020). Los retos del COVID-19 y los centros educativos: ¿Cuáles son los riesgos de aprovechar poco las nuevas tecnologías? *COVID19: IviaExpress*, Generalitat de Valenciana, 1-11.
- Poblete Valderrama, F., Bravo Coronado, F., Cruzat, Bravo, E. & Villegas Aichele, C. (2016). Nivel de Actividad Física y Funcionalidad en Adultos Mayores. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 17 (1), 59-65. https://www.researchgate.net/publication/305637630_Nivel_de_Actividad_Física_y_Funcionalidad_en_Adultos_Mayores
- Ponce y Ponce de León, G., Rieke Campoy, U., Camargo Bravo, A. & Mayagoitia Witrón, J.J. (2016). Factores de riesgo cardiovascular y la percepción del estado de salud en profesores de tiempo completo de la UABC, campus Mexicali. *Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud: RICS*, 5 (10), 98-120.
- Pozos Pérez, K.V. & Tejada Fernández, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *RIDU, Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12 (2), 59-97. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Prendes Espinosa, M.P.P., Gutiérrez Porlán, I.G. & Martínez Sánchez, F.M. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED, Revista de Educación*, 18 (56), 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Qian, F., Riddle, M.C., Wylie Rosett, J. & Hu, F.B. (2020). Red and Processed Meats and

- Health Risks: How Strong Is the Evidence? *Diabetes Care*, 43 (2), 265-271. <https://doi.org/10.2337/dci19-0063>
- Ramírez Hernández, M., Maldonado Berea, A. & Marín Díaz, V. (2015). Uso de Internet en el ámbito académico universitario. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1 (2), 69-79. DOI: <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1058>
- Ramírez Ortiz, J., Castro Quintero, D., Lerma Córdoba, C., Yela Ceballos, F. & Escobar Córdoba (2020). *Consecuencias de la pandemia COVID 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social*. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.303
- Ramón Arbués, E., et al. (2019). Conducta alimentaria y su relación con el estrés, la ansiedad, la depresión y el insomnio en estudiantes universitarios. *Nutr Hosp*, 36 (6), 1339-1345. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.02641>
- Restrepo, L.F., Holmes Rodríguez, E. & Gloria Cecilia Deossa, G.C. (2013). Consumo de vegetales y factores relacionados en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 15 (2), 171-183. doi: 10.14306/renhyd.20.4.242
- Rico Díaz, J., Padrón Cabo, C., Arce, A. & Peixoto Pino, L. (2019). Motivaciones y hábitos de actividad física en alumnos universitarios. *Retos*, 36, 446-453. https://www.researchgate.net/publication/337498288_Motivaciones_y_habitos_de_actividad_fisica_en_alumnos_universitarios
- Robledo Martínez, R., Agudelo Calderón, C.A., García Ubaque, J.C., García Ubaque, C.A., y Osorio García, S.D. (2017). Calidad de vida y ambiente en comunidades próximas a la actividad de minería industrial en Boyacá, Colombia. *Rev. Salud Pública*, 19 (4): 511-518. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.15446/rsap.V19n4.70324>
- Rodas Tobar, M. & Naranjo Andrade, A. (2020). *Nivel de estrés laboral en los profesores de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación ante la modalidad de Teletrabajo durante la emergencia sanitaria debido a la pandemia de COVID-19*. Universidad de Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10180>
- Rodríguez Leyton, M. (2019). Desafíos para el consumo de frutas y verduras. *Rev. Fac. Med. Hum.*, 19 (2), 105-112. DOI 10.25176/RFMH.v19.n2.2077
- Rodríguez Marín, J. (2007). *Un estudio de las variables psicosociales relacionadas con los hábitos de vida saludables*. Fundación MAPFRE. Disponible en: <https://app.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/salud/becas/un-estudio-de-las-variables-psicosociales-relacionadas-con-los-habitos-de-vida-saludables.pdf>
- Rodríguez Torres, A.F., García Gaibor, J.A. & Luje Pozo, D.I. (2020). Los beneficios de la actividad física en la calidad de vida de los adultos mayores. *Revista Digital de Educación Física*, 11 (63), 22-35. <http://emasf.webcindario.com>
- Rosales Ricardo, Y. et al. (2017). Actividad física y salud en docentes. Una revisión. *Apunts. Sport Medicine*, 56 (196), 159-166. DOI: 10.1016/j.apunts.2016.07.004
- Rúa Penagos, J.A. (2015). Las universidades y su opción por la salud integral, *Poiésis*, 1 (29), 1-14. DOI: 10.21501/16920945.1553
- Rué Rosell, L. & Serrano Alfonso, A. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 25, 186-191. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49164/1/631241.pdf>
- Sabio, J.A., Correas Bodas, A. & Giménez, N. (2016). Promoción de hábitos alimentarios saludables en adolescentes desde la atención primaria. *Medina de Familia. SEMERGEN*, 42 (5), 349-350. Disponible en: DOI: 10.1016/j.semerg.2015.08.002
- Salas, C. & Garzón, M.O. (2013). La noción de calidad de vida y su evaluación. *Revista CES Salud Pública*, 4 (1), 36-46.

- Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Innovaciones Educativas*, 22 (Especial), 17-21. DOI: 10.22458/ie.v22iEspecial.3173
- Sánchez Mendiola, M. et al., (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 1-23. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>
- Sánchez Herrero H. (2020). Medioambiente, salud y enfermería: una interrelación necesaria para la contextualización de la salud global. *RqR Enfermería Comunitaria* (Revista de SEAPA), 8 (1): 6-11. https://www.seapaonline.org/UserFiles/File/Revistas/Invierno%202020/2_Medio%20ambiente%20RqR%20V8%20N1.pdf
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A.M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A.K., Benavides Lara, M.A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21 (3), 1-24. doi: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sánchez Socarrás, V. & Aguilar Martínez, A. (2015). Hábitos alimentarios y conductas relacionadas con la salud de una población universitaria. *Nutri Hosp*, 1 (1), 449-457.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20. <https://www.re-dalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Sena Rivas, W.R. (2017). Implementación de las TIC en República Dominicana. Acercaamiento a la percepción de los docentes. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 75-94. DOI: <https://doi.org/10.14201/fjc2017157594>
- Solera Sánchez, A. & Gamero Lluna, A. (2019). Hábitos saludables en universitarios de ciencias de la salud y de otras ramas de conocimiento: un estudio comparativo. *Rev Esp Nutr Hum Diet.*, 23 (4). doi: 10.14306/renhyd.23.4.762
- Solórzano Arroyo, O. (2014). *Manual de conceptos de Riesgos y Factores de Riesgo Para Análisis de Peligrosidad. Ministerio de Agricultura y Ganadería Gestión Institucional De Recursos Humanos Gestión De Salud (Costa Rica)*. Disponible en: http://www.mag.go.cr/acerca_del_mag/circulares/rec_hum-manual-riesgos-peligrosidad.pdf
- Suberviola Ovejas, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *IQual, Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93. DOI <http://dx.doi.org/10.6018/iqual.369611>
- Suescún Carrero, S.H. (2017). Estilos de vida en estudiantes de una universidad de Boyacá, Colombia. *Rev. Fac. Med.*, 65 (2), 227-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.58640>
- Tashakkori, A., & Creswell, J.W. (2007a). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-7.
- Tashakkori, A., & Creswell, J.W. (2007b). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 207-211.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- The Chronicle of Higher Education (2020). *Moving Online Now. How to Keep Teaching during Coronavirus. Cómo seguir enseñando durante el Coronavirus*. https://connect.chronicle.com/CS-WC-2020-CoronavirusFreeReport_LP-SocialTraffic.html.
- Torres Hernández, N. & Pessoa, T, & Gallego Arrufat, M.J. (2019). Intervención y evaluación con tecnologías de la competencia en seguridad digital. *Revista Digital Educación*, 35, 111-129. <http://greav.ub.edu/der/>

- Torres, Contreras, J. Lippi, L., Huaiquimilla, M. & Leal, R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: Discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la Educación*, 50, 357-392. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n50/0718-4565-caledu-50-357.pdf>
- Tristán López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6 (1), 37-48. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/8413/8574/6036/Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf
- Universidad de Antioquía (2020, diciembre). *Medidas de algunas universidades y virtualidad frente al Covid-19*. <https://www.elespectador.com/coronavirus/las-medidas-que-están-tomando-las-universidades-para-evitar-propagacion-del-covid-19-articulo-908680>
- Universidad de Granada (2020). *Plan de Contingencia para la docencia y evaluación no presencial*. <https://covid19.ugr.es/informacion/plan-contingencia/docencia-evaluacion-no-presencial>
- Universidad de Jaén (2020, mayo). *Medidas preventivas ante el Covid19 para el personal en la UJA*. <https://www.ujaen.es/servicios/prevencion/medidas-preventivas-ante-el-covid19-para-el-personal-en-la-uja>
- Universidad de Murcia (2020), julio. *Medidas preventivas frente al covid-19 en las universidades de la región de Murcia*. <https://www.um.es/documentos/1073494/17787018/164941-GU%C3%8DA+DE+PREVENCION%C3%93N+UNIVERSIDADES.pdf/88fa83a5-06d8-4ac7-9186-6e56440a4502>
- Universidad Francisco de Vitoria (2020). *Plan de actuación para hacer frente a la crisis sanitaria originada por el COVID-19 durante el curso 20/21: Si tú te cuidas, me cuidas a mí*. <https://www.ufv.es/wp-content/uploads/2018/01/Plan-actuacion-Covid-UFV-curso-20-21.pdf>
- Universidad Nacional de Córdoba-Argentina (2020, mayo). *La UNC ya tiene un protocolo de prevención para todas sus dependencias*. <https://www.unc.edu.ar/comunicacion/C3%B3n/covid-19-la-unc-ya-tiene-un-protocolo-de-prevencion/C3%B3n-para-todas-sus-dependencias>
- Universidad Nacional de Misiones (2020, abril). *Covid-19: Protocolo de Actuación y Plan de Contingencia UNaM*. <https://www.fceqyn.unam.edu.ar/la-unam-ya-tiene-protocolo-de-actuacion-y-contingencia-coronavirus-covid-19/>
- Urtarán Laresgoiti, M., Ponce Márquez, S., Castillo, C. & García Zapirain, B. (2019). *Contaminación ambiental e impacto en salud Estado de situación en España*. Universidad de Deusto. DO - 10.13140/RG.2.2.19469.59364
- Valdés Badilla, P. (2017). Relación entre índices antropométricos de salud con el consumo de alimentos en adultos mayores físicamente activos. *Nutri Hosp*, 34, 1073-1079. DOI: <http://dx.doi.org/10.20960/nh.1012>
- Varela Ordorica, S.A. & Valenzuela González, J.R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 1-20. DOI: 10.15359/ree.24-1.10
- Vásquez Solórzano, R. & Rodríguez Vargas, A.R. (2019). La actividad física para el desarrollo la calidad de vida de adultos mayores con diabetes TIPO II. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3 (1), 362-386. DOI: 10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.362-386
- Velallos Jiménez, L. & Sánchez Ruiz, D. (2020). El Apego en la Práctica Clínica durante la Pandemia COVID -19. *Revista de Psicoterapia*, 31 (116), 295-309. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i116.391>
- Vera, V. et al. (2019). Consumo de frutas, verduras y legumbres en universitarios chilenos.

- Rev. chil. nutr.* 6 (4). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182019000400436>
- Verdezoto Rodríguez, R.H. & Chávez Vaca, V.A. (2018). Importancia de las herramientas y entornos de aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades de Ecuador. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65. DOI: [dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1067](https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1067)
- Verganista Martins, H.I.V. et al. (2019). Consumo de sustancias adictivas, tabaco, alcohol y marihuana, en los estudiantes del Norte de Portugal. *Enfermería Global, Revista electrónica trimestral de Enfermería*, 54, 180-189. <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.18.2.307801>
- Vergara de la Rosa, E., Vergara Tam, R., Álvarez Vargas, Ma L., Camacho Saavedra, L. & Gálvez Olartegui, J. (2020). Educación médica a distancia en tiempos de COVID-19. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34 (2). [https://www.researchgate.net/publication/341678608_Educacion_medica_a_distancia_en_tiempos_de_COVID-](https://www.researchgate.net/publication/341678608_Educacion_medica_a_distancia_en_tiempos_de_COVID-19)
- Villafuerte, J., Bello, J.A., Pantaleón Ceballos, Y. & Bermello Vidal, J.O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, 8 (1), 134-150. <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214/1986>
- Villaquirán, A., Cuero Vivas, P.A., Magally Cerón, G., Ordóñez, G. & Jácome, S. (2020). Características antropométricas, hábitos nutricionales, actividad física y consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 52 (2), 111-120. DOI:
- Villar López, M., Ballinas Sueldo, Y., Gutiérrez, C. & Angulo Bazán, Y. (2016). Análisis de la confiabilidad del test fantástico para medir estilos de vida saludables en trabajadores evaluados por el programa "reforma de vida" del seguro social de salud (EsSalud). *Revista Peruana de Medicina Integrativa*, 1 (2), 17-26.
- Villaseñor López, K., Jiménez Garduño, A.M., Ortega Regules, A.E., Islas Romero, L.M., González Martínez, O.A. & Silva Pereira, T.S. (2020). Cambios en el estilo de vida y nutrición durante el confinamiento por SARS-CoV-2 (COVID-19) en México: un estudio observacional. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 25 (2), doi: 10.14306/renhyd.25.S2.1099
- Villén Sánchez, C. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación*. Trabajo Fin de Máster en "Las TIC en Educación", Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143691/TFM_Vill%C3%A9nS%C3%A1nchezC_Profesoradoytecnolog%C3%ADas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viota Fernández, N. (2017). (Coord.). *El derecho humano al medio ambiente en la Agenda 2030*. UNESCO Etxea, Centro UNESCO del País Vasco. <http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/dossierDDHHamb.pdf>
- Wilkinson, D., & Téllez Chávez, L. (2020). *Cuál podría ser el impacto de la COVID-19 en la crisis climática*. *Indigenous Policy Journal of the Indigenous Studies Network (isn)*, 31 (1). <https://www.hrw.org/es/news/2020/04/22/cual-podria-ser-el-impacto-de-la-covid-19-en-la-crisis-climatica>.
- Yzuel Toro, M. (2020). COVID-19 y consumo de alcohol. *Revista Ocronos*, Vol. III. 2. <https://revistamedica.com/covid-19-consumo-de-alcohol/>
- Zambrano Bermeo, R.N. & Rivera Romero, V. (2020). Estilo de vida de estudiantes de carreras tecnológicas en el área de salud. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (4), 290-295. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_4_2020/11_estilo_vida.pdf

- Zapata Ospina et al. (2020). *Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19*. Medellín: Unidad de Evidencia y Deliberación para la Toma de Decisiones-UNED. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, 20.
- Zurrita, A.A., Badii, M.H., Guillén, A., Lugo Serrato, O. & Aguilar Garnica, J.J. (2015). Factores Causantes de Degradación Ambiental. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10 (3), 1-9. [http://www.spentamexico.org/v10-n3/A1.10\(3\)1-9.pdf](http://www.spentamexico.org/v10-n3/A1.10(3)1-9.pdf)

ANEXOS

ANEXO 1 CUESTIONARIO COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Estimado/a docente:

El presente cuestionario tiene como finalidad valorar las competencias del profesorado universitario en el uso de recursos tecnológicos como medio de interacción con el estudiante en tiempos de COVID-19. El mismo se halla enmarcado en una investigación a ser presentada al CONACYT.

A continuación, se formulan preguntas respecto a la Competencia Digital del Profesorado en cuanto, a la alfabetización digital, conocimiento de herramientas tecnológicas y factores que intervienen en el uso de las herramientas tecnológicas como: accesibilidad, disponibilidad y obstáculos vinculados con la actividad áulica. No hay respuestas buenas o malas; se trata de que reflexione sobre la situación y responda del modo más objetivo posible.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Instrucción: Conteste todas las interrogantes con sinceridad de acuerdo a las experiencias que ha vivenciado en la Institución Educativa como docente.

I. DATOS GENERALES

Marque la opción en cada pregunta

1.1. ¿Cuál es su género?

- a) Varón
- b) Mujer

1.2. ¿En qué rango de edad se encuentra?

- a) menor o igual a 39 años
- b) entre 40 y 49 años
- c) igual o mayor a 50 años

1.3. ¿Cuál es su mayor título académico?

- a) Carrera de grado
- b) Postgrado: Especialización
- c) Postgrado: Maestría
- d) Postgrado: Doctorado

1.4. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

- a) menor o igual a 5 años
- b) entre 6 y 10
- c) entre 11 y 20 años
- d) igual o mayor a 21 años

1.5. ¿Qué tipo de gestión desarrolla la Universidad donde se desempeña como docente?

- a) Gestión pública
- b) Gestión privada
- c) Gestión pública y Gestión privada

1.6. ¿Actualmente, se encuentra ejerciendo la docencia universitaria?

- a) Sí
- b) No

1.7. ¿En qué departamento/capital se encuentra la Universidad?

Puede marcar más de una opción

- a) Asunción
- b) Alto Paraná
- c) Amambay
- d) Canindeyú
- e) Concepción
- f) Itapúa
- g) Ñeembucú

1.8. ¿En qué área de formación se desempeña como docente en la Universidad?

Puede marcar más de una opción

- a) Ciencias de la Salud
- b) Comercio y Administración
- c) Ingeniería y Arquitectura
- d) Ciencias Sociales (Derecho, Notariado, Ciencias Políticas, Ciencias Militares, Policiales y afines)
- e) Ciencias Agrarias (Agropecuaria, Agronomía, Forestal, Veterinaria, Medio Ambiente y afines)
- f) Bellas Artes (Artes, Educación Artísticas, Teatro, Danza, Actuación, Visuales y afines)
- g) Humanidades y Filosofía (Filosofía, Educación, Psicología, Historia, Letras y afines)
- h) Teología y Ciencias Religiosas
- i) Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas

II. ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE**1. ¿En qué momento de su formación ha adquirido algún tipo de Alfabetización Digital Docente?**

Marque una opción

- a) Formación inicial (Antes de iniciar como docente)
- b) Formación continua (Durante el ejercicio como docente)
- c) Autodidacta
- d) No he adquirido formación en esta temática (pasa a la pregunta 2.3)

2. Durante su Alfabetización Digital, ¿qué área/s de competencia/s ha trabajado?

Puede marcar más de una opción

- a) Información y alfabetización informacional (identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital)
- b) Comunicación y colaboración (comunicar en entornos digitales, conectar y colaborar con otros a través de herramientas tecnológicas)
- c) Creación de contenidos digitales (crear y editar contenidos nuevos como textos, imágenes, vídeos)
- d) Seguridad (protección personal, de datos, de identidad digital)
- e) Resolución de problemas (identificar recursos digitales, resolver problemas conceptuales y técnicos, uso creativo de la tecnología)

3. ¿Cuál de las siguientes modalidades consideras mejor para la realización de la Alfabetización Digital Docente?

Marque una opción

- a) Presencial
- b) Semipresencial
- c) A distancia

III. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA**4. De las siguientes opciones, ¿Cómo califica su nivel de Competencia Digital?**

Considera la escala: 1. Nada; 2. Principiante; 3. Básico; 4. Avanzado; 5. Experto; 6. N/A marca esta opción, en caso que no sepa o no pueda responder a algún indicador.

- 1. Estrategias de navegación por internet (búsquedas, filtros, uso de operadores de búsqueda, etc.)
- 2. Reglas o criterios para evaluar críticamente el contenido de una web (citas, fuentes, etc.)
- 3. Estrategias de gestión de la información (recuperación de información, empleo de marcadores, clasificación, etc.)
- 4. Criterios para evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, datos,

- 5. contenido digital, etc.
- 5. Herramientas para la comunicación en línea: foros, mensajería instantánea, chat, videoconferencias
- 6. Redes sociales o comunidades de aprendizaje para compartir información y contenidos educativos (Facebook, Twitter, Google+, etc.)
- 7. Experiencias o investigaciones educativas de otros que puedan aportar contenidos, ideas, estrategias, para mí docencia
- 8. Herramientas para el aprendizaje compartido o colaborativo (blogs, wikis, plataformas, etc.)
- 9. Herramientas para elaborar instrumentos de evaluación
- 10. Herramientas para crear presentaciones
- 11. Herramientas para la creación de vídeos didácticos, mapas conceptuales, gráficos interactivos etc.
- 12. Herramientas para reelaborar o enriquecer contenido en diferentes formatos (textos, tablas, audio, imágenes, vídeos, etc.)
- 13. Formas para eliminar datos/información, cuando sea necesario, de la que es responsable sobre sí mismo o la de terceros
- 14. Cómo mantener una actitud equilibrada entre el uso de la tecnología digital y no digital
- 15. Normas sobre el uso responsable y saludable de las tecnologías digitales
- 16. Puntos de reciclaje para reducir el impacto de los restos tecnológicos en el medio ambiente (dispositivos sin uso, móviles, tóner de impresoras, baterías, etc.)
- 17. Soluciones básicas a problemas técnicos derivados de la utilización de dispositivos digitales en el aula
- 18. Soluciones para la gestión y el almacenamiento en la “nube”, compartir archivos, concesión de privilegios de acceso, etc. (Drive, Onedrive, Dropbox, etc.)
- 19. Herramientas tecnológicas que ayuden a atender la diversidad en el aula
- 20. Herramientas tecnológicas para realizar la evaluación, tutoría o seguimiento del alumnado

IV. ESTADO EMOCIONAL DOCENTE CON RELACIÓN A LA TECNOLOGÍA

- 1. De las siguientes opciones, indique su GRADO DE ESTADO EMOCIONAL como docente con relación a la TECNOLOGÍA, en contexto de pandemia. Considera la escala: 1. Nunca; 2. A veces; 3. Casi siempre; 4. Siempre; 5. N/A marca esta opción, en caso que no sepa o no pueda responder a algún indicador:
- 1. Alegría (feliz, cómodo, ilusionado, buen humor)
- 2. Amor (afecto, cariño, confianza)
- 3. Calma (paz, tranquilidad, serenidad)
- 4. Resiliencia (fortaleza, resistencia, energía)

5. Enfado (rabioso, furioso, malhumorado)
6. Tristeza (desmotivado, desganado, decepcionado)
7. Estrés (nerviosismo, ansiedad, angustia, tensión)
8. Miedo (incertidumbre, excluido, rechazo, pánico, terror, asustado)

V. ACCESIBILIDAD Y DISPONIBILIDAD DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN TIEMPO DE PANDEMIA

2. El entorno de enseñanza lo realiza mediante el acceso a las siguientes herramientas tecnológicas.

Considera la escala: 1. Nunca; 2. A veces; 3. Casi siempre; 4. Siempre

1. AHT1 Plataforma Moodle
2. AHT2 Blackboard
3. AH3 Claroline
4. AHT4 Google Classroom.
5. AHT5 Drive
6. AHT6 Correo electrónico
7. AAHT7 Redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.).
8. AHT8 WhatsApp (grupo)
9. AHT9 YouTube

2. ¿Dispone de las siguientes herramientas tecnológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje online?

Considera la escala: 1. Nunca; 2. A veces; 3. Casi siempre; 4. Siempre

1. Computadora
2. Biblioteca virtual
3. Conexión a internet
4. Celular

3. ¿Qué tipo de conexión a internet utiliza para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje online?

Puede marcar más de una opción

1. Internet Hogar
2. Internet conexión compartida vía Smartphone (teléfono)
3. Internet laboral

VI. OBSTÁCULOS EN EL USO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

4.4 De las siguientes opciones, ¿cuáles considera OBSTÁCULOS para la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje online?

Marque la opción que considere

1. Débil conectividad
2. Falta de herramientas tecnológicas
3. Resistencia al uso de la tecnología

4. Carencia de personal de apoyo especializado al proceso
5. Escaso apoyo institucional
6. Bajo nivel de formación en TIC del profesorado
7. Evaluación y retroalimentación de aprendizajes a través de pantalla en forma online

ANEXO 2

CUESTIONARIO SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Estimado/a docente: El presente cuestionario forma parte de un estudio referido a la promoción de la salud y el estilo de vida saludable del profesorado universitario en tiempos de COVID-19. El mismo se halla enmarcado en una investigación a ser presentada al CONACYT.

A continuación, se formulan preguntas respecto a las conductas saludables, medio ambiente, hábitos psicosociales, actividades físicas y medidas de seguridad en contexto de pandemia. No hay respuestas buenas o malas; se trata de que reflexione sobre la situación y responda del modo más objetivo posible.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Instrucción: Conteste todas las interrogantes con sinceridad de acuerdo a las experiencias que ha vivenciado.

I. DATOS GENERALES

Marque la opción en cada pregunta

1.1. ¿Cuál es su género?

- a) Varón
- b) Mujer

1.2. ¿En qué rango de edad se encuentra?

- a) menor o igual a 39 años
- b) entre 40 y 49 años
- c) igual o mayor a 50 años

1.3. ¿Cuál es su mayor título académico?

- a) Carrera de grado
- b) Postgrado: Especialización
- c) Postgrado: Maestría
- d) Postgrado: Doctorado

1.4. ¿Qué tipo de gestión desarrolla la Universidad donde se desempeña como docente?

- a) Gestión pública
- b) Gestión privada
- c) Gestión pública y Gestión privada

1.5. ¿En qué departamento/capital se encuentra la Universidad?

Puede marcar más de una opción

- a) Asunción
- b) Alto Paraná
- c) Amambay
- d) Canindeyú
- e) Concepción
- f) Itapúa
- g) Ñeembucú

1.6. ¿En qué área de formación se desempeña como docente en la Universidad?

Puede marcar más de una opción

- a) Ciencias de la Salud
- b) Comercio y Administración
- c) Ingeniería y Arquitectura
- d) Ciencias Sociales (Derecho, Notariado, Ciencias Políticas, Ciencias Militares, Policiales y afines)
- e) Ciencias Agrarias (Agropecuaria, Agronomía, Forestal, Veterinaria, Medio Ambiente y afines)
- f) Bellas Artes (Artes, Educación Artísticas, Teatro, Danza, Actuación, Visuales y afines)
- g) Humanidades y Filosofía (Filosofía, Educación, Psicología, Historia, Letras y afines)
- h) Teología y Ciencias Religiosas
- i) Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas

II. PROMOCIÓN Y ESTILO DE VIDA SALUDABLE EN TIEMPOS DE PANDEMIA
2. ¿Cómo se dan las conductas saludables en el profesorado universitario en tiempos de pandemia?
 Marque una opción

Nº	ÍTEM	SÍ	NO
CONDUCTAS ALIMENTARIAS			
1	¿Considera que su alimentación es saludable?		
2	¿Lee las etiquetas de los alimentos para saber su composición?		
3	¿Come de manera relajada?		
4	¿Realiza las tres principales comidas del día?		
5	¿Consume fruta diariamente?		
6	¿Consume lácteos diariamente?		
7	¿Consume carne roja con frecuencia?		
8	¿Consume pescado con frecuencia?		
9	¿Consume legumbres con frecuencia?		
10	¿Acostumbra comer "comida rápida" (chararra)?		
11	¿Considera que consume suficiente agua al día?		
HÁBITOS PSICOSOCIALES			
12	¿Conoce personas que consumen sustancias ilícitas?		
13	¿Cree que en el ambiente universitario se consumen sustancias ilícitas?		
14	¿Cree que su situación laboral le produce estrés?		
15	¿El COVID-19 ha afectado a su vida?		
16	¿La situación de pandemia ha modificado su metodología de enseñanza?		
17	¿Puede compaginar trabajo y vida personal?		
18	¿Considera que su trabajo le genera tensión y que afecta su salud?		
19	¿Considera que su jornada de trabajo es excesiva?		
20	¿Participa en la toma de decisiones que afecta a su trabajo?		
21	¿Ha tenido interrupción laboral a causa de la situación generada por la pandemia?		
22	¿Considera que aumentó el consumo de alcohol en tiempos de COVID-19?		
23	¿Considera que se enferma con frecuencia?		
24	¿Siente que a consecuencia de la pandemia su situación laboral es inestable?		
MEDIO AMBIENTE			
25	¿Cree que el medio ambiente está en peligro?		
26	¿Considera que en su ciudad se respeta el medio ambiente?		
27	¿Su universidad lleva una política educativa sobre medio ambiente?		
28	¿Utiliza medidas para economizar agua y luz?		
29	¿Utiliza el transporte público local?		

Nº	ÍTEM	SÍ	NO
ACTIVIDAD FÍSICA			
30	¿Considera que la actividad física que realiza es suficiente?		
31	¿Le gustaría hacer más actividad física?		
32	¿Pasa mucho tiempo sentado?		
33	¿Disfruta haciendo actividad física?		
BIOSEGURIDAD			
34	¿El acceso a la Universidad cumple con las medidas de bioseguridad?		
35	¿Su Universidad adopta medidas de atención a la salud de sus docentes?(seguro?)		
36	¿Considera que se cumplen con las medidas de prevención de contagio del COVID-19 en su comunidad? (geles, distancias, desinfección, uso de mascarillas)		
37	¿Considera que las personas desechan correctamente las mascarillas?		
38	¿Ha recibido información sobre bioseguridad?		
39	¿Comparte informaciones fidedignas con sus estudiantes respecto a la pandemia?		
40	¿Implemente las medidas de higiene personal sugeridas ante la situación de la pandemia?		
41	¿Conoce el protocolo del lavado correcto de manos?		
42	¿Aplica medidas de distanciamiento social?		
43	¿Conoces los cuidados de pacientes con COVID-19 en el hogar?		

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO

Estimado/a docente: El presente cuestionario forma parte de un estudio que trata de valorar la competencia emocional en el profesorado universitario en tiempos de COVID-19. El mismo se halla enmarcado en una investigación a ser presentada al CONACYT.

A continuación, se formulan preguntas respecto a la regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar en contexto de pandemia. No hay respuestas buenas o malas; se trata de que reflexione sobre la situación y responda del modo más objetivo posible.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Instrucción: Conteste todas las interrogantes con sinceridad de acuerdo a las experiencias que ha vivido.

I. DATOS GENERALES

Marque la opción en cada pregunta

1.1. ¿Cuál es su género?

- a) Varón
- b) Mujer

1.2. ¿En qué rango de edad se encuentra?

- a) menor o igual a 39 años
- b) entre 40 y 49 años
- c) igual o mayor a 50 años

1.3. ¿Qué tipo de gestión desarrolla la Universidad donde se desempeña como docente?

- a) Gestión pública
- b) Gestión privada
- c) Gestión pública y Gestión privada

1.4. ¿En qué departamento/capital se encuentra la Universidad?

Puede marcar más de una opción

- a) Asunción
- b) Alto Paraná
- c) Amambay
- d) Canindeyú

- e) Concepción
- f) Itapúa
- g) Ñeembucú

1.5. ¿En qué área de formación se desempeña como docente en la Universidad?

Puede marcar más de una opción

- a) Ciencias de la Salud
- b) Comercio y Administración
- c) Ingeniería y Arquitectura
- d) Ciencias Sociales (Derecho, Notariado, Ciencias Políticas, Ciencias Militares, Policiales y afines)
- e) Ciencias Agrarias (Agropecuaria, Agronomía, Forestal, Veterinaria, Medio Ambiente y afines)
- f) Bellas Artes (Artes, Educación Artísticas, Teatro, Danza, Actuación, Visuales y afines)
- g) Humanidades y Filosofía (Filosofía, Educación, Psicología, Historia, Letras y afines)
- h) Teología y Ciencias Religiosas
- i) Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas

II. DESARROLLO EMOCIONAL EN TIEMPO DE PANDEMIA (COVID-19)

2. ¿Cómo se ha sentido en este tiempo de pandemia como docente? Marca la emoción predominante.

En este apartado se pide que valore su grado de acuerdo personal con cada una de estas frases expresando sobre el círculo la opinión, indicado en una escala de 1 a 3 con los siguientes significados:

- 1. En desacuerdo; 2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 3. De acuerdo

Nº	ÍTEM	1	2	3
CONDUCTAS ALIMENTARIAS				
1	Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo			
2	A menudo cuando alguien me habla, estoy pensando en lo que diré yo enseguida			
3	Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo			
4	Me desanimo cuando algo me sale mal			
5	Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa			
6	Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormir			
7	Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos			
8	Tengo dificultades para responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí			
9	Me resulta difícil relajarme			
10	A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente			
11	Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero			
12	Tengo a menudo discusiones con otras personas próximas a mí			



ISBN: 978-99953-832-2-0



Este Proyecto es cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con apoyo del FEEI



Con el apoyo de:

