

REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO



FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO	
<i>Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y RRHH</i>	
TRABAJO FIN DE GRADO	
TITULO	REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
AUTOR	RODRÍGUEZ TORRES, RAFAEL MANUEL
TUTOR/A	BENÍTEZ GONZÁLEZ, MIRIAM
DEPARTAMENTO	PSICOLOGÍA SOCIAL
FECHA	SEVILLA, A 15 DE NOVIEMBRE DE 2022

Fdo. El alumno

RODRÍGUEZ TORRES, RAFAEL MANUEL



RESUMEN

La profesión docente se caracteriza por ser uno de los sectores profesionales más vulnerables al estrés, siendo un porcentaje elevado el número de docentes que sufren el síndrome del quemado o burnout. La situación de confinamiento, propiciada por el COVID-19, supuso un cambio en la metodología educativa del profesorado universitario basada en la virtualización de la educación o e-learning. Ello tuvo como consecuencia que el profesorado tuviera que adaptarse, de forma rápida y forzosa a un sistema no presencial, dominado por la necesidad del uso de las nuevas tecnologías (TIC). La aparición de estas dificultades y desafíos ha generado la aparición del fenómeno psicosocial del tecnoestrés en aquellos profesionales que no contaban con recursos personales para hacer frente a estas demandas retadoras. En base a la relevancia de este fenómeno se ha planteado el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado (TFG), con el objetivo general de explorar qué recursos personales podrían disminuir la relación negativa entre la percepción de tecnoestrés y la salud laboral del profesorado universitario (burnout y felicidad laboral). Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de campo, con diseño transversal y correlacional, en una muestra 40 profesores/as de universidad. Los resultados obtenidos muestran que el tecnoestrés lleva a los docentes universitarios a sentirse más quemados y menos felices en el trabajo. Sin embargo, no podemos afirmar que el recurso personal de inteligencia emocional ayude a amortiguar los efectos negativos del tecnoestrés. Se concluye indicando que se requieren más estudios con muestras más amplias para poder corroborar dichos resultados.

Palabras clave: teletrabajo, profesorado universitario, estrés laboral, conciliación, nuevas tecnologías

ABSTRACT

The teaching profession is characterised as one of the professional sectors most vulnerable to stress, with a high percentage of teachers suffering from burnout syndrome. The situation of confinement, created by COVID-19, led to a change in the educational methodology of university teaching staff based on the virtualisation of education or e-learning. As a result, the teaching staff had to adapt quickly and forcibly to a non face-to-face system, dominated by the need to use new technologies (ICT). The emergence of

2



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

these difficulties and challenges has led to the emergence of the psychosocial phenomenon of technostress in those professionals who did not have the personal resources to face these challenging demands. Based on the relevance of this phenomenon, the development of this Trabajo de Fin de Grado (TFG) has been proposed, with the general objective of exploring which personal resources could reduce the negative relationship between the perception of technostress and the occupational health of university lecturers (burnout and occupational happiness). To this end, a field study was carried out, with a cross-sectional and correlational design, on a sample of 40 university lecturers. The results obtained show that technostress leads university teachers to feel more burnt out and less happy at work. However, we cannot affirm that the personal resource of emotional intelligence helps to buffer the negative effects of technostress. We conclude by indicating that more studies with larger samples are needed to corroborate these results.

Key words: teleworking, university professors, work stress, conciliation, new technologies

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE22e00052037437

CSV

GEISER-b418-5ee9-9cee-41ca-a191-6d2c-6108-4ba4

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

16/11/2022 12:20:04 Horario peninsular



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	7
SALUD LABORAL	7
FELICIDAD LABORAL	9
NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ESTRÉS: TECNOESTRÉS	10
EL VIRUS DE LA DOCENCIA: SÍNDROME DEL QUEMADO (BURNOUT)	13
MUNDO CAMBIANTE. HABILIDADES BLANDAS	15
INTELIGENCIA EMOCIONAL	17
MARCO METODOLÓGICO	20
PARTICIPANTES	20
INSTRUMENTOS DE MEDIDA	21
PROCEDIMIENTO	22
RESULTADOS	23
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	25
DISCUSIÓN	25
CONCLUSIONES	27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27



INTRODUCCIÓN

A principios del año 2020, concretamente entre finales de enero y principios de febrero de ese mismo año, comienzan a detectarse los primeros casos de COVID-19 en España. A partir de entonces, los casos positivos se incrementan exponencialmente, llegando al mes de marzo a una situación prácticamente insostenible. Llegados a este punto, el Gobierno de España, el 12 marzo, recomienda a todas las Comunidades Autónomas el cierre de las universidades, ya que la educación es una competencia transferida a las mismas.

La situación de emergencia como consecuencia de la inexorable expansión del virus era tal que llevó a la adopción de medidas drásticas para su contención, entre las que se encuentran la reducción de derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos, las cuales se encuentran amparadas por la Constitución Española de 1978. De esta manera, la población española se ve inmersa en un confinamiento obligatorio mediante la entrada en vigor del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Esto supone la práctica paralización de la vida, tanto en su ámbito social como en su ámbito económico y empresarial.

Este Real Decreto contenía medidas específicas de contención en el ámbito educativo, y más concretamente, en su artículo 9, se ordenaba la suspensión de la actividad educativa presencial a todos los niveles, incluyendo, de esta forma, a la enseñanza superior. Estas conjeturas supusieron la adaptación de una Universidad esencialmente presencial a una prestación remota en todos sus ámbitos, de forma que se garantizase el derecho fundamental a la educación que poseen los estudiantes, con las obligaciones y dificultades que esto conllevaba. Entre estas dificultades destacan, tanto las de índole técnico, como las de índole cultural, puesto que, en nuestro país, no existía una cultura enriquecida de teletrabajo, según recoge el informe “La Sociedad Digital en España 2020-2021:El año en que todo cambió” de la Fundación Telefónica, y, por lo tanto, tampoco existía una regulación específica del mismo en el ordenamiento jurídico español.

En concreto, la comunidad universitaria española ha ido pasando por diferentes etapas para adaptarse a esta nueva situación de trabajo remoto, y lo que se consideraba



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

improvisado y temporal, se consolidó para el curso siguiente, y en muchos casos, con el mismo nivel de improvisación. Siguiendo esta línea, el Ministro de Universidades contempló un sistema que recibió el nombre de “presencialidad adaptada”, el cual dejaba a elección de cada universidad, en función del número de estudiantes, docentes, grados impartidos, etc., de cada una de ellas (*“Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de COVID-19”*). Como se ha comentado anteriormente, nuestro sistema educativo, y, por consiguiente, universitario, se basa en la presencialidad, y esta debía seguirse cuando fuese posible, sin embargo, se recomendaba seguir un modelo semipresencial u online exclusivamente.

Todo ello ha supuesto un reto global sin precedentes, una situación extraordinaria que obligó a una actualización en tiempo récord en la formación del profesorado y en su adaptación al nuevo entorno de e-learning, el cual exige el despliegue de las llamadas competencias digitales, ya que las tecnologías digitales, son consideradas en la última década como recursos estratégicos para la gestión formativa y el aprendizaje (Paredes-Chacín, Inciarte y Walles-Peñaloza, 2020). No cabe duda, según explica Tejedor et al. (2020), que la situación originada por el virus COVID-19 ha evidenciado la urgente transformación que demandan los sistemas educativos tradicionales, además de las carencias de los mismos. En este aspecto, otro de los desafíos que han evidenciado y puesto de manifiesto las carencias del sistema educativo tradicional, es la necesidad de formación del profesorado, para ser capaces de afrontar cualquier necesidad que pueda existir en el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado al siglo XXI (Saldaña, 2020). Un profesorado, además, que se ha visto inmerso en un exceso de trabajo y un plus de estrés, en el que ha influido la necesidad de reciclarse a marchas forzadas en los procedimientos virtuales de relación con sus colegas, en la planificación y en los alumnos en la docencia (Gil, Urchaga y Sánchez, 2020).

Esta situación ha tenido y continua teniendo repercusiones en la salud laboral del docente, y sería necesario explorar qué factores psicosociales podrían amortiguar sus consecuencias.



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

OBJETIVOS

Atendiendo a la importancia de atender la situación descrita en la introducción y en base a lo indicado en la revisión de la literatura, la presente investigación tiene por objetivo general analizar la relación entre el tecnoestrés y la salud laboral en una muestra de profesorado universitario.

Para la consecución de este objetivo general, se prevén otros objetivos más específicos:

- Examinar la relación entre el tecnoestrés y el síndrome del quemado en los docentes.
- Analizar la relación existente entre el tecnoestrés en los docentes y la felicidad laboral experimentada por los mismos.
- Explorar el rol de la inteligencia emocional, como posible amortiguador de los efectos negativos del tecnoestrés y del síndrome del quemado en una muestra de profesorado universitario.

MARCO TEÓRICO

SALUD LABORAL

Las personas que conforman la comunidad universitaria son también miembros del pueblo español, y como tal, también han atravesado diferentes fases de cuarentena, con diferentes restricciones en función de la Comunidad Autónoma a la que perteneciesen, tanto cierre de fronteras como distanciamiento social, entre otras consecuencias. De este modo, tras más de dos años de restricciones, aunque las de este último han sido más laxas, el bienestar de los ciudadanos en general, y de los docentes particularmente, se ha visto afectado (Paredes-Chacín, Inciarte y Walles-Peñaloza, 2020).

Aunque la profesión docente ya tenía la consideración de ser una de las más estresantes, la nueva situación acaecida por el COVID-19 propició la aparición de nuevas complicaciones y desafíos al mundo de la docencia, surgiendo nuevas demandas y factores estresantes (Wang y Wang, 2020). Es más, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, identificó que tanto la



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

confusión como el estrés del profesorado eran consecuencia directa de las medidas adoptadas por parte del gobierno para la contención de la expansión del virus.

Sí es cierto que la docencia tiene una fuerte relación con el estrés, el cual es definido por las teorías contemporáneas como una experiencia emocional desagradable que ocurre cuando los individuos se perciben a sí mismos como sujetos de demandas ambientales a las que no puede hacer frente (Cox y Griffiths, 2010). Con respecto a esto, el estrés aparece operacionalizado en diversos modelos, en este trabajo se van a comentar dos de ellos, por su ajuste con la temática tratada; modelos conocidos como modelos demandas-recursos. La elección de estos modelos y no de otros viene, tal y como señala el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST), por la evidencia científica e influencia que, desde principios de los 80, se observa por las múltiples investigaciones sobre el estrés, el entorno laboral y las enfermedades como consecuencia. En primer lugar, el modelo estresor-tensión (Khan y Bvosiere, 1992), que involucra tanto las demandas ambientales como las valoraciones del individuo sobre ellas, ya que estos enfrentan estresores, que no son más que demandas ambientales particulares. En el momento que estas demandas superan la capacidad de los individuos y los recursos disponibles, generan una reacción emocional negativa inmediata, es decir, tensión (Lazarus y Folkman, 1984). Y en segundo lugar, el modelo Demandas-Recursos del trabajo (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001), según el cual el estrés es una respuesta al desequilibrio existente entre las demandas ocupacionales del sujeto y los recursos que posee para afrontar esas demandas. Con el transcurso del tiempo, estas demandas van encaminadas hacia un estrés y agotamiento comunes al docente, lo que se traduce a menor rendimiento, menor autoeficacia, menor satisfacción laboral, peor salud física y mental, mayor rotación, etc. (Geving, 2007). Es más, diferentes estudios centrados en el impacto de la pandemia, y su consecuente confinamiento, sacaron a la luz que las tasas de ansiedad, depresión y estrés de los docentes eran significativamente más altas que las que existían previas al COVID19 (Silva, Cobucci, Lima y de Andrade, 2021). Se puede ejemplificar con el dato siguiente: la tasa de rotación de los docentes se multiplicó con creces durante la pandemia (Pressley, 2021).

Pero también es importante conocer que el estrés no solo tiene una única faceta negativa, en algunos casos puede manifestarse positivamente, ya que el sistema cuerpo-mente puede interpretarlo como un desafío u oportunidad, lo que se denominaría eustrés,



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

y no solo como una amenaza. Ello va a depender de los recursos de los que disponga el/la trabajador/a para solventar las demandas laborales (Little, Simmons y Nelson, 2007; Boswell, Olson y LePine, 2004).

FELICIDAD LABORAL

La felicidad tiene una significativa importancia sobre el sujeto, en cualquier tiempo o lugar, si el individuo no es feliz, su vida se convierte en rutinaria, sin motivaciones para progresar o alcanzar metas, tema el cual también se relaciona con la calidad de vida laboral. Sin embargo, no existe una sola definición de felicidad pues, esta dependerá del entorno, del tiempo, de la persona y sus anhelos (Margot, 2007). Considerando lo expuesto, se puede decir que la felicidad laboral se basa tanto en la persona y su voluntad por ser feliz, como en las oportunidades que ofrece la empresa, promoviendo un ambiente laboral adecuado. En este sentido, Malluk (2018) menciona que la felicidad laboral implica la mezcla de la correcta gestión y administración de las operaciones junto con la administración del talento humano para llegar a la felicidad profesional.

Para Ravina-Ripoll, Marchena y Montañés Del Río (2019) la felicidad laboral es el engranaje principal para la gestión de empresas que estimulen el desarrollo de un ambiente agradable y positivo en su interior, con la finalidad de impulsar la creatividad e innovación en sus empleados. Respecto a lo comentado, Garzon, Orozco y Ramírez (2020) indican que las variables que integran la felicidad laboral son:

- Bienestar subjetivo: Se puede describir como la evaluación que realiza el individuo hacia su propia vida, esta evaluación incluye una observación a áreas como: el matrimonio, el trabajo, la edad, la salud, el estado civil
- Satisfacción laboral: Está claro que un colaborador que no demuestra conformidad hacia las labores que realiza presenta sentimientos negativos que pueden afectar a las actividades empresariales y a su satisfacción laboral, por lo contrario, un colaborador con sentimientos de compromiso y aprecio hacia su labor crea un entorno y una percepción positiva de satisfacción laboral
- Compromiso organizacional: Nivel de implicación o de compromiso del empleado hacia la empresa, el colaborador acepta los valores de la organización,



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

con altos niveles de compromiso por alcanzar los propósitos institucionales, así como el deseo de mantenerse trabajando en ella

- **Implicación laboral:** Las actividades diarias que desempeña un individuo como su trabajo son un componente de importancia en su vida. Esto sugiere que una persona con implicación laboral en niveles altos es una persona satisfecha y entregada a su labor
- **Compromiso individual:** Actitud de entrega hacia el trabajo que desarrolla en su entorno laboral, todo el esfuerzo que una persona realiza para cumplir con sus actividades de trabajo
- **Prosperidad:** Crecimiento en el trabajo mediante la adquisición de conocimientos nuevos y desarrollo profesional
- **Afecto al trabajo:** Placer y satisfacción personal por el trabajo desarrollado



Figura 1. Variables de la Felicidad Laboral. Fuente: Garzon, Orozco y Ramírez, 2020

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ESTRÉS: TECNOESTRÉS

Antes de la pandemia, ciertos estudios ya mostraron una baja percepción de la calidad de vida en los docentes, debido principalmente a diversos factores de estrés laboral, destacándose el conflicto de rol y a la sobrecarga de trabajo. Este fenómeno tiene un impacto significativo y negativo para la salud mental (Smetackova, Viktorova, Martanova, Pachova, Francova y Stech, 2019) y física (Lizana, Aballay, Vicente y Gómez, 2020) de los mismos, y, además, ha dado lugar a numerosos cambios en los hábitos de vida y trabajo. Una de las transformaciones con mayor relevancia es la que



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

supuso el cambio de sistema. Es decir, con la virtualización de la educación o e-learning, se pasó a un contexto de teletrabajo (Guyot y Sawhill, 2020), incrementándose así, considerablemente, la jornada laboral del profesorado universitario, debido principalmente a la necesidad de formación y actualización en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las cuales seguían teniendo un uso limitado en la Educación Superior (Mercader y Gairín, 2017). Así, se produjo la combinación de un aumento de jornada laboral reduciendo, como consecuencia, la jornada de descanso (Mishra, Gupta y Shree, 2020), repercutiendo negativamente en el bienestar de los docentes.

Este contexto único de teletrabajo y, con ello, el mayor uso de las TIC por parte de los docentes, ha creado un entorno laboral con nuevas exigencias, nuevas demandas que, si no son manejadas por los mismos de manera efectiva, pueden generar estrés, el cual, en este ámbito, se ha denominado tecnoestrés (Weinert, Maier y Laumer, 2015; Ragu-Nathan, Tarafdar, Tu y Ragu-Nathan, 2008). Algunos ejemplos de las nuevas demandas asociadas al mayor uso de las TIC, y que ya, algunas de ellas, han sido comentadas, incluyen: conectividad constante, sobrecarga de información, problemas técnicos, entre otras. Relacionándolo con el modelo de Demandas y Recursos (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001), muestra que el tecnoestrés comienza con la presencia de condiciones ambientales afectadas por la tecnología, que el individuo evalúa como una demanda o tecnoestresor que grava significativamente sus recursos, y conduce a la tensión, lo que desemboca en diferentes resultados psicológicos negativos (Tarafdar, Tu y Ragu-Nathan, 2010). Fue allá por la década de los 80 cuando se habló por primera vez de este tipo de estrés, del tecnoestrés, como una enfermedad adaptativa provocada por la incapacidad de los individuos para afrontar las nuevas tecnologías de forma saludable. Tuvo lugar en el libro Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution (Brod, 1984). Desde entonces, diferentes autores han ido ampliando y matizando el término, aunque algunos han hablado de impactos negativos en las actitudes, pensamientos o comportamientos, causados directa o indirectamente por la tecnología, tales como Weil y Rosen (1997).

En el ámbito de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, el término tecnoestrés es definido como:



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

un estado psicológico negativo relacionado con el uso de las TIC o una amenaza para su uso en el futuro. Este estado está condicionado por la percepción de un desajuste entre demandas y recursos relacionados con el uso de las TIC, lo que conduce a un alto nivel de activación psicofisiológica desagradable y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC. (Salanova, 2003: 60).

Llorens et al. (2011), siguiendo esta definición, se esforzaron en investigar y estudiar los distintos componentes de la experiencia subjetiva del tecnoestrés, agrupando los mismos en diferentes dimensiones. Con lo que denominaron tecnotensión, es decir, la experiencia psicológica negativa derivada del estrés que se produce al utilizar la tecnología, se configuraría la dimensión afectiva del síndrome del tecnoestrés. Sin embargo, el tecnoesfuerzo también incluye otras dimensiones, que son:

- Tecno-ansiedad. La dimensión ansiedad, o más bien, tecnoansiedad, incluye ansiedad psicológica, ansiedad social (temor a ser reemplazado por una máquina) y ansiedad en funcionamiento (incapacidad para usar la tecnología). Ejemplo de ello puede ser la inmediatez de respuesta de correos electrónicos entrantes o mensajes móviles en poco tiempo.
- Tecno-fatiga. Las personas, además de ansiedad, pueden sufrir sentimientos de fatiga, cansancio y agotamiento mental y cognitivo debido al uso de las TIC, lo que se denomina tecnofatiga, relacionado con el desarrollo de actitudes negativas hacia la tecnología.
- Tecno-escepticismo. En cuanto al escepticismo causado por las nuevas tecnologías, o tecnoescepticismo, constituye la dimensión actitudinal del tecnoestrés, y hace referencia a las valoraciones negativas que genera su uso, similar a una indiferencia o una actitud de desconexión hacia la tecnología.
- Tecno-ineficacia. Por último, relativo a la ineficacia en el uso de los recursos tecnológicos, o tecnoineficacia, constituye la dimensión cognitiva del tecnoestrés, y la misma se refiere a los pensamientos negativos sobre la propia capacidad para utilizar la tecnología con éxito.

No obstante, además de la experiencia subjetiva del tecnoestrés, otras teorías han hecho el intento de que se constituya como un fenómeno objetivo, indicando que la sensación desagradable que supone el uso de las TIC es producida por un desequilibrio



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

entre los individuos y el entorno tecnológico donde desarrollan su trabajo, poniendo el foco en variables objetivas y no en la sensación o sentimiento que experimenta el sujeto (Harrison, 1978; Edwards, 1996). Una de esas teorías es la del inadaptable persona-entorno, PE fit theory (Edwards, Caplan y Harrison, 1998) que supone la existencia de un equilibrio entre las personas y su entorno, y cuando esta relación está desequilibrada, genera tensión, por lo que el estrés no es causado por el individuo ni por su entorno, sino por el desajuste entre ambos, o entre las habilidades del individuo y las demandas del entorno. De esta manera, se conceptualiza el tecnoestrés como un desajuste entre el individuo y el entorno, y no se limita por la tecnología en sí misma, sino también por la organización que establece los requisitos para su uso y los miembros de aquella que influyen en el uso de la tecnología por parte del individuo (Avanzi, Fraccaroli, Castelli, Marcionetti, Crescentini y Balducci, 2018).

Relacionado también con ese contexto único de teletrabajo es la cuestión relativa a los trastornos musculoesqueléticos. Estos, según un estudio estadístico realizado por Eurostat, suponen un problema de la salud con una gran relación con el trabajo más común en toda Europa: el trabajo de oficina. De este modo, existe evidencia que demuestra que las condiciones ergonómicas en el lugar de trabajo determinan la salud musculoesquelética de los trabajadores (Rodrigues, Leite, Lelis y Chaves, 2017), por lo que es comprensible que esta transformación en la ubicación de la enseñanza al ámbito doméstico dé lugar, también, a consecuencias físicas en los docentes, consecuencias entre las que destaca la prevalencia de trastornos musculoesqueléticos dolorosos en la espalda (Çelik, Dirimese, Tasdemir, Çelik, Arik y Büyükkara, 2018). De hecho, a raíz de diferentes investigaciones, como pueden ser las de Jackson et al. (2014), Burke et al. (2015) o Edwards et al. (2016), se ha establecido una conexión entre la ansiedad, el estrés y un estilo inadecuado de afrontamiento de estas situaciones difíciles y el dolor. Es por ello por lo que los factores psicosociales, así como el grado de actividad física, son los determinantes con mayor influencia y relevancia en la manifestación del dolor musculoesquelético en los trabajadores.

EL VIRUS DE LA DOCENCIA: SÍNDROME DEL QUEMADO (BURNOUT)

Según indican Fernández et al. (2015), la rotura del equilibrio físico y emocional de los individuos puede estar explicada por la ocurrencia de diferentes factores, como



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

puede ser un repentino cambio social y que este, a su vez, requiera de una rápida adaptación. También influye la actividad laboral del individuo y el sector al que pertenezcan, siendo aquellos que requieran de una mayor implicación socio-afectiva los más damnificados por los cambios que se producen en la sociedad (Diez, Álvaro, Delgado y Conchillo, 2016) y a los que, esta misma, les exige mayor responsabilidad (Díaz y Gómez, 2016). Entonces, siendo esto así, se puede observar que el educativo constituye uno de los sectores más vulnerables y afectados por el burnout. Este síndrome, que es definido como un estado emocional negativo persistente caracterizado por un sentimiento general de malestar psicológico y bajos niveles de autoestima, motivación y compromiso profesional, cuya causa es el estrés prolongado debido al entorno profesional (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Incluso la Organización Mundial de la Salud, OMS, también lo define como un síndrome conceptualizado como resultado del estrés laboral crónico que no ha sido manejado con éxito, tratándolo, de esta manera, como una enfermedad, la cual, recientemente, en mayo de 2019, la propia OMS propuso incluir como un fenómeno ocupacional en la 11ª Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11).

En este aspecto, tiene cabida el reflejar que el burnout emerge en tres principales dimensiones, las cuales son: Cinismo, Agotamiento Emocional y Autoeficacia, refiriéndose la primera de ellas a una respuesta apática o insensible a los deberes profesionales; la segunda dimensión, a una sensación de incapacidad de hacer más, traducándose en agotamiento físico y emocional; y la última dimensión, a la propia percepción que tiene el profesional de su capacidad para hacer frente a los retos profesionales, lo que llega a generar en el mismo sentimientos de incompetencia o fracaso (Bakker, Demerouti y Verbeke, 2004).

En este punto, también debe destacarse la relación docente-alumno, ya que la misma constituye una parte esencial del trabajo diario del docente (Mesurado y Laudadío, 2019). Por lo tanto, se debe considerar que el propio docente también se enfrenta a situaciones problemáticas, conductas intolerables o conflictos emocionales con el alumno, factores que pueden facilitar la ocurrencia del agotamiento (Haydon, Alter, Hawkins y Kendall, 2019). Así, la aparición del síndrome de quemado no solo está relacionado con variables laborales, sino también depende de factores personales como las habilidades sociales y de las estrategias de afrontamiento del docente.



MUNDO CAMBIANTE. HABILIDADES BLANDAS

Es importante recordar y destacar que la educación es un motor fundamental en el desarrollo de la sociedad, en el que el docente posee un papel clave. Por lo tanto, en este plano, es requisito indispensable el desarrollo de políticas y acciones sostenibles que proporcionen bienestar al profesorado, pero de igual forma tanto en el ámbito social como en el emocional y físico, lo que supondría la prevención de patologías asociadas a la profesión.

En las últimas décadas ha existido una mayor comprensión de que el siglo XXI está caracterizado por cambios constantes, frecuentes, rápidos y profundos, lo que conlleva diferentes demandas y expectativas y la necesidad de un abanico de capacidades más amplio que nunca para adaptarse a un mundo cambiante.

De esta forma, la docencia, tal y como se ha comentado en los párrafos anteriores, es una de las profesiones más estresantes del mundo, y como, a su vez, también señala Llorens et al. (2011) es debido, sobre todo, a los continuos cambios a los que se expone, derivados de los avances científicos y tecnológicos que se han producido desde los años 90 hasta el momento actual. Siendo esto así, el papel del docente también ha evolucionado y ha pasado de considerarse un simple “transmisor de conocimientos” a un complejo “diseñador de ambientes de aprendizaje”, donde la tecnología es básica como método de enseñanza-aprendizaje (López, Bas y Escudero, 2020). Como consecuencia de esta evolución, se espera del profesorado actual que integre la tecnología de forma positiva y efectiva en su enseñanza, y se actualice y mantenga al día con la tecnología emergente y con las innovaciones asociadas en la pedagogía (Voet y De Wever, 2017), ya que, el docente debe prestar atención a la interacción de tres componentes, como son la pedagogía, la tecnología y el contenido, los cuales son los componentes principales del contexto del aprendizaje.

Aunque esto sea así, y la labor del docente se desarrolle en un ambiente donde la tecnología está muy presente, no con frecuencia está bien integrada en el día a día de la enseñanza, principalmente porque el mismo docente carece de las competencias adecuadas para diseñar e implementar el uso constructivo de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La literatura especializada incluye estas capacidades o habilidades como habilidades del siglo XXI (López, Bas y Escudero, 2020), las cuales comprenden habilidades específicas, tanto técnicas como digitales, y habilidades blandas, siendo esta combinación lo que se ha denominado competencia digital (Gallardo, Minelli, Marqués y Esteve, 2015). En este sentido, hay que hacer una matización: las habilidades específicas se refieren a habilidades medibles y específicas del trabajo, mientras que las habilidades blandas engloban habilidades transversales, como aquellas que afectan a las habilidades sociales y de colaboración del trabajador, la capacidad comunicativa del mismo, su pensamiento crítico, y la capacidad de resolución de problemas, entre otras. De la misma manera, el adjetivo que describe a estas aptitudes, blando o suave, es lo contrario de duro (Fernandes, Jardim y Lopes, 2021): las habilidades duras son las que se desarrollan en un nivel específico en una determinada profesión y, además, están compuestas por habilidades particulares y, especialmente, técnicas y metodológicas, como pueden ser el saber manejar una máquina; y en contraposición, el término “habilidades blandas” describe un conjunto de habilidades que no son puramente cognitivas o técnicas (Hurrell, 2016), no son específicas de una familia de trabajos en particular, sino que son transversales. Por ello, las habilidades blandas, o las soft skills, en terminología inglesa, son clave para que el profesorado universitario adquiera un nivel óptimo de competencia digital, para desarrollar cualquier acción formativa en el entorno virtual de aprendizaje. Es más, esta idea es apoyada y defendida por la Comisión Europea, la cual, en su Plan de Acción de Educación Digital, plantea que es necesaria una formación adecuada en la Educación Superior para alcanzar un sólido nivel de desarrollo de habilidades blandas, y, como consecuencia, ese nivel óptimo de competencia digital.

En las últimas décadas, se ha puesto de manifiesto que las habilidades blandas, y, concretamente, las habilidades emocionales y sociales, tienen una gran relevancia en muchos ámbitos y disciplinas, y deben ser cultivadas a través de la educación (Warin, 2017). A pesar de ello, su asimilación en el entorno académico ha sido limitada, aislada e inadecuada (Heckman y Kautz, 2012), ya que el mismo se ha caracterizado por un enfoque principalmente cognitivo. Y es precisamente en este escenario de pandemia, de cambios sustanciales, de incertidumbre, de dificultades y preocupaciones, donde las habilidades blandas cobran especial importancia, y en particular, en este contexto de rápida y obligada transformación de la presencialidad a la enseñanza en línea. El cierre



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

de los centros universitarios, consecuencia de la contención de la crisis sanitaria, dejó a los docentes improvisando nuevas formas de enseñanza más parecidas a la enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020), que a la enseñanza en línea de calidad. Entonces, resulta lógico que las habilidades blandas son imprescindibles para el profesorado universitario a la hora de adquirir la competencia digital que requiere esa enseñanza en línea de calidad.

Además de su importancia para el docente de adquirir y formarse en estas aptitudes para desarrollar una mayor competencia digital, las habilidades blandas, al implicar habilidades intrapersonales e interpersonales, también se hacen fundamentales para un funcionamiento óptimo en general (Heckman y Kautz, 2012) y para afrontar de manera eficaz los desafíos de un entorno cambiante en particular. Así, es posible identificar habilidades blandas vinculadas a diferentes aspectos del sujeto, en este caso que nos ocupa, el docente. Por ejemplo, soft skills asociadas a la dimensión intelectual del mismo, como el pensamiento crítico o el razonamiento analítico, o aquellas vinculadas a aspectos de la personalidad de aquel, como habilidades de comunicación y trabajo en equipo, motivación o liderazgo. Muchas de estas habilidades quedan bajo el concepto de inteligencia emocional (Friedman, 2007).

INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término inteligencia emocional fue introducido por primera vez en 1990, y desde entonces, el desarrollo de modelos de este constructo y la investigación en este ámbito ha crecido sustancialmente. Así, los orígenes de este concepto se remontan a los aportes de Howard Gardner (1983), psicólogo e investigador americano que revolucionó la manera de entender la inteligencia de los seres humanos al proponer una definición del constructo mucho más holística transformando y evolucionando el conocimiento y la comprensión de los procesos cognitivos en general. Esta nueva forma de entender la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y crear productos valorados en un contexto determinado, y, por ende, como algo mucho más complejo que un coeficiente intelectual, dio paso a la teoría de Inteligencias Múltiples con el objeto de diferenciar 8 diferentes dimensiones psicobiológicas bajo las cuales procesamos información y aprendemos. Dentro de estas dimensiones, Gardner distinguió un grupo de habilidades responsables del equilibrio emocional y mental, así como de la adaptación relacional y



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

social, cuya gestión afectaba directamente la calidad de vida de una persona. A estas habilidades para relacionarse consigo mismo y con el resto, las denominó inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Más tarde y gracias a las investigaciones de otros autores, esto dos conceptos se unificaron en uno solo con el nombre de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990; Gardner, 2001).

La Inteligencia Emocional es el término utilizado para referirse a la relación existente entre la emoción y la cognición que capacita a los individuos para adaptarse al medio en el que viven. De hecho, según Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se ocupa de la combinación óptima de emoción y pensamiento, y la misma consiste en la capacidad que posee un sujeto para reconocer, utilizar, comprender y gestionar las emociones en sí mismo, no haciéndolo en los demás. Haciendo referencia, nuevamente, a la relevancia que han adquirido estos términos y conceptos en los últimos años, ha existido un amplio acuerdo científico sobre la contribución de la inteligencia y las habilidades emocionales y sociales a la salud física y mental, las relaciones interpersonales, los logros académicos y los resultados laborales (Mikolajczak, Menil y Luminet, 2007; Naseem, 2017; Rode, Arthaud, Ramaswami y Howes, 2017). Y en concreto, se destacó su importancia para afrontar los desafíos del siglo XXI y contribuir al éxito en un mundo cambiante, desafíos que incluyen el hacer frente a un mayor estrés y demostrar flexibilidad y resiliencia, la cual constituye otra de las habilidades socio-emocionales que han adoptado el papel de ser clave en estos tiempos.

Hoy más que nunca, los profesionales están expuestos al desarrollo de una batería de reacciones conductuales, físicas y psicológicas que podrían afectar profundamente su estabilidad interna traduciéndose en dolores de cabeza, alteraciones gástricas, menor motivación, pensamientos depresivos o incluso un aislamiento voluntario que impacte en su desempeño laboral, tal y como exponen Giorgi et al. (2020).

La experiencia de estrés que sufre la persona depende de características personales (ej., recursos, personalidad y experiencias previas) y contextuales (ej., entorno social, profesión, momento histórico y geográfico) que modifican las conductas de evaluación y afrontamiento (Whitehead, 2021). Considerando la Inteligencia Emocional como un recurso personal y teniendo en cuenta su papel moderador entre las demandas y los recursos laborales (Côté, 2014), su estudio ha cobrado importancia en las últimas décadas, por lo que numerosas investigaciones han tratado de conocer la relevancia que adquiere

18



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

cuando las exigencias crecen y no se disponen de los recursos emocionales adecuados, tal y como parece estar sucediendo en esta interminable sucesión de olas de contagios y nuevas variantes del virus. En esta línea, tal y como puede apreciarse en la figura 2, existe una relación directa entre el estrés pandémico y el rendimiento laboral, la cual está moderada por la Inteligencia Emocional percibida de los trabajadores. De forma específica, aquellas personas con alta IE indican llevar a cabo un menor número de comportamientos laborales contraproducentes, así como tener mayores niveles de rendimiento percibido.

Los resultados podrían explicarse gracias a que las personas con mayor IE disponen de mejores herramientas y recursos para adaptarse a la situación y pueden hacer frente así a los requisitos emocionales del trabajo y al exigente contexto pandémico.

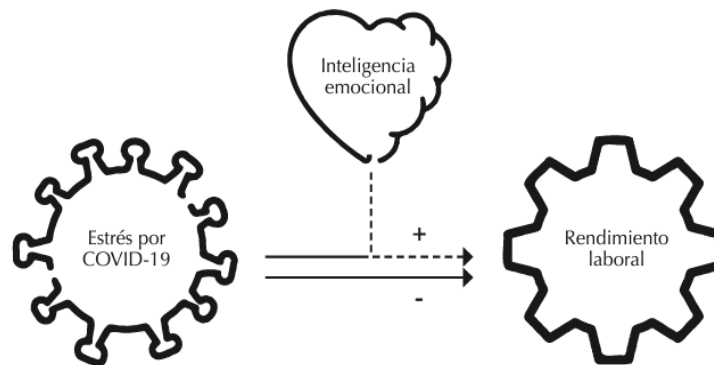


Figura 2. Modelo de asociaciones entre el estrés generado por COVID-19, el rendimiento y la inteligencia emocional con un “efecto amortiguador”.

Fuente: Sánchez, Bresó y Adelantado, 2022

Los hallazgos obtenidos hasta la fecha parecen confirmar el papel que juega la IE a la hora de reducir el impacto del estrés pandémico en el desempeño laboral. Estos descubrimientos refuerzan la idea de la COVID-19 como un posible desencadenante de estrés crónico y enfatizan el papel de la IE como un recurso personal con función protectora frente a situaciones altamente demandantes. Resulta por tanto evidente la necesidad de promover e implementar programas formativos en habilidades emocionales



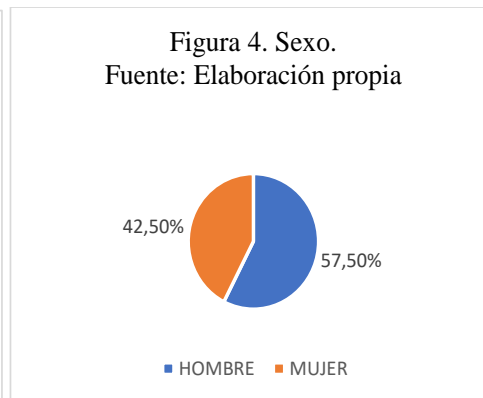
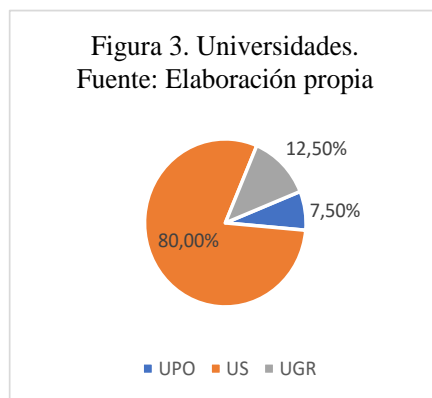
REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

y sociales que permitan a las personas disponer de recursos personales valiosos, los que a su vez ayudarán a crear entornos laborales más saludables.

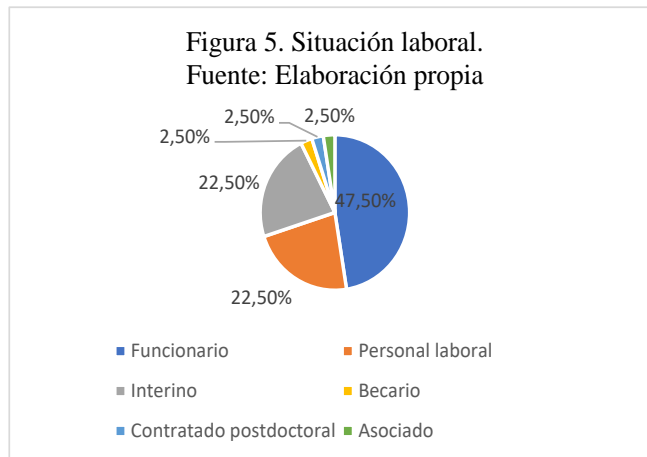
MARCO METODOLÓGICO

PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo con una muestra compuesta por 40 profesores universitarios, que desarrollan su labor docente e investigadora en la Universidad de Sevilla (80%), la Universidad de Granada (12,5%) y la Universidad Pablo de Olavide (7,5%). Del total, el 42,5% eran mujeres, mientras que el resto, el 57,5% de la muestra, eran hombres, con edades desde los 28 hasta los 65 años ($M=48.45$, $SD=10.2$). Cabe anotar que el rango de edad es bastante amplio ya que el profesorado universitario comprende tanto a jóvenes que acaban de emprender su camino en la docencia universitaria como a aquellas personas cuyo camino en la docencia está a punto de finalizar. Por otra parte, la situación laboral de los mismos se reparte en funcionario (47,5%), personal laboral (22,5%), interino (22,5%), becario (2,5%), contratado postdoctoral (2,5%) y, por último, asociado (2,5%).



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO



INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En relación a los instrumentos, hemos hecho uso de cuatro cuestionarios para medir las diferentes variables de nuestro modelo de investigación.

Para medir el Tecnoestrés, se ha utilizado el cuestionario de Marisa Salanova, Susana Llorens y Eva Cifre (2007). Consta de 16 ítems y una escala de respuesta de 0 a 6: donde 0) Nunca 1) Un par de veces al año 2) Una vez al mes 3) Un par de veces al mes 4) Una vez a la semana 5) Un par de veces a la semana 6) Todos los días. Un ejemplo de este cuestionario es: “Con el paso del tiempo, las tecnologías me interesan cada vez menos”. Su interpretación se apoya en cuatro dimensiones: escepticismo, fatiga, ansiedad e ineficacia. Un ejemplo de este cuestionario es: “Con el paso del tiempo, las tecnologías me interesan cada vez menos”. La subescala de escepticismo muestra una buena consistencia interna con un alfa de Cronbach de .81. Igual ocurre para la subescala fatiga un con alfa de Cronbach de .85, la subescala ansiedad con un alfa de Cronbach de .91 y la subescala ineficacia con un alfa de Cronbach de .83. La escala global presenta una buena consistencia interna con un alfa de Cronbach de .81.

Para medir el Síndrome del Quemado (SQ), se ha administrado la versión española del cuestionario “Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)” (Shirom, 2009). Este cuestionario consta de 12 ítems, con una escala de respuesta de 1 a 7: 1) (Casi) Nunca 2) Muy infrecuentemente 3) Bastante infrecuentemente 4) A veces 5) Bastante frecuente 6) Muy frecuente 7) (Casi) Siempre. Estos ítems se reparten en tres subescalas: Cansancio físico, fatiga mental y agotamiento emocional. Un ejemplo de este cuestionario



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

es: “No tengo energías para ir a trabajar por las mañanas”. Las puntuaciones globales de esta escala indican que la persona está sufriendo síndrome del quemado. Esta escala muestra una buena consistencia interna con un alfa de Cronbach de .97.

Para medir la felicidad laboral, se utilizó la adaptación de la escala de Felicidad Subjetiva de Luymbomirsky y Lepper (1999). En concreto, se ha preguntado por su felicidad en el contexto laboral universitario. Este cuestionario consta únicamente de cuatro ítems tipo Likert con 7 opciones de respuestas: desde (1) Una persona no muy feliz hasta (7) Una persona muy feliz (e.g., “En general, en la universidad, me considero). Para poder analizar los datos se invirtió la escala del ítem 4. Esta escala muestra una buena consistencia interna con un alfa de Cronbach de .74.

Finalmente, para conocer la competencia emocional en los participantes, se hizo uso del cuestionario de Garrosa Hernández, Moreno Jiménez, Rodríguez Muñoz y Sanz-Vergel (2007) (CEMO) Este cuestionario consta de 12 ítems, con una escala de respuesta de 1 a 5: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo, 5) Totalmente de acuerdo. Para el cálculo de la competencia emocional se invirtieron los ítems 7, 8, 9, 10 y 11. Un ejemplo de ítems es: “Puedo ponerme con facilidad en el lugar de otras personas para ver cómo se sienten”. Esta escala muestra una buena consistencia interna con un alfa de Cronbach de .88.

PROCEDIMIENTO

Con el fin de llevar a cabo la recogida de datos de este estudio, se utilizaron distintos instrumentos (ver Anexo: instrumentos de medida), que se adaptaron al formato online mediante la herramienta de Google Formulario de GoogleForms (<https://forms.gle/imAhTbFHmHUukj7M8>).

El formulario les fue facilitado a los participantes a través de internet, mayoritariamente a través del correo electrónico (gmail), aunque también se han empleado otras plataformas digitales como lo son Instagram y Whastapp, pero en menor medida. El envío del formulario al profesorado universitario comenzó antes de acabar el curso ordinario 2021-2022, sobre finales de junio, y se prolongó hasta ya empezada la convocatoria extraordinaria de septiembre, todo ello siempre bajo el consentimiento informado, siguiendo la Ley Orgánica 2/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

Personales y garantía de los derechos digitales. Todas las puntuaciones se codificaron en una base de datos SPSS27 para su posterior análisis.

RESULTADOS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y significación.

Variable	Media	Desviación Típica
Inteligencia		
emocional	3.7222	.8676
(CEMO)		
TEscepticismo	2.3158	1.6177
TEfatiga	2.0705	1.6353
TEansiedad	1.8590	1.6817
TEineficacia	1.6410	1.3999
Burnout	3.0968	1.4763
Felicidad laboral	5.3243	1.1147
Tecnoestrés	1.9868	1.4734

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 se encuentran los estadísticos descriptivos para el conjunto muestral. En esta línea, las puntuaciones medias son 3.7222 (DT=0.8676) para Inteligencia Emocional (CEMO); 2.3158 (DT=1.6177) para la dimensión tecno-escepticismo; 2.0705 (DT=1.6353) para la dimensión tecno-fatiga; 1.8590 (DT=1.6817) para la dimensión tecno-ansiedad; 1.6410 (DT=1.3999) para la dimensión tecno-ineficacia; 3.0968 (DT=1.4763) para Síndrome del quemado o burnout; 5.3243 (DT=1.1147) para felicidad laboral; y 1.9868 (DT=1.4734) para tecnoestrés.



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre las variables de estudio (N=40)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Tecno- escepticismo	1							
2.Tecno- fatiga	.76**	1						
3.Tecno- ansiedad	.84**	.85**	1					
4.Tecno- ineficacia	.72**	.80**	.85**	1				
5. Burnout	.25	.44**	.36*	.47**	1			
6.Felicidad laboral	-.31	-.40*	-.42**	-.49**	-.58**	1		
7.Tecnoestrés	.90**	.94**	.96**	.91**	.41*	-.44**	1	
8. (CEMO)	.17	.12	.15	.16	.14	.02	.16	1

Fuente: Elaboración propia

Tal como se puede observar en la tabla 2., el tecnoestrés, dimensión global, correlaciona de manera positiva y significativa con el síndrome del quemado (.41*) y de manera negativa con la felicidad laboral (-.44**). En concreto, son las dimensiones de fatiga, ansiedad e ineficacia las que correlacionan de manera positiva con el síndrome del quemado (.44**; .36* y .47**, respectivamente) y de manera negativa con la felicidad laboral (-.40*; -.42* y -.49**, respectivamente). Con ello, comprobamos que, el tecnoestrés lleva a los docentes universitarios a sentirse más quemados y menos felices en el trabajo, con todas las repercusiones negativas que ello tiene para su bienestar laboral y personal. Estos resultados son acordes a la literatura reflejada en el marco teórico. Sin embargo, podemos observar que la competencia emocional de los docentes no presenta ninguna correlación significativa con las dimensiones de tecnoestrés. En este sentido, no podemos decir que, para los docentes de esta muestra, la competencia emocional pueda ser un recurso que ayude a amortiguar los efectos negativos del tecnoestrés.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN

El estrés, según el Modelo Demandas-Recursos del trabajo (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001) se origina como respuesta al desequilibrio que se produce entre las demandas ocupacionales del individuo y los recursos que tiene para afrontarlas.

Cuando el individuo no cuenta con los recursos adecuados para hacer frente a esas demandas, con el paso del tiempo, conllevan a agotamiento físico y mental, lo que se traduce en un menor rendimiento, menor autoeficacia, menor satisfacción laboral, peor salud física y mental, mayor rotación... entre otras consecuencias (Smetackova, Viktorova, Pachova, Francova y Stech, 2019). La profesión del docente ya tenía antes de la pandemia, la consideración de ser una de las más estresantes del mundo. Esto es debido, fundamentalmente, tanto a los continuos cambios a los que debe dar respuesta el docente, derivados de los avances científicos y tecnológicos que se han venido produciendo desde la década de los 90 hasta hoy día, como a las demandas emocionales planteadas por el alumnado.

Por otra parte, tal y como señala Saavedra et al. (2015), la ocurrencia de un repentino cambio social y que el mismo requiera de una rápida adaptación puede suponer la rotura del equilibrio físico y emocional de los individuos. Siendo esto así, y que los sectores que requieran de una mayor implicación socio-afectiva son los más damnificados por los cambios que se producen en la sociedad y a los que esta les exige mayor responsabilidad (Díaz y Gómez, 2016), se puede observar que el sector de la educación es uno de los sectores más vulnerables y afectados por el burnout. En este sentido, el escenario único y excepcional de teletrabajo propiciado por la situación pandémica creó un entorno laboral sin precedentes con nuevas exigencias para los docentes, que si no son manejadas de forma efectiva por los mismos pueden generar el fenómeno del “tecnostres” (Weinert, Maier y Laumer, 2015; Ragu-Nathan, Tu y Tarafdar, 2008).

Acorde a este marco teórico, los principales resultados de esta investigación demuestran que el tecnostres se relaciona de manera positiva con el burnout y, de manera negativa con la felicidad laboral.



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Pero, de otra forma, aun continuando con esta línea de cambios frecuentes, rápidos y profundos que caracterizan al siglo XXI, que conllevan el aumento de demandas y expectativas para los individuos, adquiere especial relevancia la necesidad de un abanico de capacidades más amplio que nunca para adaptarse a los mismos. Es cierto que en los últimos años se ha puesto de manifiesto que estas capacidades, que hacen referencia a las habilidades blandas, y más específicamente, a las habilidades emocionales y sociales, contribuyen de manera positiva a la salud física y mental del individuo, sus relaciones interpersonales, logros académicos y resultados laborales (Mikolajczak, Menil y Luminet, 2007; Naseem, 2017; Rode, Arthaud-Day, Ramaswami y Howes, 2017); y que, además, estas habilidades son importantes para afrontar los desafíos de este siglo XXI, desafíos entre los que se incluyen el hacer frente a un mayor estrés laboral. En este aspecto, Whitehead (2021) señala que la experiencia del estrés que sufre una persona depende tanto de características personales como contextuales, y en este plano, es donde adquiere importancia la IE, considerándose la misma como un recurso personal con una función protectora y moderadora frente a situaciones altamente demandantes (Côte, 2014). Aunque los hallazgos obtenidos hasta la fecha parecen confirmar el importante papel que ejerce la IE a la hora de reducir impactos negativos en la salud mental de las personas, en esta investigación, la competencia emocional de los docentes no presenta ninguna correlación significativa con las dimensiones del tecnoestrés, por lo que no puede decirse que, para los docentes que conforman esta muestra, la competencia emocional pueda ser un recurso que ayude a amortiguar los efectos negativos del tecnoestrés y paliar los niveles de burnout que experimentan los mismos. Quizá ello pueda explicarse debido a las limitaciones de este trabajo. Por ejemplo, tal como se puede observar, la muestra de este estudio es pequeña (n=40), por lo que no podemos decir que los resultados sean representativos para el profesorado universitario. Se necesitaría una muestra más amplia para poder replicar este estudio y verificar que los resultados son representativos de dicha población. Acorde a ello, hemos de indicar que el hecho de administrar los cuestionarios vía on-line tiene ciertas limitaciones, en comparación con la recogida de datos en lápiz y papel, puesto que el investigador/a no puede estar presente para resolver dudas y resolver problemas que surjan a la hora de contestar a los mismos.



CONCLUSIONES

El presente estudio ha demostrado que el estrés que desarrollan los docentes a la hora de manejar las TICs está asociado tanto al incremento de los niveles de burnout como a la disminución de la felicidad que los mismos experimentan en el trabajo. De este modo, dichas conclusiones suponen información valiosa que se añade a la ya proporcionada por la comunidad científica e investigadora. Así, es necesario el resaltar la relevancia de establecer un protocolo estandarizado que permita a las universidades realizar una evaluación preventiva de las dificultades y los principales riesgos asociados considerando los resultados aportados por las diferentes investigaciones en este respecto.

Por otra parte, en función de los resultados obtenidos en este estudio, no puede concluirse que la competencia emocional se encuentre directamente relacionada con la disminución de los niveles de tecnoestrés experimentados por los docentes. A pesar de tener un sustento teórico que da cuenta de la relación de ambas variables, las evidencias empíricas de este estudio no parecen demostrarlo. Por tanto, se concluye en esta parte que es necesidad el seguir investigando en este aspecto a fin de unificar criterios.

En cuanto a las limitaciones, el tamaño muestral ha sido relativamente pequeño, aunque se han obtenido resultados en base a la dirección planteada inicialmente. De esta manera, se plantea como propuesta principal de mejora para futuros estudios el incrementar el número de participantes.

En conclusión, con vistas al futuro se plantea replicar el presente estudio atendiendo a esa propuesta de mejora planteada en el párrafo anterior, así como emprender investigaciones relacionadas, con el fin de avanzar en el contexto clínico y educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (6)

Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C., y Van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, 69, pp. 154-167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.001>



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(1), pp. 83-104. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Boswell, W. R., Olson-Buchanan, J. B., & LePine, M. A. (2004). Relations between stress and work outcomes: The role of felt challenge, job control, and psychological strain. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), pp. 165-181. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00049-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00049-6)
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading, Mass.: Addison-Wesley. DOI: <https://doi.org/10.1177/089443938600400428>
- Burke, A. L., Mathias, J. L., y Denson, L. A. (2015). Psychological functioning of people living with chronic pain: A meta-analytic review. *British Journal of Clinical Psychology*, 54(3), pp. 345-360. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjc.12078>
- Çelik, S., Dirimeşe, E., Taşdemir, N., Çelik, K., Arık, T., y Büyükkara, İ. (2018). Determination of pain in musculoskeletal system reported by office workers and the pain risk factors. Recuperado de: <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/2667>
- Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 459-488.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), pp. 499-512. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Díaz-Bambula, F., y Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), pp. 113-131. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/213/21345152008/html/>
- Diez, J. C., Álvaro, S. B., Delgado, F. L., & Conchillo, C. M. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: un estudio en alumnado de



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

medicina. *Reidocrea*, 5, pp. 1-6. Recuperado de:
<https://www.ugr.es/~reidocrea/5-2-1.pdf>

Documentos divulgativos Estrés laboral. (2004). Recuperado de <http://www.insst.es>

Edwards, J. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of management journal*, 39(2), p.p 292-339. Recuperado de: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/256782>

Edwards, J., Caplan, R. y Harrison, V. (1998). Teoría del ajuste persona-entorno: fundamentos conceptuales, evidencia empírica y direcciones para futuras investigaciones. En CL Cooper (Ed.), *Teorías del estrés organizacional*, pp. 28-67. Prensa de la Universidad de Oxford. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.4321&rep=rep1&type=pdf>

Edwards, R. R., Dworkin, R. H., Sullivan, M. D., Turk, D. C., y Wasan, A. D. (2016). The role of psychosocial processes in the development and maintenance of chronic pain. *The Journal of Pain*, 17(9), T70-T92. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2016.01.001>

European Commission. (2018). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN>

Eurostat, E.C. (2010). *Health and safety at work in Europe (1999-2007)*. A statistical portrait; Publications Office of the European Union: Luxembourg. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5718905/KS-31-09-290-EN.PDF/88eef9f7-c229-40de-b1cd-43126bc4a946?t=1414775047000>

Fernandes, P. R. D. S., Jardim, J., y Lopes, M. C. D. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 125. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>

Fernández, A. L., Rodríguez, D. S., Aranda, M. J. G., Paiz, A. L., y Saavedra, L. H. (2015). Estudio sobre las relaciones del síndrome de burnout con algunos factores



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

psicosociales. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (4), pp. 94-99. DOI: [10.30827/Digibug.37009](https://doi.org/10.30827/Digibug.37009)

Friedman, T. L. (2006). *The world is flat: The globalized world in the twenty-first century*. London: Penguin. Recuperado de: https://canvas.harvard.edu/files/4971600/download?download_frd=1

Gallardo-Echenique, E. E., De Oliveira, J. M., Marqués-Molias, L., Esteve-Mon, F., Wang, Y., y Baker, R. (2015). Digital competence in the knowledge society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1). Recuperado de: https://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique_0315.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), pp. 624–640. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>

Gil-Villa, F., Urchaga, J.D. y Sánchez-Fernández, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), pp. 99-119. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>

Giorgi, G., Lecca, L. I., Alessio, F., Finstad, G. L., Bondanini, G., Lulli, L. G., ... & Mucci, N. (2020). COVID-19-related mental health effects in the workplace: a narrative review. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 7857.

Gros, B., y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 36(1), pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3612831>

Guyot, K., y Sawhill, I. V. (2020). Telecommuting will likely continue long after the pandemic. *The Brookings Institution*. Recuperado de: <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/04/06/telecommuting-will-likely->



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

[continue-long-after-the-pandemic/?hkid=935e1454c83d4e69860e6152f2b6c1f0%26hctky=11632204%26hdpid=544aac04-a9e6-45a5-9cf9-9f7547ca851b](https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida/continue-long-after-the-pandemic/?hkid=935e1454c83d4e69860e6152f2b6c1f0%26hctky=11632204%26hdpid=544aac04-a9e6-45a5-9cf9-9f7547ca851b)

- Harrison, R. V. (1978). Person-environment fit and job stress. *Stress at work*, 175-205.
- Haydon, T., Alter, P., Hawkins, R., y Kendall Theado, C. (2019). “Check Yourself”: Mindfulness-Based Stress Reduction for Teachers of Students With Challenging Behaviors. *Beyond Behavior*, 28(1), pp. 55-60. DOI: <https://doi.org/10.1177/1074295619831620>
- Heckman, J. J., y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), pp. 451-464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Recuperado de: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648#:~:text=http%3A/hdl.handle.net/10919/104648>
- Houdmont, J., Cox, T., y Griffiths, A. (2010). Work-related stress case definitions and prevalence rates in national surveys. *Occupational Medicine*, 60(8), 658-661.
- Hurrell, S. A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human relations*, 69(3), pp. 605-628. Recuperado de: <http://eprints.gla.ac.uk/115247/1/115247.pdf>
- Fundación Telefónica (2021). *Informe Sociedad Digital en España 2020-2021*. Recuperado de: <https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/presentacion-del-informe-sociedad-digital-en-espana-2020-2021-el-ano-en-que-todo-cambio/>
- Jackson, T., Wang, Y., Wang, Y., y Fan, H. (2014). Self-efficacy and chronic pain outcomes: a meta-analytic review. *The Journal of Pain*, 15(8), pp. 800-814. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2014.05.002>
- Kahn, R. L., & Byosiére, P. (1992). Stress in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, pp. 571–650. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/290993436_Stress_in_Organizations



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- León-Pérez, F., Bas, M., y Escudero-Nahón, A. (2020). Self-perception about emerging digital skills in Higher Education students. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 28(1), pp. 91-101. DOI: <https://doi.org/10.3916/C62-2020-08>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, 294, de 6 de diciembre de 2018) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Little, L. M., Simmons, B. L., y Nelson, D. L. (2007). Health among leaders: Positive and negative affect, engagement and burnout, forgiveness and revenge. *Journal of management studies*, 44(2), pp. 243-260. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00687.x>
- Lizana, P. A., Aballay, J., Vicente-Rodríguez, G., & Gómez-Bruton, A. (2020). Low interest in physical activity and higher rates of obesity among rural teachers. *Work (Reading, Mass.)*, 67(4), pp. 1015-1022. DOI: <https://doi.org/10.3233/WOR-203351>
- Malluk Marengo, A. L. (2018). Felicidad organizacional: mediación entre la valoración del empleado y la productividad. Una mirada a su gestión en el sector estatal. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación-*, 17(33), 215-250.
- Margot, J. P. (2007). La felicidad. *Praxis filosófica*, (25), 55-80.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), pp. 397-422. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), pp. 197-215. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mercader, C., y Sallán, J. G. (2017). ¿ Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 257-274.



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

- Mesurado, B., & Laudadó, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement: Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), pp. 12-26. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000300002&script=sci_abstract&tlng=en
- Mikolajczak, M., Menil, C., y Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in personality*, 41(5), pp. 1107-1117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>
- Mishra, L., Gupta, T., y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Naseem, K. (2017). Job stress and employee creativity: The mediating role of emotional intelligence. *Stress*, 27(2), pp. 1050-1058. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Khalida-Naseem-2/publication/318946881_Job_Stress_and_Employee_Creativity_The_mediating_role_of_Emotional_Intelligence/links/59874afbaca27266ada225e1/Job-Stress-and-Employee-Creativity-The-mediating-role-of-Emotional-Intelligence.pdf
- Palumbo, R. (2020). Let me go to the office! An investigation into the side effects of working from home on work-life balance. *International Journal of Public Sector Management*, 33, pp. 771-790. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJPSM-06-2020-0150>
- Paredes-Chacín, A., Inciarte, A. y WallesPeñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 98-117.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), pp. 325-327. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., y Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information systems research*, 19(4), pp. 417-433. DOI: <https://doi.org/10.1287/isre.1070.0165>
- Ramírez-Gañan, A. E., Orozco-Quintero, D., & Garzón-Castrillón, M. A. (2020). Gestión de la felicidad, bienestar subjetivo y la satisfacción laboral. *Dimensión Empresarial*, 18(2), 118-138.
- Ravina-Ripoll, R., Marchena Domínguez, J., y Montañes Del Rio, M. Á. (2019). Happiness Management en la época de la Industria 4.0. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(18), 189-202.
- RD 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 67, de 14 de marzo de 2020) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con>
- Ministerio de Universidades, Gobierno de España (2022). *Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de COVID-19*.
- Rode, J. C., Arthaud-Day, M., Ramaswami, A., y Howes, S. (2017). A time-lagged study of emotional intelligence and salary. *Journal of Vocational Behavior*, 101, pp. 77-89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.05.001>
- Rodrigues, M. S. A., Leite, R. D. V., Lelis, C. M., y Chaves, T. C. (2017). Differences in ergonomic and workstation factors between computer office workers with and without reported musculoskeletal pain. *Work*, 57(4), pp. 563-572. Recuperado de: <https://content.iospress.com/articles/work/wor2582>
- Salanova, M., Llorens, S., y Ventura, M. (2011). Guía de Intervención Tecnoestrés. *Editorial Síntesis*. Recuperado de: https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/11/2011_Llorens-Salanova-Ventura-Tecnoestres.pdf
- Saldaña, J. (2020). Educación Infantil y enseñanza online durante el confinamiento: experiencias y buenas prácticas. *Revista científica electrónica de Educación y*



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 20(2), pp. 336-348. DOI:
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.162144>

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez Gómez, M., Bresó Esteve, E., y Adelantado-Renau, M. (2022). Inteligencia emocional en entornos educativos: evidencias científicas.

Silva, D., Cobucci, R. N., Lima, S., y de Andrade, F. B. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A PRISMA-compliant systematic review. *Medicine*, 100(44). DOI:
<https://doi.org/10.1097/MD.00000000000027684>

Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in psychology*, 10, 2287. DOI:
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>

Soria, M. S. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(3), pp. 225-246. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318057001>

Tarafdar, M., Tu, Q., y Ragu-Nathan, T. S. (2010). Impact of technostress on end-user satisfaction and performance. *Journal of management information systems*, 27(3), pp. 303-334. DOI: <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222270311>

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

Thulin, E., Vilhelmson, B., y Johansson, M. (2019). New telework, time pressure, and time use control in everyday life. *Sustainability*, 11(11), 3067. DOI:
<https://doi.org/10.3390/su11113067>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. Recuperado de:



REPERCUSIONES DEL TECNOESTRÉS EN LA SALUD LABORAL DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO

<https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>

Venegas, C. E., y Leyva, A. C. (2020). La fatiga y la carga mental en los teletrabajadores: a propósito del distanciamiento social. *Rev. esp. salud pública*, 94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7721498>

Voet, M., y De Wever, B. (2017). Towards a differentiated and domain-specific view of educational technology: An exploratory study of history teachers' technology use. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), pp. 1402-1413. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12493>

Wang, J. y Wang, Z. (2020). Análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (FODA) de la estrategia de prevención y control de China para la epidemia de COVID-19. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 17(7), 2235. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17072235>

Warin, J. (2017). Creating a whole school ethos of care. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(3), pp. 188-199. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1331971>

Weil, M. M., y Rosen, L. D. (1997). *Technostress: Coping with technology@ work@ home@ play* (Vol. 13, p. 240). New York: J. Wiley.

Weinert, C., Maier, C., y Laumer, S. (2015). Why are teleworkers stressed? An empirical analysis of the causes of telework-enabled stress. *Wirtschaftsinformatik Proceedings*, 94. Recuperado de: <https://aisel.aisnet.org/wi2015/94/>

Whitehead, B. R. (2021). COVID-19 as a stressor: pandemic expectations, perceived stress, and negative affect in older adults. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), e59-e64.

World Health Organization. (2018) *Proceedings of the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 11th ed*; WHO: Geneva, Switzerland.

World Health Organization. (2019) *Burnout an "Occupational Phenomenon"*: International Classification of Diseases.

