



FACULTAD CIENCIAS DEL TRABAJO

**GRADO DE RELACIONES LABORALES Y
RECURSOS HUMANOS**

Trabajo, Nuevas tecnologías y Bienestar.

Tecnoestrés y comportamientos de silencio en profesionales de la educación.

Trabajo Fin de Grado presentado por Sandra Hernández Fernández, siendo la tutora de este la profesora Dña. Alicia Arenas Moreno.

Vº. Bº. de la tutora:

Alumna:

Dña. Alicia Arenas Moreno

Dña. Sandra Hernández Fernández

Sevilla, diciembre de 2021



FACULTAD CIENCIAS DEL TRABAJO

GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

TRABAJO FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO [2020 – 2021]

**TÍTULO: TRABAJO, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y BIENESTAR.
TECNOESTRÉS Y COMPORTAMIENTOS DE SILENCIO EN
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.**

AUTOR: SANDRA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

TUTOR: ALICIA ARENAS MORENO

DEPARTAMENTO: PSICOLOGÍA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. TECNOESTRÉS	6
2.2. COMPORTAMIENTOS DE SILENCIO	8
2.3. AUTOEFICACIA.....	11
2.4. RESILIENCIA	14
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	16
4. METODOLOGÍA	16
4.1. PARTICIPANTES.....	16
4.2. PROCEDIMIENTO	17
4.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	18
5. RESULTADOS.....	19
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	24
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27

1. INTRODUCCIÓN

Pocas veces en la historia de la humanidad han ocurrido crisis semejantes como la que estamos presenciando con el coronavirus, la cual impacta en múltiples sectores simultáneamente (Sterzer, 2020). La Organización Mundial de la Salud (OMS), ha declarado a la COVID-19 como pandemia por su rapidez de propagación, de tal modo que el sector educativo no escapa a ello. Los colegios, con plataformas digitales, tienen opción de flexibilizar procesos pedagógicos en los estudiantes a partir de la articulación de aplicaciones web con el fin de continuar con el servicio educativo (Sandoval, 2020). A lo largo del presente trabajo, trataremos de conocer en profundidad esta realidad educativa en el panorama social actual bajo la emergencia sanitaria derivada por la COVID – 19.

Esta situación invita a detenerse en reflexionar acerca de ese docente que se le impone el uso de tecnologías en el escenario resultante de la pandemia, donde subyace la necesidad de adaptarse a los nuevos procesos de enseñanza, en una sociedad donde no todos se desenvuelven de la misma manera frente al uso de estas nuevas herramientas tecnológicas.

A priori, podríamos pensar que la exponencialmente creciente incorporación de las TIC en el panorama educativo actual tiene un proporcional aumento en la eficiencia y eficacia dentro del sistema educativo. La conexión entre profesorado y alumnado se vería mejorada; al igual que la conectividad e implicación bilateral. Los sistemas de enseñanza verían aumentada su productividad. Se producirían notables ahorros en tiempos, gastos y esfuerzo. Sin embargo, los resultados obtenidos en la presente investigación y, estudiados de manera determinada con posterioridad, han evidenciado una realidad ligeramente distinta a lo teóricamente esperado.

Es importante obtener el máximo conocimiento de este tipo de herramientas dada su relevancia en el plano tecnológico e innovador actual para el sector que vamos a analizar. Una era diferente requiere un enfoque diferente; la aplicación de tecnologías para facilitar el correcto desarrollo de la docencia actual supone, en ocasiones, grandes desafíos para el componente educativo. El análisis del comportamiento del docente; cómo afectan las TIC a sus vidas personales y profesionales; los niveles y tipos de estrés

y comportamientos de silencio a los que se enfrentan; y sus capacidades de resiliencia y autoeficacia, serán objeto de estudio empírico dentro del presente proyecto.

La presente investigación se compone de un marco teórico. En él, se estudia en profundidad las variables objeto de estudio; tecnoestrés, comportamientos de silencio, autoeficacia y resiliencia. Este marco nos facilita el planteamiento de hipótesis, las cuales se podrán confirmar o, por el contrario, rechazar en función de los resultados obtenidos en nuestro estudio empírico. Para el estudio empírico nos serviremos de un cuestionario *online* enviado a diferentes docentes de institutos de enseñanza secundaria. Sus resultados serán analizados utilizando el sistema informático denominado Producto de Estadística y Solución de Servicios (SPSS). Finalmente, estos resultados serán discutidos para poder alcanzar así una conclusión.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. TECNOESTRÉS

En el siglo XXI, las TIC, están cada vez más presente tanto en la vida personal como en la profesional. Gracias a ellas, accedemos con mayor rapidez y seguridad a una gran cantidad de información. También, nos permite estar en contacto con nuestro entorno social de manera simultánea.

Pero, a pesar de este impacto positivo, se han expuesto muchos aspectos negativos derivados de su uso como son; ansiedad, tensión (Marcoulides, 1989), nerviosismo, aprensión y, efectos psicológicos como inseguridad, disminución de la confianza y del confort general (Abdul-Gader y Kozar, 1995; Hudiburg y Necessary, 1996). A su vez, otros autores incluyen como aspectos negativos los calambres musculares, dolor de cabeza, dolores en las articulaciones y falta de sueño (insomnio) (Çoklar y Sahin, 2011).

En la actualidad, dada la situación de pandemia y el distanciamiento social requerido por las autoridades son muchas las reuniones realizadas de manera virtual. Surge entonces “fatiga *Zoom*”. Esta consecuencia ha sido estudiada por Profesor Jeremy Bailenson (Ramachandran, 2021). La utilización continua de la herramienta *Zoom*, genera consecuencias como; fatiga visual debido al constante contacto visual, reducción

de nuestra movilidad habitual y aumento de la carga cognitiva ya que de manera virtual los esfuerzos para enviar y recibir señales de comunicación no verbal se incrementan.

Tales son los efectos negativos que provoca el uso de las TIC, que algunos autores como, por ejemplo, Romero, Platts, Schoech (2015) las han descrito como “generadores de estrés crónico a largo plazo” (p. 14). Este estrés crónico, al prolongarse a lo largo del tiempo, llega a contener como reacción insana lo que conocemos como *tecnoestrés*.

El tecnoestrés fue definido por primera vez por Brod (1984) como la "incapacidad de adaptarse o enfrentarse a las nuevas tecnologías informáticas de forma saludable. Puede manifestarse de dos formas distintas pero relacionadas: en la lucha por aceptar la tecnología informática y en la forma más especializada de sobre identificación con la tecnología informática" (p. 27). Posteriormente, en 1985, Lyon afirmaba en *Analytically speaking* que las personas que se identifican demasiado con la tecnología informática perdían la capacidad de sentir e interactuar con los demás (p.14). En 1988, Champion abordó el tecnoestrés como “una enfermedad grave, que incluye varios síntomas como: pánico, ansiedad, resistencia, tecnofobia, fatiga mental, dolencias físicas, intolerancia y perfeccionamiento” (p. 14). Por último, la última definición aceptada hoy en día en la literatura es que el tecnoestrés es "la experiencia de estrés de un usuario cuando utiliza tecnologías" (Ragu-Nathan, Tarafdar, Ragu-Nathan, 2008, p. 27).

Los factores relacionados con la tecnología, como son; los eventos, estímulos, demandas percibidas por los docentes y, que pueden causar tecnoestrés, se denominan comúnmente *tecnoestresores*. Estos fueron descritos por primera vez por Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan (2007). Son los siguientes:

Tecno-sobrecarga. Potencial de las TIC que lleva a un docente a trabajar de forma rápida y prolongada en el tiempo.

Tecno-intrusión. Posibilidad de que las TIC generen una percepción o una realidad de invasión de la vida personal de un docente cuando éste realiza sus tareas laborales, ya que pueden ser localizados en cualquier momento y pueden llegar a sentir la necesidad de estar constantemente conectados.

Tecno-complejidad. Cualidad inherente al uso de una TIC que provoca que los docentes no se sientan capacitados respecto a sus conocimientos informáticos.

Tecno-inseguridad. Situaciones en las que los docentes sienten amenazado su puesto o lugar de trabajo.

Tecno-incertidumbre. Al mantenerse las TIC en constante evolución y crecimiento, existen cambios continuos de *software* y *hardware* que pueden provocar estrés en los docentes (Ragu-Nathan et al., 2008).

Estos factores han sido recalcados y discutidos por otros autores. Ayyagari (2007) ha subrayado la importancia de la *tecno-sobrecarga* de trabajo y la ambigüedad de los roles, mientras que Weinert (2014) descubrió que la *tecno-sobrecarga* de trabajo en aquellos empleados que se encontraban teletabajando era el principal factor que influía en el agotamiento de estos. Waizenegger, Remus, Maier, (2016) establecieron que esa conectividad constante provocada por la *tecno-intrusión*, se identifica como una de las principales causas de tecnoestrés entre los trabajadores.

Chiappetta (2017), estableció posibles soluciones con el objetivo de aminorar las consecuencias provocadas por los *tecnoestresores*. Una de ellas, así como la más importante en el mundo laboral en general y en el educativo en particular, es la afirmación de que “el tecnoestrés debería incluirse en el documento relativo a la evaluación de riesgos laborales en aquellos lugares de trabajo en los que existe un uso diario y frecuente de las tecnologías digitales” (p. 14).

De esta manera sería posible poner en marcha ciertas medidas de prevención, como por ejemplo, “el aumento de la formación de los empleados para contrarrestar los efectos nocivos del tecnoestrés, así como para ayudar a la implementación de estrategias específicas para la gestión de los síntomas” (Di Frenna, 2015; Perciavalle y Prunesti, 2016) (p. 14).

Para combatir los efectos derivados del tecnoestrés a nivel personal, los docentes deberán realizar descansos regulares que les permita desconectar de la tecnología cada cierto tiempo, deberán evitar estar pendiente del móvil y/o ordenador fuera del horario laboral, también tendrán que aprender a distinguir lo urgente de lo importante, respetar

las horas del sueño y, finalmente, realizarn de técnicas de relajación como la meditación, el yoga, etc. (González, 2021)

2.2. COMPORTAMIENTOS DE SILENCIO

A pesar del creciente aumento de los comportamientos de silencio de los empleados y el interés en él, aún existen importantes lagunas en su comprensión.

Pinder y Harlos (2001), definen este concepto como "la retención de cualquier forma de expresión genuina sobre las evaluaciones conductuales, cognitivas y/o afectivas del individuo sobre sus circunstancias organizativas a personas que se perciben como capaces de efectuar el cambio" (p. 334).

En algunas ocasiones, miembros del profesorado, pueden ser protagonistas de una violación de las normas personales (económicas, sociales, morales o legales), mientras que en otras, simplemente son testigos de éstas sin llegar a sostener la condición de afectados (Thompson y Bunderson, 2003). Un ejemplo de ello podría ser cuando un docente encuentra dificultades en el método de enseñanza de un centro en el que acaba de ser incorporado y decide no comunicarlo debido a que, si lo hace, podría ser considerado poco resiliente o, simplemente, no tendrían en cuenta su proposición de un nuevo método más eficaz para el conjunto de la organización. También, se evidencian comportamientos de silencio cuando un docente observa que un compañero no está actuando de manera adecuada frente a un conflicto o una determinada situación, pero decide mantenerse al margen.

Una década de investigaciones ha demostrado que, frecuentemente, los empleados no manifiestan sus observaciones a alguien que ostenta el poder suficiente para efectuar un cambio, esto es a su supervisor o jefe inmediato (Greenberg y Edwards, 2009; Gurchiek, 2006; Trinkaus y Giacalone, 2005). Es por ello, por lo que se afirma que el entorno laboral puede influir en las tendencias seguidas por los empleados, es decir, este entorno en el que se desarrolla la actividad influirá tanto en la aparición de comportamientos de silencio como en una posible participación (Anderson y Brion, 2014; Magee y Galinsky, 2008).

Según establecen Argyris y Schoön (1978) en *Organizational learning: A theory of action perspective*, este silencio sobre las preocupaciones impide la continuidad del aprendizaje de los empleados. Asimismo, los docentes que manifiestan comportamientos de silencio experimentan una disminución del compromiso organizacional, del bienestar psicológico y de la satisfacción con el trabajo (Martinko, Harvey, Brees y Mackey, 2013; Tepper, 2007). También se evidencian en estos trabajadores sentimientos de humillación, ira, estrés y resentimiento (Cortina y Magley, 2003; Perlow y Williams, 2003).

Por tanto, afirmamos, como hace Tannen (1985) que, “el silencio es algo más que la ausencia de voz” (p. 352).

A continuación, abordamos este punto diferenciando y definiendo los distintos comportamientos de silencio empleados y estudiados en el presente ensayo:

Silencio Aquiescente. Silencio motivado por la inutilidad. Los empleados no suelen romper el silencio por la creencia de que sus supervisores o la alta dirección no valoran ni quieren su opinión o ideas sobre algo (Morrison y Milliken, 2000). Esta creencia de falta de interés percibida por los docentes le provoca desmotivación frente a su trabajo y/o sus tareas, perdiendo así la esperanza y el esfuerzo por mejorar (Farrell, 1983; Kahn, 1990).

Silencio Defensivo. Silencio motivado por el miedo. Este miedo podemos asociarlo con sentimientos de aprensión (Rachman, 1990) y ansiedad sobre la capacidad de uno para hacer frente a las diversas situaciones (Bandura, 1986). Esta forma de silencio ha sido introducida por Pinder y Harlos (2001). Estos hacen referencia al mismo como la “retención activa de información relevante para protegerse, basándose en el miedo a que las consecuencias de hablar puedan ser personalmente desagradables” (p. 351).

Silencio Prosocial. Silencio motivado por una personalidad en la que predomina la empatía, la alta afiliación a la organización o un alto sentimiento de correspondencia y pertenencia (Adler y Kwon, 2002). Van Dyne, Ang, Botero, (2003) lo definen como "la retención de ideas, información u opiniones relacionadas con el trabajo con el objetivo de beneficiar a otras personas o a la organización, basándose en el altruismo o en motivos de cooperación" (p. 351). Así pues, se caracteriza por tolerancia y la ausencia de quejas hacia los inconvenientes en el trabajo (Organ, 1988).

Silencio Oportunista. Silencio motivado por el interés propio. Podría definirse como: “retención estratégica de ideas, información u opiniones relacionadas con el trabajo con el objetivo de conseguir una ventaja para uno mismo y aceptar el perjuicio de los demás” (Connelly, Zweig, Webster, Trougakos, 2011; Graflied, 2006, p. 351). También puede entenderse como la “retención o el suministro de información incompleta o distorsionada, con el propósito de engañar, disfrazar o confundir” (Gruys, Sackett, 2003; Skarlicki and Folger, 1997, p. 351).

Las variables especialmente consideradas como predictores de los comportamientos de silencio son: el clima organizacional (Van Dyne, Pierce, 2004), el apoyo percibido (Pearce, Herbig, 2004), el compromiso organizacional (Becker, Kernan, 2003), el involucramiento (Diefendorff, Brown, Kamin, Lord, 2002) y la confianza del empleado en la organización (Siqueira, 2008). Sin embargo, son las percepciones de justicia organizacional (Ehrhart, 2004; Omar, Uribe, Ferreira, Assamar, Souto, Terrones, Florez, 2007) las que han recibido un interés mayor. Éstas, se determinan como “las percepciones que los empleados tienen sobre lo que es justo y lo que es injusto dentro de su organización” (Omar, 2010, p. 254) de tal manera que, si los empleados sienten que están siendo tratados de manera justa, mantendrán actitudes positivas hacia su entorno de trabajo (compañeros, jefes y superiores) y viceversa. (Cropanzano, Byrne, Bobocel, Rupp, 2001).

En un estudio exploratorio realizado por Milliken, Morrison, Hewlin, (2003), se manifestó que algunos empleados prefieren abandonar la organización antes que hablar. Lo que se necesita, para contrarrestar los efectos del silencio es crear entornos de trabajo solidarios y psicológicamente seguros que acojan adecuadamente a los empleados. Para ello se deberá aplicar procedimientos coherentes e imparciales, además de tratar a los empleados con dignidad y respeto (Ambrose y Schminke, 2009; Colquitt, 2001; Cropanzano, Bowen, Gilliland, 2007). También se debería llevar a cabo una formación de los directivos en los principios de justicia (Greenberg, 2006; Skarlicki y Latham, 1996).

2.3. AUTOEFICACIA

La autoeficacia es un concepto desarrollado y estudiado por Bandura (1997). Se presenta como la creencia que mantiene una persona de poseer aquellas capacidades necesarias para realizar una actividad. Ésta involucra aspectos afectivos, motivadores y cognitivos (Bandura, 1977).

Al mismo tiempo, podemos definir la autoeficacia docente como las “creencias individuales que tiene el profesorado sobre sus habilidades y capacidades para la enseñanza, así como para planificar y desarrollar actividades que promuevan el aprendizaje” (Covarrubias Apablaza y Mendoza Lira, 2013, p. 5).

Un docente con baja autoeficacia se suele sentir desmotivado y, por lo tanto, no se esfuerza en realizar sus tareas adecuadamente dado que cree que no cuenta con la habilidad necesaria para llevarla a cabo, impidiendo así el pleno desarrollo del alumno. En el otro extremo, un docente con alta autoeficacia se siente motivado, hace mayores esfuerzos, ya que dedica más tiempo a perfeccionarse, es persistente e innovador y se adapta a las nuevas posturas didácticas, lo que afectará de manera favorable al desempeño escolar de sus alumnos (Adame, 2015; Lamorey y Wilcox, 2005).

Llegados a ese punto, podemos decir que los sentimientos generados por la autoeficacia operan según los siguientes mecanismos; esfuerzo, pensamientos, producción, selección de conductas, persistencia y reacciones emocionales.

Por otra parte, el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes:

Experiencias afectivas: afectan a los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales que presente la persona.

Experiencias vicarias: hacen referencia al modelado (observación de ejecuciones realizadas por terceros).

Experiencias de dominio: presenta gran implicación en la fortaleza o debilidad de las auto percepciones de eficacia constituyendo experiencias de dominio real.

Persuasión social: conseguir convencer a una persona de que realmente ostenta la capacidad necesaria para lograr lo que se ha propuesto.

De manera accesoria, las principales funciones de la autoeficacia son:

Elección de la tarea: cuando un docente se siente capaz de ejecutar una tarea, ésta entra directamente dentro del campo de posibles opciones.

Esfuerzo: cuando en unas determinadas circunstancias, como por ejemplo, la pandemia de la COVID – 19, el profesorado se siente capaz de llevar a cabo la realización de una tarea y la elige objeto de su intención, desarrolla paralelamente la energía suficiente para llevarla a cabo.

Perseverancia: cuando una tarea fracasa, existen dos tipos de reacción según si el profesor se sentía capaz de llevarla a cabo o si se sentía incapaz. El primero imputará esta derrota a la falta de esfuerzo, mientras que los segundos lo harán a su incapacidad.

Autoeficacia también podría definirse como la importante creencia de que puedes conseguir todo aquello que desees y/o te propongas. Se ha observado que, manteniendo unos niveles elevados de autoeficacia, los resultados tanto académicos como profesionales son exitosos, debido al sentimiento motivacional reflejado, a la creencia en las propias capacidades pese a la aparición de obstáculos y al sentimiento de felicidad y satisfacción generado (López, 2018).

Por otra parte, sentirse autoeficaz, se relaciona positivamente tanto con la capacidad para adaptarse a las nuevas tecnologías (Hill, Smith y Mann, 1987), como con la realización de tareas informáticas (Harrison, Rainer, Hochwarter y Thompson, 1997; Wood, Kakebeeke, Debowski y Frese, 2000), convirtiéndose de esta manera en un elemento protector frente al tecnoestrés.

2.4. RESILIENCIA

El término resiliencia se ha utilizado comúnmente en la física para referirse a la capacidad que posee un cuerpo para estirarse, doblarse o comprimirse y recuperar después su estado original. Posteriormente, este término se ha incorporado a la psicología con ciertos matices. En psicología se considera *resilientes* a aquellas personas que se adaptan a los cambios y se enfrentan a las distintas adversidades, transformando de esta manera los problemas y las situaciones estresantes en oportunidades.

En el mundo laboral, la resiliencia se presenta como una característica importante ya que ayuda a ver las cosas desde una perspectiva objetiva y optimista a pesar de las adversidades con las que se pueden encontrar los docentes.

El hecho de aumentar el número de tareas a realizar en el mismo periodo de tiempo supone un aumento de los niveles de estrés. Así pues, existirán docentes que se frustren y no consigan realizarlas con éxito, y otros que se alarmen, pero que finalmente las concluyan. Este último grupo de empleados pertenecen las personas consideradas como resilientes.

Las personas resilientes se caracterizan por los siguientes aspectos (Sánchez, 2018; Sánchez, 2017; Camporro, Argentina, 2020):

- Son conscientes de sus habilidades y fortalezas, así como de sus limitaciones y defectos.
- Son capaces de transformar una experiencia dolorosa en algo útil al observarla como una oportunidad para generar un cambio, aprender y crecer. De esta manera, sacan el mayor provecho de las distintas experiencias vividas.
- Piensan de manera positiva.
- Intentan controlar sus emociones, no la situación. Son consciente de sus emociones sobre todo en los momentos de tensión. De esta manera, desarrollan una mayor capacidad para controlar el estrés y la incertidumbre.
- Son flexibles a los cambios, estando abiertos a otras alternativas sin aferrarse a planes iniciales. También lo son con las opiniones de los demás.
- Tienen paciencia y capacidad de espera.
- Son personas autosuficientes, pero valoran el trabajo en equipo.

- Tienen un alto nivel de confianza en sí mismo y no paran hasta conseguir sus objetivos adaptándose a cualquier situación.

Un docente que reúna la característica que permite clasificar a una persona como Resiliente (las mencionadas anteriormente), desarrollará un gran sentimiento de autoeficacia que le llevará a afrontar de manera correcta los aspectos negativos derivados del uso de las TIC. También le proporcionará la confianza necesaria para no mantener comportamientos de silencio ya que mantienen un alto nivel de confianza en sí mismos.

Con respecto al ambiente, podemos manifestar que el entorno puede también hacerse resiliente. Esto tiene que ver con la acción que provocan los riesgos psicosociales ya que se ha demostrado que en determinados puestos, hay mayor riesgo de que surjan. Se puede preparar a una persona para que sea resiliente y se adapte adecuadamente a los cambios, pero también es necesario adaptar el ambiente para favorecer así un mayor desempeño (Talavera, Luceño, Martín y López, 2012).

En el estudio de la psicología se han realizado avances para evitar que las situaciones estresantes dificulten la realización de las tareas. Concretamente, dentro del marco de la Psicología Positiva se ha comprobado que experimentar emociones positivas supone una función adaptativa a una situación estresante (Talavera et al., 2012). Se trataría entonces de promover el bienestar y la felicidad personal, centrándose en las virtudes y fortalezas de las personas.

La implantación de programas de entrenamiento en resiliencia y manejo de estrés es una buena recomendación para combatir situaciones estresantes que dificultan o minimizan la capacidad de las personas.

Además, sería correcto que organismos externos a la propia organización realizaran un seguimiento que permita constatar hasta qué punto el programa se lleva a cabo de forma apropiada y si su efecto llega a todos los trabajadores.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta la literatura e investigaciones previamente realizadas y en relación con el objetivo de nuestro trabajo de analizar cómo el tecnoestrés, los comportamientos de silencio, la resiliencia y la autoeficacia, han sido determinantes en tiempos de COVID-19 para el profesorado, nos planteamos las siguientes hipótesis;

Hipótesis 1: el tecnoestrés estará relacionado con los comportamientos de silencio, de manera que a mayor tecnoestrés se evidenciarán mayor número de comportamientos de silencio.

Hipótesis 2: el tecnoestrés estará relacionado negativamente con la resiliencia.

Hipótesis 3: el tecnoestrés estará relacionado negativamente con la autoeficacia.

Hipótesis 4: la autoeficacia y la resiliencia estarán relacionadas negativamente con los comportamientos de silencio.

Hipótesis 5: la resiliencia mediará la relación entre el tecnoestrés y los comportamientos de silencio.

Hipótesis 6: la autoeficacia mediará la relación entre el tecnoestrés y los comportamientos de silencio.

4. METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

Para proceder a la realización de la presente investigación, hemos realizado un cuestionario *vía online*. Dicho cuestionario está dirigido a aquellos trabajadores dedicados al sector de la educación, concretamente a la educación secundaria. En él, veremos reflejado cómo la pandemia sufrida por la COVID-19 ha afectado a la adecuada realización de sus tareas y al bienestar, con una gran influencia de las nuevas tecnologías.

Para ello, contamos con un total de 52 participantes, siendo 20 de ellos hombres, conformando así un 38,5% del total y, 32 mujeres, las cuales representan un 61,5%.

La edad de estos participantes se balancea entre los 21 y los 62 años, observándose una media de edad de 46 años y una desviación típica de 10,5. También, destacamos que un 48,1% tiene hijos y un 51,9% no.

En cuanto a su estado civil, su análisis nos ha proporcionado los siguientes resultados; el 73,1% está casado o vive con su pareja, el 21,2% está soltero y el 5,8 se ha abstenido de responder.

En cambio, en relación con su jornada laboral, examinamos que el 86,5% del total de la muestra presentan una jornada a tiempo completo, mientras que el 13,5% restante está contratado a tiempo parcial. A su vez, el 75% expone un contrato indefinido, el 13,5% un contrato temporal y el 11,5% un tipo de contrato distinto a los mencionados.

Con respecto a la antigüedad en la empresa, 50 participantes (96,2%) posee una antigüedad de años (siendo de media 1 año) y los 2 restantes (3,8%) de meses.

Llegados a este punto cabe destacar que, del total de los participantes, solo 25 de ellos ocupa un puesto de responsabilidad.

4.2. PROCEDIMIENTO

Una vez decido el sector hacia el que queríamos centrar esta investigación, en este caso, el sector de la educación (profesorado de secundaria), el siguiente paso sería la realización, entrega y recogida de los datos de un cuestionario. Dicho cuestionario fue instruido de manera *online* y configurado con diversas escalas a través de la plataforma *Qualtrics*.

Dada la situación de pandemia en la que nos encontramos y, por ello, el incremento de la utilización de las nuevas tecnologías y las medidas de seguridad, dicho cuestionario fue entregado por correo electrónico a través de un enlace, facilitando así su acceso y la seguridad de todos.

Este link iba acompañado de una breve descripción de la persona que lo realizaba, sus datos académicos, así como el objeto y fin de su realización y su posterior estudio.

También, contaba con una breve aclaración de que se trataba de un cuestionario completamente anónimo.

Para obtener una muestra más completa y diversa se usó, además del correo electrónico, la gran red profesional conocida como *LinkedIn*. En ella, a las personas que encajaban en nuestro perfil muestrario, se les envía un mensaje con el link que le llevaba directos al cuestionario.

Una vez obtenida nuestra muestra, procedimos a realizar la base de datos para, posteriormente, transferirla y analizarla a través del programa informático SPSS. En este programa quedaba registrado todos y cada uno de los cuestionarios clasificados con sus respectivas respuestas a las preguntas y los ítems de éstas.

4.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDAS

Con respecto a los instrumentos de medidas empleados para el estudio de los resultados de los cuestionarios, distinguimos diferentes variables:

Tecnoestrés. Se relaciona de manera directa con los efectos psicosociales negativos derivados del uso de las nuevas tecnologías en el trabajo, es decir, de las TIC. Se compone de veintitrés ítems con una escala de cinco posibles respuestas, utilizando la escala de Likert, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Esta variable se compone de cinco dimensiones, *Tecnoestrés Sobrecarga* del ítem 1 al 5, *Tecnoestrés Intrusión* del ítem 6 al 9, *Tecnoestrés Complejidad* del ítem 10 al 14, *Tecnoestrés Inseguridad* del ítem 15 al 19 y, por último, *Tecnoestrés Incertidumbre* del ítem 20 al 23. Ejemplo de ítem: “paso menos tiempo con mi familia debido al uso de las tecnologías”. Estadístico de fiabilidad (alfa de Cronbach) de ,921.

Comportamientos de silencio. Implica la inexistencia de opiniones, retroalimentación o reconocimiento. De este modo, el docente se limitará a realizar su tarea a cambio de un salario. Esta situación tiene como fin la desmotivación. Se compone de doce ítems con siete posibles respuestas, utilizando la escala de Likert, desde 1 (nunca) hasta 7 (muy a menudo). Esta variable se compone de cuatro dimensiones, *Silencio Aquiescente* del ítem 1 al 3, *Silencio Defensivo* del ítem 4 al 6, *Silencio Prosocial* del ítem 7 al 9 y, por último, *Silencio Oportunista* del ítem 10 al 12. Ejemplo de ítem: “en los últimos 6 meses he

permanecido en silencio en el trabajo por miedo a posibles consecuencias negativas para mí”. Estadístico de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de ,912.

Autoeficacia. Se presenta como la confianza en la propia capacidad para lograr los objetivos establecidos, así como para el afrontamiento de amenazas. Se compone de 6 ítems, con una escala de cinco opciones disponibles, utilizando la escala de Likert, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Ejemplo de ítem: “me siento preparado para la mayoría de las demandas de mi trabajo”. Estadístico de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de ,797.

Resiliencia. Pone de manifiesto la capacidad que poseen los trabajadores para adaptarse a las situaciones adversas en la realización de su trabajo. Se compone de diez ítems, con una escala de cinco posibles respuestas, utilizando la escala Likert de cinco puntos, desde 1 (en absoluto) hasta 5 (casi siempre). Ejemplo de ítem: “enfrentarme a las dificultades puede hacerme más fuerte”. Estadístico de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de ,834.

5. RESULTADOS

Comenzamos el apartado de resultados llevando a cabo un análisis de correlaciones bivariadas, el cual estudia la relación existente entre las distintas variables estudiadas. También, se llevó a cabo el estudio de la media y desviación típica a través del paquete estadístico SPSS.

Variables	Media	DT	1	2	3	3.1	3.2	3.3	3.4	4	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
1.Autoeficacia	3,96	0,55	-												
2. Resiliencia	3,95	0,53	,601**	-											
3. Comp. de Silencio	2,17	1,06	-,206	-,148	-										
3.1 Silencio Aquiescente	2,19	1,23	-,211	-,153	,884**	-									
3.2 Silencio Defensivo	2,37	1,29	-,181	-,137	,854**	,648**	-								
3.3 Silencio Prosocial	2,30	1,28	-,197	,108	,905**	,709**	,715**	-							
3.4 Silencio Oportunista	1,84	1,20	-,124	-,123	,868**	,752**	,602**	,742**	-						
4. Tecnoestrés	2,67	0,70	-,405**	-,248	,505**	,443**	,371**	,561**	,387**	-					
4.1 Tecnoestrés Sobrecarga	3,15	0,85	-,404**	-,325*	,363**	,318*	,255	,430**	,261	,821**	-				
4.2 Tecnoestrés Intrusión	3,03	1,18	-,278*	-,187	,437**	,386**	,270	,490**	,392**	,790**	,749**	-			
4.3 Tecnoestrés Complejidad	2,66	1,12	-,498**	-,274*	,322*	,250	,333*	,337*	,190	,779**	,536**	,407**	-		
4.4 Tecnoestrés Inseguridad	1,73	0,78	-,168	-,061	,451**	,489**	,219	,448**	,441**	,754**	,541**	,549**	,400**	-	
4.5 Tecnoestrés Incertidumbre	2,64	0,79	,011	,006	,391**	,318*	,300*	,459**	,284*	,584**	,214	,256	,357**	,534**	-

Tabla 1. *Correlaciones de Pearson, Media y Desviación Típica de las variables del estudio (N=52)*

Nota. *p<.05,**p<.01

La variable autoeficacia (1) presenta una relación sumamente positiva con la variable resiliencia ($,601^{**}$). De ello deducimos que, a mayor confianza en la propia capacidad para lograr los objetivos establecidos, mayor será la capacidad que poseen los trabajadores para adaptarse a situaciones adversas. También se relaciona de manera significativa y negativamente con la variable tecnoestrés ($-,405^{**}$) y tres de sus dimensiones (sobrecarga $-,404^{**}$, instrucción $-,278^*$, complejidad $-,498^{**}$). Esto se debe a que cuanto mayor sean los efectos psicosociales derivados del empleo de las TIC, mayor inseguridad experimentarán y, por lo tanto, mayor será la falta de confianza en sus capacidades. Por lo tanto, podría confirmarse nuestra hipótesis 3.

Pasamos a hacer mención a la variable resiliencia (2). Dicha variable, presenta una relación significativa y negativa con dos de las cinco dimensiones de la variable tecnoestrés. Estas dimensiones serían, por un lado, tecno-sobrecarga ($-,325^*$) y, por otro, tecno-complejidad ($-,274^*$). Existe una relación negativa entre resiliencia y tecno-sobrecarga dado que a mayor percepción de exceso de trabajo debido al uso de las TIC, menor será la capacidad que presentaran los trabajadores para adaptarse a las adversidades de su puesto de trabajo. Ocurre lo mismo con la dimensión de tecno-complejidad, ya que cuanto mayor sea la dificultad planteada por las nuevas tecnologías, menos resilientes serán. De esta manera, podríamos confirmar nuestra hipótesis 2.

Respecto a la variable comportamiento de silencio (3), observamos relaciones significativas en sus cuatro dimensiones con las cinco dimensiones de la variable tecnoestrés, por lo tanto, a mayor teletrabajo se evidencian mayores muestras de silencio ($,505^{**}$). Dicho lo anterior, podemos confirmar nuestra hipótesis número 1. A mayor sensación de complejidad experimentada durante el periodo de teletrabajo, mayor será la inseguridad percibida y, por lo tanto, se producirá un incremento de su miedo que le llevará a asumir mayores comportamientos de silencio.

Una vez finalizado el análisis de las correlaciones bivariadas, podemos proseguir con el siguiente. En nuestro caso, sería el examen del ANOVA.

El ANOVA indica que existen diferencias significativas en las variables estudiadas, en función de si la muestra teletrabaja o no.

Observamos que existen diferencias significativas respecto a los comportamientos de silencio en general ($F(1,50) = 12.4, p < .05$). Siendo las personas que teletrabajan quienes muestran un mayor número de comportamientos de silencio ($M = 2.95, D.T = 1.07$) frente a las que no teletrabajan ($M = 1.89, D.T = 0.91$).

Respecto a los comportamientos de *Silencio Defensivo* ($F(1,50) = 7.6, p < .05$), siendo el grupo mayoritario las personas que sí mantienen silencio por miedo a las consecuencias de romperlo ($M = 3.14, D.T = 1.53$) frente a las que no ($M = 2.09, D.T = 1.07$).

Existe también diferencias significativas con otra de las dimensiones de la variable comportamientos de silencio, esta es la denominada *Silencio Prosocial* ($F(1,50) = 25.8, p < .05$). Siendo en este caso el grupo mayoritario los profesores que mantienen silencio para beneficiar a otros ($M = 3.52, D.T = 1.26$) frente a aquellos que no lo mantienen por este motivo ($M = 1.85, D.T = 0.96$).

A continuación hacemos referencia a otra de sus dimensiones, es decir, *Silencio Oportunista* ($F(1,50) = 10.6, p < .05$). En este caso, el profesorado que mantiene silencio para adquirir una ventaja para uno mismo es mayor ($M = 2.54, D.T = 1.22$) frente a los que no lo mantienen ($M = 1.58, D.T = .82$).

Finalmente, nos detenemos en dos de las dimensiones de la variable tecnoestrés. En relación con su dimensión *Tecno-Intrusión*, existen diferencias significativas en función de si se teletrabaja o no ($F(1,50) = 5.82, p < .05$). El profesorado que teletrabaja presenta mayores sentimientos de tecno-intrusión ($M = 3.66, D.T = 1.99$) frente a los que no teletrabajan ($M = 2.8, D.T = 1.1$).

Por último, en relación con su dimensión *Tecno-Incertidumbre* ($F(1,50) = 6.09, p < .05$), observamos que el número de docentes que teletrabaja sufren mayor tecno-incertidumbre debido a las modificaciones constantes asociadas a la rápida evolución de la tecnología ($M = 3.07, D.T = .93$) frente a los que no teletrabajan ($M = 2.48, D.T = .68$).

Por último, se muestran los análisis realizados para comprobar el efecto mediador de la autoeficacia y la resiliencia en la relación entre el tecnoestrés y los comportamientos de silencio.

La mediación se ha probado con las distintas dimensiones de tecnoestrés, es decir, tecno-sobrecarga, tecno-intrusión, tecno-complejidad, tecno-incertidumbre, así como con las distintas dimensiones de comportamientos de silencio, estas son; silencio aquiescente, silencio defensivo, silencio prosocial y silencio oportunista.

Tabla 2. Resultado de la regresión para el modelo de la mediación inicial

	efecto	se	t	p
Efecto Directo				
tecnoestrés sobre comportamientos de silencio	,7554	,2041	3,7015	,0006

Para el Efecto Directo (c') de tecnoestrés sobre comportamientos de silencio, tiene un efecto de ,7554 siendo estadísticamente significativo ya que $p < 0,05$; con un valor de .0006.

	efecto	SE	LLCI	ULCI
Efecto Indirecto				
tecnoestrés sobre comportamientos de silencio con la influencia del mediador resiliencia y autoeficacia	,0014	,0994	-,1982	,2024

Nota: Participantes (N=52). L1 = Límite inferior, UL = Límite superior

Para el Efecto Indirecto de tecnoestrés sobre comportamientos de silencio con la influencia del mediador resiliencia, donde $ab: X \rightarrow M \rightarrow Y$; podemos localizar el tamaño del coeficiente (siendo $B = .0014$); el cual nos indica una relación positiva, la desviación estándar de dicho coeficiente (siendo $SE = .0994$) construido mediante el método *bootstrapping* y un intervalo de confianza ($CI = [-.1982, .2024]$).

Para que el efecto indirecto sea estadísticamente significativo, el cero no debe estar incluido en el intervalo de confianza; por ende, podemos concluir que, a localizar el cero en el CI mencionado, el Efecto Indirecto de tecnoestrés sobre comportamientos de silencio con la influencia del mediador resiliencia y autoeficacia no es estadísticamente significativo y, por tanto, no hay efecto de mediación significativo y rechazaremos la hipótesis 5 y la hipótesis 6.

Podemos observar esta relación reflejada en la siguiente figura (Figura 1):

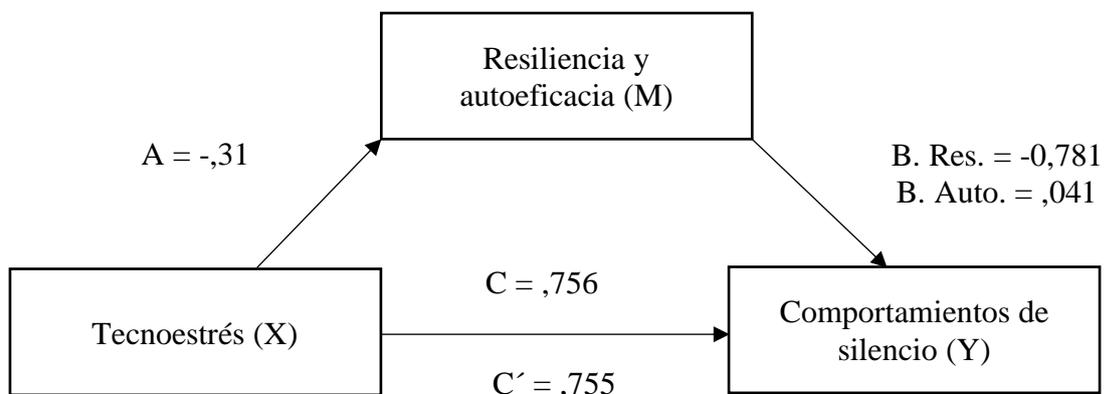


Figura 1. Efecto Indirecto de tecnoestrés-sobrecarga sobre comportamientos de silencio con la influencia del mediador resiliencia

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante la presente investigación, hemos analizado cómo la pandemia causada por el COVID – 19 ha provocado un sustancial aumento en la incorporación de tecnologías de la información y comunicación en el sector docente. Es por ello por lo que el objetivo principal de nuestro proyecto es analizar cómo ha influido este uso frecuente de las nuevas tecnologías en el bienestar del sector estudiado, siendo para ello destacadas, relacionadas y posteriormente estudiadas en mayor profundidad, cuatro variables: tecnoestrés; comportamientos de silencio; autoeficacia; y resiliencia.

De estas investigaciones realizadas previamente en el marco teórico del ensayo, podemos observar que un gran porcentaje de nuestra muestra sufre de estrés crónico provocado por la utilización de herramientas TIC en un largo periodo de tiempo.

Este tecnoestrés provoca que los docentes conciben como insuficiente su capacidad para hacer frente a los cambios sufridos, provocándoles desmotivación; la cual lleva a no desempeñar de manera adecuada sus actividades, convirtiéndose así en trabajadores con bajo sentimiento de autoeficacia.

Paralelamente, el tecnoestrés ha ocasionado graves comportamientos de silencio. Éstos se han visto motivados principalmente por el miedo y la inutilidad. El miedo ha generado en el profesorado ansiedad y el sentimiento de inutilidad ha provocado la pérdida de la motivación para mejorar. El resultado de todo ello ha sido un declive tanto en el clima como en el sentimiento de justicia organizacional, dando como resultado actitudes negativas.

Finalmente, el aumento de tareas a realizar siguiendo métodos distintos a los utilizados anteriormente, ha provocado que los docentes vean perjudicada su capacidad de resiliencia impidiendo de esta manera la completa y adecuada impartición de clases. Además de generar efectos psicológicos como fatiga *Zoom*, disminución de la confianza e inseguridad. De esta manera, se entraría en una espiral de la que sería muy difícil escapar.

Aunque es cierto que la resiliencia que presenta el profesorado de secundaria para soportar los desafíos a los que hacen frente en su puesto de trabajo, no se ve completamente disminuida frente a un aumento del estrés generado por el uso de herramientas TIC. Por el contrario, se ha podido observar que dicho estrés genera consecuencias negativas de diferentes índoles. Éstas se pueden observar, por un lado, en el aumento de comportamientos de silencio que presenta el docente al exponerse a situaciones de estrés crónico por el uso de estas tecnologías a medio y largo plazo y, por otro, el sentimiento de incapacidad para hacer frente a estas nuevas situaciones. Es decir, una disminución en los niveles de autoeficacia.

Esta afirmación plantea cuestionarse una relación positiva entre la edad media de la muestra (46 años) con la falta de adaptación en la incorporación de las TIC en sus métodos de enseñanza. Es posible que sean capaces de soportar el cambio, pero, por el contrario, provoca que estos docentes muestren una mayor ausencia de participación y una disminución del sentimiento de autoeficacia.

También sería interesante tener en cuenta los demás factores utilizados para el análisis descriptivo, además de la edad. Por ejemplo, pensamos que el género y el estado civil de los participantes no presentan una relación directa con las variables estudiadas (tecnoestrés, comportamientos de silencio, autoeficacia y resiliencia). Sin embargo ¿cabe la posibilidad de que aquellos trabajadores que no tienen hijos (51,9%), al no recibir ayuda por parte de estos, no vean aumentado su nivel de autoeficacia? Por otro lado ¿la influencia de la antigüedad (96,2% de participantes que llevan años en el puesto de docente) podría llevar a pensar que estos empleados presentan mayores muestras de resistencia al cambio? Y, finalmente, ¿existe relación entre una jornada de trabajo a tiempo completo (86,5% de los encuestados) y el tiempo disponible para la adaptación con los niveles de resiliencia y/o autoeficacia? Se podrían realizar diferentes interpretaciones.

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de mediación, para conocer las posibles causas de la no mediación de autoeficacia y resiliencia entre las variables tecnoestrés y comportamientos de silencio sería necesario la realización de un estudio empírico de variables distintas a las estudiadas en este, como por ejemplo el clima organizacional; el sentimiento de pertenencia; motivación; estabilidad en el empleo, etc.

Haciendo referencia a las limitaciones del presente estudio, añadimos en primer lugar que nos encontramos en un estudio transversal, significa esto que se analizan los datos obtenidos de las distintas variables agrupadas en un periodo de tiempo sobre una población de muestra. Es por ello, por lo que no podemos concluir de una forma causal sobre la relación entre variables, dado que para lo cual sería necesario llevar a cabo un estudio de carácter longitudinal.

En segundo lugar, hacemos nuevamente mención de la situación mundial que estamos atravesando. Es por ella, por lo que nace el objetivo principal de estudio de este análisis, o sea ser el desempeño del profesorado en tiempos de pandemia y la incorporación de las nuevas tecnologías en la impartición de su docencia.

Por esta situación, hemos visto limitada nuestra capacidad para la obtención de un mayor número de muestras y, por ende, de participantes, no obteniendo así una información completamente fiable. Las razones de ello son el escaso control en la

recogida de datos de la muestra de nuestro cuestionario realizado de manera online. Una posible solución a ello sería un método distinto de recogida de datos que nos proporcione un mayor control y, como consecuencia, un mayor y más homogéneo número de muestra ayudándonos así a encontrar el efecto indirecto y mediador de la variable resiliencia y autoeficacia.

Como conclusión tras el análisis de los resultados, estos arrojan un mensaje claro: el sector docente de la educación secundaria no está adaptándose de la mejor manera a la innovadora y resolutive forma de impartir la docencia en tiempos de crisis sanitaria. El uso excesivo de las TIC, así como el silencio y el tecnoestrés sufrido, provocan daños colaterales en la formación del alumnado que, junto a los efectos que esta crisis ha provocado en ellos, implicará unas consecuencias que se podrían evidenciar en un futuro próximo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdul-Gader A.H., Kozar K.A. (1995). The impact of computer alienation on information technology investment decisions: an exploratory cross-national analysis. *MIS Quarterly* 19, 535–559.

Adame., V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas (Tesis de maestría)*. Universidad de Extremadura, Badajoz, España. Recuperada el 21 de octubre de 2021 en http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX_2015_Adame_Sirgado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Adler, P. S., Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27, 17–40.

Ambrose, M. L., Schminke, M. (2009). The role of overall justice judgments in organizational justice research: A test of mediation. *Journal of Applied Psychology*, 94, 491–500.

Anderson, C., Brion, S. (2014). Perspectives on power in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 67–97.

Argyris, C., Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Ayyagari, R. (2007). *What and why of technostress: technology antecedents and implications*. Dissertation, Clemson University.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Becker, T.E, Kernan, M.C. (2003). Matching commitment to supervisors and organizations to in-role and extra-role performance, *Human Performance*, 16, 327-348.

Brod, C. (1984). *Technostress: the human cost of the computer revolution*. Addison-Wesley.

Camporro, P.M., Argentina, F.M. (12 de septiembre de 2020). *Resiliencia laboral en época de pandemia*. Revista médica. Recuperado el 13 de octubre de 2021 en <https://revistamedica.com/resiliencia-laboral-pandemia/>

Champion, S. (1988). Technostress: technology's toll. *School Book* 35, 48–51.

Chiappetta, M. (2017). The technostress: definition, symptoms and risk prevention. *Senses Science* 4, 358–361.

Christian K., Mindy K., Simon Lloyd D., Patrick Raymund James M., Robert L. (2016). Suffering in Silence: Investigating the Role of Fear in the Relationship Between Abusive Supervision and Defensive Silence. *Journal of Applied Psychology*, 101, 731-742.

Cisneros, I., Medina, F.J., Munduate, L., Dorado, M.A. (2012). Consecuencias emocionales de la autoeficacia en situaciones de negociación. *Apuntes de Psicología*, 323-336.

Çoklar A.N., Sahin Y.L., (2011). Technostress levels of social network users based on ICTs in Turkey. *Senses Science* 23, 171–182.

Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386–400.

Connelly, C. E., Zweig, D., Webster, J., Trougakos, J. (2011). Knowledge hiding in organizations. *Journal of Organizational Behavior* 11, 64-88.

Cortina, L. M., Magley, V. J. (2003). Raising voice, risking retaliation: Events following interpersonal mistreatment in the workplace. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 247–265.

Covarrubias, C., Mendoza, M. (2013). *La teoría de la autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile*. Estudios hemisféricos y polares, 4, 107- 123. Recuperado el 30 de octubre de 2021 en [http://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/articulos/048- Covarrubias%20Lira-Autoeficacia%20Desempeno%20Docente%20Chile.pdf](http://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/articulos/048-Covarrubias%20Lira-Autoeficacia%20Desempeno%20Docente%20Chile.pdf)

Cropanzano, R., Bowen, D. E., Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21, 34–48.

Cropanzano, R., Byrne, Z.Z., Bodocel, D.R, Rupp, D.E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 164-209.

David B. W., Laurie J. B. (2013). Echoes of Silence: Employee Silence as a Mediator Between Overall Justice and Employee Outcomes. *Journal Business Ethics* 116, 251–266.

Di Frenna, E. (25 de mayo de 2015). *Le 10 cose da sapere per affrontare il rischio nel lavoro digitale e imparare a valutarlo*. Tecnostress. Recuperado el 4 de octubre de 2021 en <http://www.netdipendenzaonlus.it/landing-tecnostress/ebook-tecnostress.html>.

Diefendorff, J.M., Brown, D.J., Kamin, A.M., Lord, R.G. (2002). Examining the roles of job involvement and work centrality in predicting organizational citizenship behaviors and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 93-108.

Ehrhart, M.G (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57, 61-94.

Farrell, D. (1983). Exit, voice, loyalty, and neglect as responses to job satisfaction: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 26, 596–607.

Giuseppe L. T., Alessia E., Iliana S., Marta C. (2019). Definition symptoms and risk of technostress: a systematic review. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 92, 13-35.

González, R. (14 de abril de 2021). *Qué es el tecnoestrés (y cómo combatirlo)*. Sage Advice. Recuperado el 9 de noviembre de 2021 en <https://www.sage.com/es-es/blog/que-es-el-tecnoestres-y-como-combatirlo/>

Greenberg, J. (2006). Losing sleep over organizational injustice: Attenuating insomniac reactions to underpayment inequity with supervisory training in interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 91, 58–69.

Greenberg, J., Edwards, M.S. (2009). *Voice and silence in organizations*. Bingley: Emerald Press.

Gruys, M. L., Sackett, P. R. (2003). Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 30–42.

Gurchiek, K. (2006). Workers unlikely to report office misconduct. *Magazine*, 51, 38

Harrison, A.W., Rainer, R.K., Hochwarter, W.A., Thompson, K.R. (1997). Testing the self-efficacy-performance linkage of social-cognitive theory. *Journal of Social Psychology*, 137, 79-87.

Hill, T., Smith, N.D., Mann, M.F. (1987) Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies. *Journal of Applied Psychology*, 72, 307-314.

Hudiburg R.A., Necessary J.R., (1996). Coping with computer-stress. *Education Computers* 15, 113–124.

Kahn, W. A. (1990). Toward an agenda for business ethics research. *Academy of Management Review*, 15, 311–328.

Lamorey, S., Wilcox, M. (2005). *Early Interventionist Self-Efficacy Scale: a measure and its applications*. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 69–85. Recuperado el 23 de octubre de 2021 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200605000049>

López, A. (15 de enero de 2018). *Autoeficacia: la importancia de creer que puedes*. AEPSIS. Recuperado el 10 de noviembre de 2021 en <https://www.aepsis.com/autoeficacia-la-importancia-creer-puedes/>

Lyon W. S. (1985). Analytically speaking. *J Radioanal Nucl Chem* 94, 287–290.

Magee, J. C., Galinsky, A. D. (2008). Social hierarchy: The selfreinforcing nature of power and status. *The Academy of Management Annals*, 2, 351–398.

Marcoulides, G. A. (1989). Measuring computer anxiety: the computer anxiety scale. *Education Psychological Meas* 49, 733–739.

Martinko, M. J., Harvey, P., Brees, J. R., Mackey, J. (2013). A review of abusive supervision research. *Journal of Organizational Behavior*, 34, 120–S137.

Michael K., Rolf D. (2013). Do I Hear the Whistle...? A First Attempt to Measure Four Forms of Employee Silence and Their Correlates. *Journal Business Ethics* 113, 349–362.

Michael K., Tom R. (2015). Does the presence of voice imply the absence of silence? the necessity to consider employees' affective attachment and job engagement. *Human Resource Management*.

Milliken, F.J., Morrison, E.W., Hewlin, P.F. (2003). Choosing to stay silent at work: What employees don't speak about and why. *Journal of Management Inquiry*, 40, 1453–1476.

Morales, A. (27 de septiembre de 2019). *La autoeficacia del profesor*. Educación Adventista. Recuperado el 14 de octubre de 2021 en <https://www.educacionadventista.com/la-autoeficacia-del-profesor/>

Morrison, E.W., Milliken, F.J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25, 706–725.

Murillo, L. D., Ramos, D., Y., García, I., Soletto, M., A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20, 1-25.

Omar, A. (2010). Antecedentes y consecuencias de los comportamientos prosociales de voz y silencio. *Psicodebate*, 10, 249-268.

Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M.C., Assamar, E.M., Souto, S., Terrones, A., Florez, M.M. (2007). Colectivismo, justicia y ciudadanía organizacional en empresas argentinas, mexicanas y brasileras. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 101-116.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, Lexington Books.

Pearce, C.L, Herbig, P.A. (2004). Citizenship behavior at the team level of analysis: The effects of team leadership, team commitment, perceived team support, and team size. *Journal of Social Psychology*, 144, 293 – 310.

Perciavalle M., Prunesti A. (2016). *Offline è bello*. Franco Angeli. Milano

Perlow, L., Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Harvard Business Review*, 81, 52–58.

Pinder, C.C., Harlos, K.P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Personnel and human resources management* 20, 331–368.

Rachman, S. (1990). *Fear and courage*. Gordonsville, Freeman.

Ragu-Nathan T. S., Tarafdar M., Ragu-Nathan B. S. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*, 19, 417–433.

Ramachandran, V. (23 de febrero de 2021). Investigadores de Stanford identifican cuatro causas de “fatiga de Zoom” y sus soluciones simples. *Stanford Notices*. <https://news.stanford.edu/2021/02/23/four-causes-zoom-fatigue-solutions/>

Romero L. M., Platts S. H., Schoech S. J. et al. (2015). Understanding stress in the healthy animal potential paths for progress. *Stress* 18, 491–497.

Romero, S., García, I. (2013). Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7, 77-91.

Sánchez, D. (6 de julio de 2018). *La resiliencia en el trabajo*. La mente es maravillosa. Recuperado el 11 de octubre de 2021 en <https://lamenteesmaravillosa.com/la-resiliencia-en-el-trabajo/>

Sánchez, J. (4 de octubre de 2017). *La importancia de la resiliencia en el trabajo*. Pymes y Autónomos. Recuperado el 13 de octubre de 2021 en <https://www.pymesyautonomos.com/vocacion-de-empresa/la-importancia-de-la-resiliencia-en-el-trabajo>

Sandoval, C.H. (2020). La Educación en Tiempos del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9, 24–31.

Siqueira, M.M.M (2008). *Medidas Do Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestao*. Porto Alegre: Artmed.

Skarlicki, D. P., Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82, 434–443.

Skarlicki, D. P., Latham, G. (1996). Increasing citizenship behavior within a labor union: A test of organizational justice theory. *Journal of Applied Psychology*, 81, 161–169.

Sterzer, S. (2020). Impacto del coronavirus en el sistema educativo: ejemplos en el continente asiático, Red Sociales. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7, 64-74.

Talavera, B., Luceño, L., Martín, J., López, M.I. (26 de noviembre de 2012). *La resiliencia en las empresas: ¿de qué estamos hablando?*. Cuadernos de Seguridad. Recuperado el 13 de octubre de 2021 en <https://cuadernosdeseguridad.com/2012/11/la-resiliencia-en-las-empresas-de-que-estamos-hablando/>

Tannen, D. (1985). *Perspectives on silence*. Norwood, Ablex.

Tarafdar M., Tu Q., Ragu-Nathan B. S., et al. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal Management Information Systems* 24, 301–328.

Tepper, B.J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33, 261–289.

Thompson, J.A., Bunderson, J.S. (2003). Violations of principle, ideological currency in the psychological contract. *Academy of Management Review*, 28, 571–586.

Trinkaus, J., Giacalone, J. (2005). The silence of the stakeholders: Zero decibel level at enron. *Journal of Business Ethics*, 58, 237–248.

Umphress, E. E., Bingham, J. B., Mitchell, M. S. (2011). Unethical behavior in the name of the company: The moderating effect of organizational identification and positive reciprocity beliefs on unethical proorganizational behavior. *Journal of Applied Psychology*, 95, 769–780.

Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40, 1359–1392.

Van Dyne, L., Pierce, J.L. (2004). Psychological ownership and feeling of possession: three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 439-459.

Waizenegger L., Remus U., Maier R. (2016). The social media trap: how knowledge workers learn to deal with constant social connectivity. *International conference on system sciences*, 2115–2124.

Weinert C., Maier C., Laumer S., et al. (2014). Does teleworking negatively influence IT professionals? An empirical analysis of IT personnel's telework-enabled stress. *Conference on computers and people research*, 139–147.

Wood, R., Kakebeeke, B.M., Debowski. S., & Frese, M. (2000). The Impact of Enactive Exploration on Intrinsic Motivation, Strategy, and Performance in Electronic Search. *Applied Psychology*, 49, 263-283.