



Personalidad, *Burnout* y Competencia Digital en el profesorado universitario. Un acercamiento a la realidad actual

Personality, Burnout and Digital Competence in University Professor, an Approach to the Current Reality

RECIBIDO 29/06/2022 ACEPTADO 22/09/2022 PUBLICADO 01/12/2023

 Ana Isabel Agustí López

Universidad Internacional de Valencia, España
anaisabel.agusti@campusviu.es

 Antonia Martí Aras

Universidad Internacional de Valencia, España
antonia.marti@campusviu.es

 Ana Rodríguez Martín

Universidad Internacional de Valencia, España
ana.rodriguez@campusviu.es

 Cristina Gabarda Méndez

Universitat de València, España
cristina.gabarda@uv.es

RESUMEN

La investigación sobre docentes universitarios, requiere a día de hoy una mayor profundidad con respecto a la relación entre la personalidad, la docencia y el *burnout*. Este último es un fenómeno muy estudiado en docentes de otras etapas educativas. Son muchas las investigaciones que han profundizado en el efecto del *burnout* en el profesorado, dado que esta población es especialmente vulnerable a desarrollarlo debido a los componentes afectivos y emocionales inherentes al perfil profesional. Por otro lado, la competencia digital es otro fenómeno que se ha visto expuesto durante estos últimos años. En este sentido, distintos estudios hacen referencia a las diferentes destrezas relacionadas con el uso de las herramientas y tecnologías en el contexto del aula. Para el desarrollo del estudio se ha utilizado una batería de cuestionarios entre los que se incluyen; el Cuestionario de Personalidad 16 PF, el Maslach Burnout Inventory (MBI) y Cuestionario sobre la Competencia Digital del Profesorado de la Educación Superior Española. Los resultados a partir del análisis de datos mediante el programa estadístico SPSS mostraron que no existen diferencias significativas en cuanto a sexo y *burnout* se refiere. Por otro lado, se ha observado una relación positiva entre la despersonalización y el cansancio emocional con el sentimiento de autosuficiencia. Además, se observa una relación positiva entre la escala de tensión nerviosa con la despersonalización. En cuanto a la competencia digital, se ha encontrado una relación también positiva entre la realización personal con el uso de las TIC en el aula y también con una actitud positiva hacia las TIC. Se observa la necesidad de ampliar la investigación en cuanto a la personalidad en el docente universitario. Del mismo modo que el estudio del *burnout* en esta etapa educativa y la importancia de una buena competencia digital en el profesorado de educación superior actual.

PALABRAS CLAVE Personalidad; *burnout*; competencia digital; profesorado universitario; cansancio emocional.

ABSTRACT

Research on university teachers today requires greater depth regarding the relationship between personality, teaching and burnout. The latter is a well-studied phenomenon in teachers of other educational stages. There are many investigations that have delved into the effect of burnout in teachers, given that this population is especially vulnerable to developing it due to the affective and emotional components inherent to the professional profile. On the other hand, digital competition is another phenomenon that has been exposed in recent years. In this sense, different studies refer to the different skills related to the use of tools and technologies in the classroom context. For the development of the study, a battery of questionnaires has been used, including; the 16PF Personality Questionnaire, the Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Digital Competence Questionnaire of Spanish Higher Education Teachers. The results from the data analysis using the statistical program SPSS showed that there are no significant differences in terms of gender and burnout. On the other hand, a positive relationship has been observed between depersonalization and emotional exhaustion with the feeling of self-sufficiency. In addition, a positive relationship is observed between the nervous tension scale with depersonalization. Regarding digital competence, a positive relationship has also been found between personal fulfillment with the use of ICT in the classroom and also with a positive attitude towards ICT. The need to expand research regarding personality in university teachers is observed. In the same way as the study of burnout in this educational stage and the importance of good digital competence in current higher education teachers.

KEYWORDS Personality; burnout; digital competence; university teachers; emotional exhaustion.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Personalidad y profesorado universitario. Variables que influyen en el trabajo docente

El mundo educativo actual está en continuo cambio y, a diferencia de etapas anteriores, actualmente el alumnado requiere de sus docentes ya no solo conocimientos, sino también, nuevos métodos, contenidos, y espacios de aprendizaje (UNESCO, 2015). Concretamente, se precisa un modelo de profesional que sirva de modelo en ciertos aspectos ya no solo cognitivos, sino también de competencias y características de personalidad (Pastor, 2016).

Cattell *et al.* (2011) entienden la personalidad como aquello que nos dice lo que una persona hará cuando se encuentre en una situación determinada. Lo que una persona hace (R o respuesta) es función de la situación (S) y de su personalidad (P). Para estos autores, el elemento estructural básico de la personalidad es el rasgo que indica nuestras tendencias reactivas generales y hace referencia a características relativamente permanentes. En su teoría, Cattell *et al.* (2011) explicaba que era necesario realizar una descripción y taxonomía sistemática de las diferencias individuales. El test más conocido y usado de Cattell *et al.* (2011) es el de los 16 factores de personalidad, con el que se miden las diferencias de la personalidad de la población en su conjunto. Según Páramo *et al.* (2019), estudiar los rasgos de personalidad asociados a los docentes universitarios puede tener un valor terapéutico, pues utilizando las herramientas de evaluación adecuadas se podría favorecer un diagnóstico más preciso y un tratamiento más eficaz, en orden a la producción de mayores niveles de satisfacción en la tarea docente universitaria, ya que además existe suficiente evidencia empírica que muestra que el constructo de personalidad constituye un importante predictor del desempeño en todo tipo de ocupaciones (Barrick *et al.*, 2001).

El profesorado universitario desempeña varias funciones dentro de su ámbito, para las cuales, ciertos rasgos de personalidad pueden actuar como facilitadores o todo lo contrario. Las funciones en las que se van a desenvolver los profesores giran alrededor de cuatro ejes: docencia (actividades relativas al interaprendizaje), investigación (actividades que conducen a la búsqueda del saber teórico o práctico), extensión (actividades que tienden a la proyección social) y de gestión académica. Entendemos entonces que las habilidades que están detrás de un buen desempeño en el área de docencia no necesariamente van a ser las mismas que las necesarias para ser un buen investigador. A pesar de la importancia que supone, conocer y reconocer las habilidades necesarias para un correcto desempeño, se puede encontrar en la revisión de la literatura poco material y no muy reciente, que explore la relación entre los rasgos de personalidad y el desempeño del profesorado, a la tolerancia al estrés o capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías y lo que ello le supone. Schnitzius *et al.* (2019) afirmaron que la personalidad es una de las cuestiones más importantes por las que los estudiantes deciden quien es un buen docente. También el profesorado considera que algunos rasgos de personalidad pueden mejorar la enseñanza, como por ejemplo, las personas que se consideran con alta autoeficacia, esperanza, optimismo y personas capaces de adaptarse a situaciones complicadas (Huang *et al.*, 2015).

Shaughnessy *et al.* (1995) encuentran en su trabajo que los rasgos de autosuficiencia y creatividad son identificados como características de personalidad de los profesores exitosos. Cuando hablamos de autosuficiencia, nos estamos refiriendo a personas individualistas que prefieren estar solas y tomar las decisiones por su cuenta, siendo el polo contrario aquella persona social o gregaria que prefiere estar rodeada de gente y que le gusta hacer las cosas con otros. Más recientemente, Cabezas y Mancheno (2008) concluyen en su trabajo que los profesores de alto rendimiento tienen las siguientes características en sus factores de personalidad: presentan un pensamiento abstracto, son más aventureros (extrovertidos) que conservadores, y son más emotivos que prácticos. Por otro lado, los profesores de bajo rendimiento presentan un pensamiento concreto, son más conservadores que aventureros y son más prácticos que emotivos.

En cuanto al *burnout*, cuya traducción sería “estar quemado”, y ha sido reconocido por la OMS e incluido en el (CIE-11) como un fenómeno específicamente ocupacional. Además, fue introducido por Freudenberger a mediados de los años setenta para dar una explicación al proceso de deterioro en el trabajo de los profesionales en organizaciones de servicios (Freudenberger, 1974) y se lo asocia a diferentes consecuencias como el absentismo, problemas de salud, incremento de accidentes laborales, bajo rendimiento en el desempeño laboral y depresión (Bottiani *et al.*, 2019; Herman *et al.*, 2018). Para Maslach y Jackson (1997), el síndrome del quemado es un proceso de estrés crónico, el cual podemos dividir en tres grandes aspectos:

- Cansancio emocional, caracterizado por la pérdida progresiva de energía, de recursos personales de adaptación, desgaste y agotamiento.
- Despersonalización, manifestada por un cambio negativo de actitudes que lleva defensivamente a adoptar un distanciamiento frente a los problemas.
- Sensación de falta de realización profesional, donde se dan respuestas negativas hacia sí mismos y hacia el trabajo en el que se muestra como una fuerte insatisfacción interna, baja autoestima y fuerte autocuestionamiento.

Todo ello provoca un círculo vicioso en la persona en forma de retroalimentación negativa: agotamiento físico y psíquico, despersonalización en el sentido de la deshumanización y una visión negativa, escéptica o cínica de sí mismos y los propios logros, con una moral baja, un detrimento y descenso de la productividad en el trabajo y sentimientos de fracaso y frustración, percibiendo escasa o nula realización personal (Bencomo *et al.*, 2004).

Son muchas las investigaciones que han estudiado el efecto del *burnout* en el profesorado, dado que esta población es especialmente vulnerable a desarrollar el síndrome de *burnout* debido a los componentes afectivos y emocionales inherentes al perfil profesional. En el estudio de Vicente y Garabi (2019), concluyen que existen factores protectores frente al *burnout* como la resiliencia, el positivismo, las estrategias de afrontamiento constructivas, la tolerancia a la frustración, el locus de control interno y la autoeficacia, además está asociado a acontecimientos externos (Casali, & Torres, 2021). En este sentido, la enfermedad del coronavirus denominada COVID-19 ha sido considerada un estresor potencial, capaz de provocar una crisis de salud mental pública global de dimensiones sin precedentes (Pfefferbaum, & North, 2020). Esto ha requerido de la adaptación de todos los docentes y alumnos a la nueva realidad, provocando cambios educativos drásticos, que tanto los docentes como los alumnos debieron enfrentar sin estar adecuadamente preparados. Esta situación les causó numerosas dificultades (Gupta, & Pathania 2021) y son muchos los docentes que interpretan esta transmisión como una carga adversa y estresante (Quezada *et al.*, 2020).

La pandemia derivada de la COVID 19, y las posteriores medidas de contención y limitaciones, hicieron evidente la gran necesidad, hoy en día, de aplicar las tecnologías en la docencia y en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Nicola *et al.*, 2020). Así pues, la innovación en educación se asocia a ciertos recursos tecnológicos (p.e: pizarras digitales, ordenadores, *tablets*, etc.), que en numerosas ocasiones se relacionan con las nuevas metodologías (plataformas virtuales, e-learning) y su uso también está marcado por las características de la personalidad de los docentes que las vayan a emplear, y viceversa (Ortega *et al.*, 2007; Ortega *et al.*, 2021).

Diferentes estudios, como los de Ríos (2004; 2006a; 2006b; 2009) muestran cuáles son las características de personalidad que en mayor medida se hallan en personas docentes innovadoras:

- Persistentes, resistentes, metódicas y planificadoras (2004).
- Con alta motivación pedagógica y social (2006a).
- Realistas, prácticas, no interesadas en lo que no creen que es útil, les encanta organizar y dirigir actividades y emplean más el pensamiento para su vida exterior y la sensación de su vida interior (2006b).
- Cercanas y afectuosas, cariñosas y alegres, sobreprotectoras, y consecuentes y honestas (2009).

Otros autores, como Mongue *et al.* (2015), plantean desde la teoría del rasgo de Cattell que los docentes innovadores puntúan, por un lado, bajos en dominancia y en autosuficiencia y, por otro lado, puntúan altos en atrevimiento, abstracción, y que son especialmente abiertos al cambio.

1.2. Competencia digital y profesorado universitario

Levis (2011) y Prendes (2011) afirmaron que uno de los retos de las universidades en vías de transformar el viejo paradigma educativo, era lograr una efectiva integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de

aprendizaje. En este sentido, a través de la revisión de la literatura se han confirmado ciertas necesidades en cuanto a la formación de los docentes universitarios con relación a las TIC, pero también es un hecho fehaciente la actitud positiva que existe hacia ellas y como a lo largo de los años se ha ido mejorando la integración en la labor docente (Agreda *et al.*, 2016).

Resulta fundamental diferenciar entre la alfabetización digital y la competencia digital. Muchos son los autores que han desarrollado ambos conceptos. Según Biel y Álvarez (2019), la competencia digital docente es el objetivo que debería lograr todo profesor, mientras que la alfabetización digital es el camino que hay que seguir para lograr llegar al objetivo. Incluyendo la alfabetización digital desde los niveles curriculares más bajos, tanto en la formación docente como en la de los discentes, será más viable alcanzar la meta de adquirir una competencia digital alineada a la sociedad actual.

En el caso que nos ocupa, la Competencia Digital puede entenderse como una forma de usar las tecnologías, así como comprender el impacto de ellas en el mundo digital, promoviendo su integración óptima (S.A. NMC, 2017). Según Guillén-Gámez *et al.* (2022), la Competencia Digital Docente, hace referencia a las diferentes destrezas relacionadas con el uso de las herramientas y tecnologías en el contexto de aula. Está relacionada con todas aquellas habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por los docentes en un mundo digitalizado. Autores como Amador *et al.* (2017) confirman a través de sus investigaciones que en el contexto actual de formación, el profesorado universitario se encuentra con el gran desafío de afrontar su cambio de rol, asumiendo que, además de la función docente vinculada al contenido, ha de desarrollar sus competencias para “guiar, asesorar y crear espacios y oportunidades para que el alumnado pueda desarrollar las competencias profesionales”, estando así “inmerso en un proceso de reflexión y análisis de sus propias prácticas docentes” (pp. 13-14).

Según Moreno (2020) y Zubillaga y Gortazar (2020), esta nueva situación derivada de la COVID- 19 ha magnificado cuatro brechas:

- La brecha de acceso por la escasa universalización de la tenencia de dispositivos electrónicos y/o conectividad a internet.
- La brecha de uso está relacionada con la calidad y el tiempo de uso de dispositivos e Internet, puesto que existen hogares que a pesar de contar con los dispositivos, estos son compartidos por los miembros de la unidad familiar.
- La brecha de competencias, relacionada con las competencias digitales del profesorado y del alumnado para saber utilizar de forma óptima las plataformas digitales con fines educativos, así como la capacidad de creación de contenidos y acciones educativas a través de estas. Los docentes en activo y también en formación, tienen en general mejor establecidas las metas de funciones básicas como la comunicación o la alfabetización digital, pero no es así con las funciones de creación de contenidos o la resolución de problemas, en las que se puede observar una mayor dificultad general (Gabarda *et al.*, 2021).

Y según Ortega *et al.* (2021), además una cuarta: la brecha de género, que tiene que ver con las desigualdades que sufren históricamente las mujeres a la hora de acceder a diferentes profesiones y cargos de responsabilidad.

Un estudio realizado por Guillén-Gámez *et al.* (2021) con una muestra de 867 profesores de Educación Superior de todo el territorio español arroja que los docentes cuentan con un nivel competencial medio respecto al uso de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, tal y como indican los autores de la investigación, resulta significativo por los momentos que se están viviendo a raíz de la crisis generada por el COVID19 que el uso de plataformas de contenidos fuera bajo. Según Saez (2010), “las actitudes de los docentes hacia un uso de las tecnologías, se convierten en un factor esencial para la inclusión de las TIC en los contextos educativos” (p.40). Tal y como indica Echeverría (2000), es necesario que el docente esté capacitado, no sólo para aplicar las tecnologías a los procesos educativos, sino también para diseñar nuevos escenarios donde los alumnos puedan aprender a moverse e intervenir con las TIC, además es necesario que el profesorado adquiera estrategias para que los estudiantes desarrollen sus habilidades a través de las TIC (Colás *et al.*, 2019).

Autores como Finley y Hartman (2004) exponen esta idea:

los profesores experimentan con la integración de la tecnología si creen si es coherente con su estilo de enseñanza, si sienten que están bien cualificados y se sienten competentes, si son apoyados y recompensados por hacerlo, y si pueden ver que es pedagógicamente útil (p. 328-329).

Por otra parte, Badia *et al.* (2016), afirman que “la influencia positiva de la percepción del profesor de los beneficios instruccionales de las tecnologías y la frecuencia de su uso en las aulas ha sido probada por investigaciones específicas” (p.96). No siendo fácil el buen uso de las tecnologías en el aula, ya que se requiere que el docente sea capaz de saber acceder a los datos, saber explotar datos de calidad y también analizar, trabajar y reutilizar los datos (Rivas *et al.*, 2019). Además, Zempoalteca *et al.* (2016) subrayan que puede haber una relación entre la edad de los docentes y la forma en que se favorece el desarrollo de estas competencias. En su estudio indican que los docentes mayores de 55 años son más dependientes de la educación formal para el desarrollo de estas competencias tecnológicas. Además, Zempoalteca *et al.* (2016) también observaron que hay una potencial relación entre el grado académico y el desarrollo de las competencias digitales. Atendiendo a este extremo, Perdomo *et al.* (2020) llevaron a cabo una revisión sistemática siguiendo los protocolos metodológicos recomendados con el objetivo de describir el tratamiento que los diferentes autores han dado al estudio durante estos años sobre las competencias digitales en docentes universitarios en la última década.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Método

Se trata de un estudio cuantitativo, *ex post facto* y de estrategia prospectiva, con un solo tiempo de medida. La muestra se extraerá mediante muestreo por conveniencia entre la población docente universitaria de diversas universidades españolas y diversas titulaciones. La recogida de datos se llevará a cabo mediante una encuesta online.

Se llevaron a cabo análisis descriptivos/exploratorios de las principales variables, también se llevaron a cabo análisis correlacionales y comparación de medias mediante pruebas T. Se utilizaron para los cálculos estadísticos necesarios el programa SPSS versión 25.

El presente proyecto se rige por los principios de la Declaración de Helsinki, recogiendo el consentimiento informado de los participantes. El protocolo de evaluación ha sido validado por el comité de ética de la Universidad Internacional de Valencia.

2.2. Muestra

La muestra está compuesta por 100 profesores y profesoras de universidad de distintas áreas de conocimiento (educación, salud, empresa, humanidades y ciencias). En cuanto al sexo, la muestra está compuesta por 68 mujeres y 32 hombres, la edad de los profesores y profesoras oscila entre 22 y 69 años, con una media de 41.67 años (DT: 9.14).

2.3. Instrumentos

La batería de preguntas estaba compuesta por un cuestionario con preguntas para conocer las principales características en cuanto a sexo, experiencia profesional, formación previa, etc., y tres cuestionarios específicos que se explican a continuación.

Cuestionario de personalidad 16PF5

Está compuesto por 185 ítems con tres alternativas de respuesta. Como medida de personalidad de amplio espectro es un instrumento útil para predecir las conductas de las personas en situaciones y actividades diferentes. Ofreciendo puntuaciones sobre 3 índices de estilo de respuesta, 5 dimensiones globales de personalidad y 16 escalas primarias: afabilidad, razonamiento, estabilidad, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión. El modo de aplicación puede ser individual o colectiva, siempre a individuos mayores de 16 años, dándose los resultados baremados en decatipos. Las cinco dimensiones globales resumen las correlaciones entre las escalas primarias y permiten una interpretación amplia de la personalidad. Las escalas son definidas, en polo positivo y negativo, por un adjetivo. Composición de las dimensiones globales: Extraversión, Ansiedad, Dureza, Independencia y Autocontrol.

Maslach Burnout Inventory (MBI)

Está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo. Su función es medir el desgaste profesional. Este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el *Burnout*. Mide los 3 aspectos del síndrome de *Burnout*:

- Subescala de agotamiento o cansancio emocional. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Consta de 9 preguntas (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20). Puntuación máxima 54.
- Subescala de despersonalización. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22). Puntuación máxima 30.
- Subescala de realización personal. Evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo. Se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21). Puntuación máxima 48.

Altas puntuaciones en las dos primeras subescalas y bajas en la tercera en el síndrome de *Burnout*. Hay que analizar de manera detallada los distintos aspectos para determinar el Grado del Síndrome de *Burnout*, que puede ser más o menos severo dependiendo de si los indicios aparecen en uno, dos o tres ámbitos; y de la mayor o menor diferencia de los resultados con respecto a los valores de referencia que marcan los indicios del síndrome. Este análisis de aspectos e ítems puede orientar sobre los puntos fuertes y débiles de cada uno en su labor docente.

Cuestionario sobre la Competencia Digital del Profesorado de la Educación Superior Española

Con el fin de conocer la Competencia Digital del Profesorado hemos utilizado un instrumento compuesto de 112 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones con un alfa de Cronbach de .982

En este sentido, los coeficientes del alfa de Cronbach son $>.80$, por lo tanto, todos superan el valor aceptable establecido por Nunnally (1978) que es de .70, por lo que el cuestionario tiene una consistencia interna aceptable para la investigación.

Por último, si atendemos a las dimensiones del cuestionario las podemos clasificar en uso y alfabetización tecnológica, compuesta por seis factores: la competencia y alfabetización digital del sistema operativo y herramientas básicas de la web; competencia y alfabetización digital en el manejo y uso de las herramientas y aplicaciones de la web social o 2.0; competencia digital búsqueda de conocimiento y software para la investigación y desarrollo profesional docente y distribución de recursos; alfabetización digital en protección de datos y propiedad intelectual y herramientas para la investigación; alfabetización digital en el uso de los elementos básicos de las TIC; y alfabetización digital en el uso de herramientas de entornos de enseñanza-aprendizaje colaborativos (Alpha de Cronbach .958).

2.4. Análisis de datos

En esta investigación, dada la naturaleza cuantitativa y el tamaño muestral, en primer lugar, se realizó una prueba T para estudiar las diferencias entre hombres y mujeres respecto a los niveles de *burnout*. Para establecer las relaciones entre personalidad y el *burnout*, se analizaron los datos mediante correlaciones de Pearson. Los análisis estadísticos de los datos obtenidos se llevaron a cabo mediante el programa informático SPSS.

2.5. Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación ha sido, en primer lugar, el desarrollo del protocolo de evaluación. En segundo lugar, el envío de la propuesta al Comité de Ética de la Universidad Internacional de Valencia. Seguidamente se realizó el envío masivo del cuestionario mediante redes sociales y correo electrónico. La participación ha sido completamente voluntaria y anónima. Tras la recogida de muestra se realizaron los análisis necesarios a través de Excel y SPSS.

3. RESULTADOS

La tabla 1 presenta las puntuaciones medias y desviaciones estándar en las 3 escalas de *burnout* en ambos sexos. No se detectaron diferencias entre sexos.

TABLA 1. Medias y desviaciones estándar entre grupos de las escalas del MBI.

Escala	Mujeres (n= 68)		Hombres (n = 32)		p
	Media	sd	Media	sd	
CE	1.43	0.719	1.47	0.718	1.11 NS
DP	1.31	0.629	1.59	0.756	0.07 NS
RP	2.54	0.584	2.28	0.729	0.87 NS

En la tabla 2 se muestra el número de personas que presentaban altos niveles de *burnout* en alguna de las 3 escalas. En ambos sexos, más de un 40% de los sujetos presentaba niveles elevados de realización personal. Considerando las 3 agrupaciones realizadas a partir de los puntos de corte comentados, los sujetos que más ocupan puntuaciones altas son las mujeres en un porcentaje alto en realización personal (58.8%).

Considerando las 3 agrupaciones realizadas a partir de los puntos de corte comentados, los sujetos se distribuyen mayoritariamente en las bandas de puntuación baja o alta. Pocos sujetos se ubican en las posiciones intermedias.

Respecto a rasgos de personalidad podemos observar que la autosuficiencia se mostró asociada positivamente a la despersonalización y al cansancio emocional. La tensión se relaciona positivamente con la despersonalización. También podemos observar que la afabilidad aparece relacionada positivamente con la despersonalización. Además, la tensión se correlaciona positivamente con la despersonalización.

Así mismo, la escala de realización personal mostró una correlación negativa significativa con la escala de despersonalización y de modo contrario, la despersonalización mostró una correlación positiva significativa con el cansancio emocional. Por último, se observa también una correlación negativa significativa entre el cansancio emocional y la realización personal.

TABLA 2. Porcentajes de burnout según los niveles altos de las escalas del MBI.

Escala	Mujeres	Hombres
CE	9 (13.2%)	4 (12.5%)
DP	5 (15.6%)	5 (15.5%)
RP	40 (58.8)	14 (43.8)

TABLA 3. Porcentajes de burnout según los niveles bajos de las escalas del MBI.

Escala	Mujeres	Hombres
CE	48 (70,6%)	21 (65.5%)
DP	53(77.9%)	18 (65%)
RP	3(4.4%)	5 (15.6%)

TABLA 4. Correlaciones de Pearson entre factores 16PF y escalas MBI.

	RP(MBI)	DP(MBI)	CE(MBI)
Apertura Q1	-0.105	0.000	0.062
Autosuficiencia Q2	-0.195	0.287**	0.275**
Perfeccionismo Q3	0.051	-0.007	-0.146
Tensión Q4	-0.117	0.213*	0.075
Sensibilidad I	-0.049	-0.076	0.177
Afabilidad A	0.137	-0.205*	-0.079
RP	1	-0.378**	-0.247*
DP	-0.378**	1	0.298**
CE	-0.247*	0.298**	1

* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

En la tabla 5 podemos visualizar los resultados de las correlaciones de Pearson entre las escalas del *burnout* y las escalas del cuestionario sobre competencia digital. Concretamente se observa una correlación positiva significativa entre la realización personal y metodología educativa a través de las TIC en el aula. También encontramos una correlación significativa entre la realización personal y la actitud ante las TIC. En cambio, no encontramos significación en las correlaciones entre el uso de las metodologías en el aula a través de las TIC y la actitud ante las TIC con las escalas de cansancio emocional y despersonalización.

TABLA 5. Correlaciones de Pearson entre escalas MBI y escalas del CD.

	ME	ATIC
RP	0.302**	0.315**
DP	-0.011	-0.168
CE	-0.179	-0.142
ME	1	0.150
ATic	0.150	1

*correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

4. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que el *burnout* es un efecto comúnmente asociado con la docencia, no ha tenido la suficiente investigación en el ámbito del profesorado universitario (Kuimova *et al.*, 2016). Las causas de esta falta de focalización en el profesorado de universidad es que se ha considerado que estos docentes disfrutan de mayor libertad y autonomía en el día a día laboral, que generalmente sus alumnos están más motivados y una mayor facilidad de promoción y reconocimiento. La evidencia empírica, en cambio, muestra la existencia de *burnout* en el docente universitario (Rodríguez *et al.*, 2017). Por ello, es importante investigar al respecto ya que ciertamente la docencia universitaria tiene parámetros distintos a la docencia de Formación Profesional, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Primaria y también Educación Infantil, como por ejemplo la parte investigadora que conlleva el ser docente universitario. No obstante, también existen características que se comparten, como por ejemplo el trato con el alumnado, la preparación de clases y la corrección de trabajos y exámenes.

Con relación a las diferencias entre sexos en las distintas escalas o tipos de *burnout*, diversos estudios han mostrado que las mujeres generalmente presentan mayor agotamiento emocional en general, en muchas ocasiones debido a peores condiciones laborales y una mayor necesidad de conciliación familiar, entre otras razones (Arquero, & Donoso, 2013; Barbosa *et al.*, 2009; Ghorpade *et al.*, 2007; Henny *et al.*, 2014). En el caso de nuestro estudio en población de profesorado universitario, los datos indican que no existen diferencias entre sexos en cuanto a las distintas escalas de *burnout*, cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Otros trabajos anteriores tampoco encontraron diferencias significativas (Adekola, 2010; Malinauskas *et al.*, 2010). Son datos que nos marcan una posible esperanza hacia una mejora en cuanto a las diferencias entre sexo y oportunidades laborales.

En cuanto a las diferentes escalas de *burnout* y su relación con las escalas de personalidad, en nuestro estudio observamos que existe una relación positiva entre la despersonalización, es decir, un mayor grado de frialdad y distanciamiento, y también el cansancio emocional, con una mayor autosuficiencia, en referencia a las personas que se integran poco en el grupo. Esto nos lleva a pensar que el no integrarse en el grupo de compañeros puede generar sensación de distanciamiento y también un mayor cansancio a nivel

emocional por las demandas del trabajo. Todo ello causa malestar personal al profesorado y también un impacto negativo en el alumnado universitario (Brito, 2018).

Por otro lado, los profesores y profesoras de universidad que tienen altos niveles de tensión nerviosa muestran relación con la despersonalización. En este sentido, en muchas ocasiones el profesorado de universidad trabaja solo, este hecho puede aumentar la tensión vivida en momentos concretos de exigencia laboral. Se observan altos niveles de despersonalización, siguiendo la misma línea que comentaban Maslach y Jackson (1997) cuando afirmaron que los profesores y profesoras de universidad presentan mayor sentimiento de despersonalización que los profesores de educación primaria y secundaria. Sería importante una revisión exhaustiva del trabajo en equipo dentro de las universidades y cuál sería la causa de esta despersonalización.

Para considerar que una persona padece *burnout*, se supone que debe tener una alta despersonalización, alto cansancio emocional y baja realización personal. En este sentido, encontramos en nuestro estudio que existe una relación negativa entre la realización personal y la despersonalización y el cansancio emocional. En cambio, se observa una correlación positiva entre cansancio emocional y despersonalización lo que indica que, a mayor actitud de frialdad y distanciamiento social, mayor agotamiento emocional en el trabajo y viceversa. En un estudio realizado en Lima (Rodríguez, & Sánchez, 2018) se concluye que aquellos docentes universitarios que llevan más tiempo en la docencia son los que mayor realización personal sienten y afirman que es probable que el hecho de que su trabajo y su vida personal sean más estables puede influir en esta realización.

5. CONCLUSIONES

La realización personal y profesional del docente, proviene de la satisfacción dentro de su labor como docente y esta realización personal, tiene una gran influencia en la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, en el aprendizaje de los alumnos. De modo contrario, las malas experiencias pueden llevar al docente a una insatisfacción personal y profesional, llegando a afectar al bienestar del profesional y, por ende, a su labor docente (Such, & Suizo, 2015).

Durante estos últimos años, estamos viviendo un gran cambio hacia la digitalización a nivel social, algo que el profesorado universitario vive en su día a día. Por ello, resulta importante conocer qué relación puede existir entre el *burnout* visto anteriormente y la competencia digital del profesorado.

La competencia digital, es definida como el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que el docente, mediante las TIC, puede ser capaz de gestionar para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Teniendo en cuenta que la sociedad ha avanzado hacia un punto en el que las TIC son parte de las tareas cotidianas de la mayoría de las personas, sería un error dejar de lado esta transformación social, en el ámbito educativo. Algunos estudios afirman que existe una correlación negativa entre el *burnout* y la competencia digital en docentes universitarios (García, 2022). Esto además se vio con mayor claridad durante el periodo más complicado de la pandemia causada por la COVID-19 (Velázquez *et al.*, 2020).

Consideramos de gran importancia que el profesorado se adapte a las nuevas tecnologías de la información y comunicación para también así adaptarse a las nuevas metodologías de transmisión de conocimiento. En nuestro estudio, encontramos la existencia de una correlación positiva entre la realización personal y el uso de metodologías educativas a través de las TIC en el aula. Algo que va en la línea de lo

comentado por García (2022). Del mismo modo, se observa una correlación positiva entre la actitud positiva ante las TIC y la realización personal.

Relacionado con nuestros resultados, Padilla (2018) expuso que las percepciones negativas hacia las TIC, se puede organizar en dos tipos: aquellas causadas con los problemas técnicos que la persona pueda tener; y las relacionadas con las características pedagógicas. En cuanto a estas últimas, el profesorado más constructivista integra mejor las TIC en el aula y aquellos profesores y profesoras más tradicionales, prefieren el contacto directo entre docente y discente, obviando en mayor medida la inclusión de las TIC en sus clases. Por otro lado, con respecto a los aspectos técnicos, Córca (2020) señala que una actitud positiva hacia los cambios, permiten superar las barreras percibidas.

5.1. Limitaciones y prospectiva

En conclusión, encontramos que en general, se necesita de una mayor profundización en el estudio del *burnout* en profesorado universitario, y también en un plan de acción firme que ayude a los docentes a no sentirse despersonalizados ni cansados emocionalmente por su trabajo. Al mismo tiempo, es importante dar visibilidad a esta problemática para trabajar en equipo en una solución. Sabemos que en comparación con la docencia en otras etapas educativas el profesorado de universidad siente una mayor despersonalización, causando malestar. Además, es algo que acaba repercutiendo en el input que recibe el alumnado y por ende no beneficia a ninguna de las dos partes implicadas.

También de gran relevancia ha sido el no encontrar muchos trabajos científicos con respecto a las características de personalidad en el profesorado de universidad, por lo que consideramos otra posible línea de investigación futura en esta línea, ya que como hemos podido observar en este estudio, si existen correlaciones entre algunos factores de personalidad, como la tensión y la autosuficiencia con el *burnout*. Estos datos podrían implicar una importante influencia de la personalidad previa con el estrés percibido en la docencia en educación superior.

Finalmente, nuestro estudio, tiene como principal limitación el número de participantes, que debe ser ampliado en un futuro para conseguir unos resultados más robustos. Además, sería interesante analizar en el mismo estudio, docentes de las distintas etapas educativas e incluir también la docencia en universidad pública o privada.

6. REFERENCIAS

- Adekola, B. (2010). Gender differences in the experience of work burnout among university staff. *African Journal of Business Management*, 4(6), 886–889.
- Agreda, M., Hinojo, M. J., & Sola, M.J (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 39-56. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.03>
- Amador, L. V., Cárdenas, R., & Terrón, T. (2017). Introducción: Innovación docente en el ámbito de la Universidad. *Revista de Humanidades*, 31, 11-15. 10.5944/rdh.31.2017.19070
- Arquero, J., & Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: El síndrome del quemado en profesores universitarios de contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Badia, A., Chumpitaz, L., Vargas, J., & Suárez, G. (2016). La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para

- enseñar y aprender. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 95-105.
- Barbosa, L., Muñoz, M., Rueda, P., & Suárez, K. (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 21-30.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and assessment*, 9(1-2), 9-30. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>
- Bencomo, J., Paz, C., & Liebster, E. (2004). Personality traits, psychological adjustment, and burnout syndrome in nursing staff. *Investigation Clinical*, 45(2), 113-120.
- Biel, L.A., & Álvarez, E. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. *Caracteres: Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 205-236.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Brito, J. (2018). Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de burnout en los profesores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 516-534. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.356>
- Cabezas, C., & Mancheno, P. (2008). Estudio de Factores de la Personalidad que influyen en un alto desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - PUCE. *Revista PUCE* 84, 9-20. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i1.3658>
- Casali, A., & Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 423-431. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e53>
- Cattell, R., Russell, M., Karol, D., Cattell, A., & Cattell, H. (2011). 16PF-5, *Cuestionario factorial de personalidad*. TEA Ediciones, SA.
- Colás, P., Conde, J., & Reyes, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 27(61), 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Cónica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 17-36. <https://doi.org/10.35362/rie240995>
- Finley, L., & Hartman, D. (2004). Institutional change and resistance: Teacher preparatory faculty and technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(3), 319-337.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gabarda, V., García, E., Ferrando, M. de L., & Chiappe, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: formación tecnológica y competencia digital. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 19-31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>
- García, E. M. (2022). Competencia digital, burnout y compromiso organizacional en educadores de universidades privadas en el contexto de la COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 446-464.
- Ghorpade, J., Lackritz, J., & Gangaram, S. (2007). Burnout and personality: evidence from academia. *Journal of career assessment*, 15(2), 240-256. <https://doi.org/10.1177/1069072706298156>
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M., Bravo-Agapito, J., & Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: Identification of factors predicting their acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 481-498
- Guillén-Gámez, F.D., Ruiz-Palmero, J., Palacios, A., & Martín-Párraga, L. (2022). Formación del profesorado universitario en Competencia Digital: análisis con métodos de investigación correlacionales y comparativos. *Hachetepepé. Revista científica en Educación y Comunicación*, (24), 1-11. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2022.i24.1101>

- Gupta, A., & Pathania, P. (2021). To study the impact of Google Classroom as a platform of learning and collaboration at the teacher education level. *Education and Information Technologies*, 26(1), 843-857. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10294-1>
- Henny, J., Anita, A., Hayati, K., & Rampal, L. (2014). Prevalence of burnout and its associated factors among faculty academicians. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 10(1), 51-59.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Huang, H. C., Liu, L. W., Hsieh, H. H., & Chang, C. M. (2015). Relationships among physical education teachers' psychological capital, work stress, and creative teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6), 744-752. <https://doi.org/10.33225/jbse/15.14.744>
- Kuimova, M. V., Uzunboylu, H., Chen, A. S. M., & Gerasimchuk, E. V. (2016). Emotional burnout in professional activity of a technical university teacher. *Ponte*, 72(6), 57-61.
- Levis, D. (2011). Redes Educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i1.965>
- Malinauskas, R., Malinauskiene, V., & Dumciene, A. (2010). Burnout and perceived stress among university coaches in Lithuania. *Journal of Occupational Health*, 52(5), 302-307. <https://doi.org/10.1539/joh.o10006>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1997). *MBI Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial*. TEA Ediciones
- Mongue, C., Montalvo, D., & Gómez, P. (2015). Los conocimientos sobre rasgos de personalidad del profesorado como facilitadores de la innovación educativa: estado del arte. *Revista Fuentes*, (16), 173-198.
- Moreno, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery*, 78, 185-193. <https://doi.org/10.1016/j.ijvs.2020.04.018>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hil
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Yacapantli, C., Suárez, L., & Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED*, 10(1), 145-173.
- Ortega, D., Rodríguez, J., & Mateos, A. (2021). Educación Superior y la COVID-19: Adaptación Metodológica y Evaluación Online en dos Universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1236. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Padilla, P. S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura*, 10(1), 132-148. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.1107>
- Páramo, M., García, C., & González del Solar, F. (2019). Relación entre experiencia óptima (Flow) y rasgos de personalidad en docentes universitarios. *Revista de Psicología*, 14(28), 7-21.
- Pastor, I.V. (2016) Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educativa. Formación de Profesores* 56(1), 62-83. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.443>
- Perdomo, B., González, O.A., & Barrutia, I. (2020) Competencias digitales en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 92-115. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796>
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017>
- Prendes, M. P. (2011). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: indicadores y propuestas para la defini-*

- ción de buenas prácticas: programa de estudio y análisis. Informe del proyecto EA 2009-0133 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. <http://www.um.es/competenciastic>
- Quezada, M. D. P., Castro, M. D. P., Oliva, J. M., Gallo, C. I., & Quezada, G. A. (2020). Alfabetización digital como sustento del teletrabajo para docentes universitarios: hacia una sociedad inclusiva. *Conrado*, 16(77), 332-337.
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 95-112.
- Ríos, D. (2006a). Motivaciones y características de personalidad de profesores que innovan en su práctica pedagógica. En I. Magaña (comp.), *Encuentros y desafíos de la investigación en ciencias sociales y humanidades*, Facultad de Humanidades (pp. 137-156). Usach.
- Ríos, D. (2006b). Tipos psicológicos de profesores primarios innovadores: extroversión, sensación, pensamiento y juicio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3), 103-128. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27036406.pdf>.
- Ríos, D. (2009). Características personales y profesionales de profesores innovadores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(2), 153-169. http://www.cee.edu.mx/revista/r2001_2010/r_texto/t_2009_1-2_07.pdf.
- Rivas, B., Gértrudix, F., & de Cisneros, J.C. (2019). The perception of the University Professor regarding the use and value of Open Data. *Educación XX1*, 22(2), 141-163, <https://doi.org/10.5944/educXX1.21317>
- Rodríguez, E.A., & Sánchez, M. A. (2018). Síndrome de Burnout y variables sociodemográficas en docentes de una universidad privada de Lima. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 401-419. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.282661>
- Rodríguez, A.M., Sola, T., & Fernández, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. *Una revisión de la investigación*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 161-178. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.275121>
- S.A. NMC (2017). NMC horizon report: *Higher education edición*. <https://bit.ly/3EKAQWT>
- Saez, J.M. (2010). Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. *Escuela Abierta*, 13, 37-54.
- Schnitzius, M., Kirch, A., Mess, F., & Spengler, S. (2019). Inside out: a scoping review on the physical education teacher's personality. *Frontiers in Psychology*, (10), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02510>
- Shaughnessy, M. F., Self, E., Schwartz, G., & Naylor, K. (1995). Personality characteristics of outstanding teachers. *Psychological reports*, 76(3), 1035-1038. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.3.1035>
- Such, J. G., & Suizo, L. S. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 24(47), 90-114.
- UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565>
- Velázquez, L., Valenzuela, C., & Murillo, F. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*, 23(2), 203-205. <http://dx.doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>
- Vicente, M. I., & Gabari, M. I. (2019). Niveles de burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 455-464. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1485>
- Zempoalteca, B., Barragán, J., González J., & Guzmán T. (2016). Formación en TIC y competencia digital en la docencia de instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n1.922>
- Zubillaga, A., & Gortazar, L. (2020). COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios. *Fundación Cotec para la Innovación*. <https://online.flippingbook.coview/967738/>