

Anuario de

# Psicología

The UB Journal of Psychology | 54/2



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## AUTORES

Daniele Krueel Goebel  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Brasil  
danielekrueel@gmail.com

Mary Sandra Carlotto  
Universidade de Brasília - Brasil  
mary.carlotto@unb.br

*Anuario de Psicología*  
N.º 54/2 | julio 2024 | págs. 63-72

Enviado: 26 de diciembre de 2023  
Aceptado: 23 de marzo de 2023  
Publicado: 31 de julio de 2024

DOI: 10.1344/ANPSIC2024.54.2.6

ISSN: 0066-5126 | © 2024 Universitat de Barcelona



## El papel mediador de la autoeficacia en el uso de las TICs en la relación entre sobrecarga de roles y *burnout* en profesores de educación a distancia

Daniele Krueel Goebel, Mary Sandra Carlotto

### Resumen

El objetivo del estudio consistió en evaluar si la autoeficacia en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones funciona como variable mediadora en la relación entre la sobrecarga de roles y las dimensiones del síndrome de *burnout*. Participaron 158 profesores brasileños de educación a distancia. Se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Evaluación del Síndrome de *burnout*, la Subescala invertida de Autoeficacia en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones de la Escala de Tecnoestrés y Subescala de Sobrecarga de roles de la Escala de Estrés Psicosociales en el Contexto Laboral. Los resultados obtenidos mediante análisis de regresión lineal confirmaron la hipótesis de que la autoeficacia en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones funciona como variable mediadora en la relación entre las dimensiones de sobrecarga de roles y síndrome de *burnout*.

### Palabras clave

Síndrome de *burnout*, autoeficacia, sobrecarga de roles, profesores, educación a distancia.

## El paper mediador de l'autoeficàcia en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en la relació entre sobrecàrrega de rols i síndrome d'esgotament professional (*burnout*) en professors d'educació a distància

### Resum

L'objectiu de l'estudi va consistir a avaluar si l'autoeficàcia en l'ús de les tecnologies de la informació i les comunicacions funciona com a variable medidora en la relació entre la sobrecàrrega de rols i les dimensions de la síndrome d'esgotament professional. Hi van participar 158 professors brasilers d'educació a distància. Es van utilitzar com a instruments el qüestionari d'avaluació de la síndrome d'esgotament professional, la subescala invertida d'autoeficàcia en l'ús de les tecnologies de la informació i les comunicacions de l'escala de tecnostress i la subescala de sobrecàrrega de rols de l'escala d'estressors psicosocials en el context laboral. Els resultats obtinguts mitjançant l'anàlisi de regressió lineal van confirmar la hipòtesi que l'autoeficàcia en l'ús de les tecnologies de la informació i les comunicacions funciona com a variable medidora en la relació entre les dimensions de *sobrecàrrega* de rols i síndrome d'esgotament professional.

### Paraules clau

Síndrome d'esgotament professional, autoeficàcia, sobrecàrrega de rols, professors, educació a distància.

## The mediating role of self-efficacy in the use of ICTs in the relationship between paper overload and burnout in distance learning professors

### Abstract

The objective of the study was to evaluate whether self-efficacy in the use of information and communications technologies functions as a mediating variable in the relationship between role overload and the dimensions of burnout syndrome. The sample was composed of 158 Brazilian distance education professors. The Burnout Syndrome Evaluation Questionnaire, the inverted Subscale of Self-efficacy in the use of information and communications technologies of the Technostress Scale, and the Role Overload Subscale of the Psychosocial Stressors Scale in the Work Context were used as instruments. The results obtained through linear regression analysis confirmed the hypothesis that self-efficacy in the use of information and communications technologies functions as a mediating variable in the relationship between the dimensions of role overload and burnout syndrome.

### Keywords

Burnout syndrome, self-efficacy, role overload, professors, distance education.

## INTRODUCCIÓN

La tecnología es un elemento fundamental para que la relación alumno-profesor se establezca de forma dinámica y eficiente, haciendo uso de diferentes recursos tecnológicos e innovadores. Estos brindan a sus estudiantes un ambiente apropiado para perseguir la evolución y el aprendizaje en los distintos espacios educativos que ofrece la educación a distancia (Sonnenstrahl et al., 2021). Las habilidades del docente y las creencias de autoeficacia en el uso de las tecnologías son fundamentales en la introducción de la tecnología digital en el espacio de aprendizaje, ya que mejoran la calidad de la enseñanza (Cooper & Koul, 2023).

La educación a distancia (EaD) es un enfoque educativo amplio, caracterizado por un alto grado de variación, puesto que, debido a su base tecnológica, su definición está en constante evolución. Esta variación incluye los tipos de medios o tecnologías utilizados, la naturaleza del aprendizaje, su función complementaria al aula tradicional, los entornos institucionales, los niveles de apoyo a la interactividad y el grado de interacción (Burns, 2023).

Esta modalidad de enseñanza ha democratizado la enseñanza y ha brindado una formación de calidad de acuerdo con la disponibilidad de cada estudiante, contribuyendo así al aumento de la demanda (Guimarães et al., 2023; Sonnenstrahl et al., 2021). Actualmente, los estudiantes pueden estudiar en cualquier lugar y en cualquier momento, con internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) como aliados, con unos horarios y unos turnos de estudio flexibles, así como con cuotas mensuales más asequibles (Bertol, 2020; Scorsolini-Comin, 2013). Hoy en día, es un dispositivo importante para la inclusión social y para la proximidad de la educación superior a lugares remotos, con matrículas más asequibles, y flexibilidad temporal y espacial, en especial en el caso de estudiantes con bajos ingresos (Marihama & Campos, 2021).

La EaD consiste en una modalidad de enseñanza que se basa en el uso de las TICs en la que estudiantes y profesores se distancian en términos de espacios físicos, geográficos y, muchas veces, temporales (Brasil, 2005; Paiva & Lima, 2021). Los cursos de EaD, cada vez más presentes en el contexto brasileño, logran llegar a diferentes públicos y grupos de edad que no tuvieron oportunidades

para realizar cursos de ampliación, formación tecnológica, pregrado y posgrado (Scorsolini-Comin, 2013; Rocha & Santos, 2021).

Esta modalidad de enseñanza permite a los estudiantes interactuar en tiempo real en cualquier parte del mundo, desarrollando y aprendiendo la actividad académica a través de clases sincrónicas, es decir, clases programadas en horarios definidos en las que los estudiantes y el docente están conectados e interactúan en línea a través de chats o videoconferencias (Abreu et al., 2021). El estudiante tiene la libertad de acceder en cualquier momento al contenido de la plataforma, por lo que este formato se caracteriza como una mediación asincrónica (Santos Junior & Monteiro, 2020).

A medida que ha ido creciendo la EaD, es evidente que también han ido aumentando los diversos estresores laborales de los profesores, como el elevado número de alumnos por clase (Silva et al., 2021), la larga jornada laboral (Bellinaso & Novaes, 2018) y el poco tiempo, normalmente una semana, para devolver notas, retroalimentación al estudiante y tratar cuestiones tecnológicas y sistemas que, no pocas veces, presentan problemas (Smith et al., 2015). La expansión de la EaD señala tiempos de cambio para la educación superior, ya que esta modalidad supone un fuerte impacto en el desempeño y la carrera docente, que exige nuevas habilidades de los profesores y que afecta a las perspectivas profesionales futuras (Haas & García, 2021).

Cuando persisten los factores estresantes laborales, pueden provocar el síndrome de *burnout* (SB) (Edú-Val-sania et al., 2022; Guglielmi & Tatrow, 1998). Según Gil-Monte (2005), el síndrome es una respuesta al estrés laboral crónico característico de los profesionales que trabajan de manera directa con el servicio de las personas, y consta de cuatro dimensiones caracterizadas del siguiente modo: 1) ilusión por el trabajo. Evaluada de manera inversa para caracterizar el SB, se define como la percepción de que el trabajo proporciona desafíos, y el logro de metas profesionales es una fuente de realización personal; 2) desgaste psicológico, que implica una sensación de cansancio físico y emocional al tener que lidiar cada día en el trabajo con personas que tienen algún tipo de problema; 3) indolencia, entendida esta como la presencia de actitudes negativas de indiferencia, insensibilidad y desapego hacia los clientes, compañeros y la organización; 4) culpa, caracterizada por la aparición de sentimientos de culpa por actitudes y comportamientos contrarios a las normas internas y demandas sociales respecto de su rol profesional.

En los últimos años, la docencia ha sido una de las profesiones más investigadas en los estudios sobre SB (Brouwers et al., 2011; Dalcin & Carlotto, 2017). El creciente aumento se debe a las importantes repercusiones negativas sobre la salud física y mental del profesor, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sabagh et al., 2018), el incremento de las ausencias laborales y la tendencia al abandono de la profesión (Li et al., 2021).

En Brasil, existe un aumento en el número de producciones científicas sobre la SB por parte de profesores universitarios (Oliveira et al., 2020). La revisión sistemática realizada por Fernández-Suárez et al. (2021) sobre la prevalencia de SB en profesores universitarios en el periodo 2005-2020 identificó niveles elevados del síndrome en una muestra de 2.841 profesores universitarios. Sin embargo, la producción científica sobre la SB con profesores de enseñanza a distancia aún es escasa. Existen estudios realizados en Estados Unidos por Hogan y McKnight (2007), McCann y Holt (2009); en Uganda, por Salami (2011), y en Brasil, por Goebel y Carlotto (2019).

Específicamente, en el profesorado universitario de EaD, la bibliografía ha identificado como estresores la sobrecarga de trabajo (Plessis, 2019), las clases con un gran número de alumnos, la jornada laboral extensa y prolongada, la necesidad de interacción constante en foros y chats de contenidos, la aclaración de dudas, la respuesta a los correos electrónicos, la corrección de actividades (Abreu Neto et al., 2021; Guimarães, 2015), la retroalimentación y el aprendizaje de nuevas herramientas y técnicas pedagógicas (Guimarães, 2015; McCann & Holt, 2009; Bertol, 2020). Los estudios también destacaron conflictos de roles, tareas administrativas y falta de apoyo institucional y de colegas (Plessis, 2019).

Otro punto destacado por Penteadó y Costa (2021) es la formación precaria de los profesores a distancia en temas importantes para la producción de videoclases, como el lenguaje audiovisual, el lenguaje del docente (expresividad verbal, vocal y no verbal) y la integración de estos idiomas, así como fallos en la socialización profesional docente (falta de apoyo de los docentes e integración de los docentes en el equipo). Estos fracasos producen conflictos, percepciones y sentimientos negativos que pueden derivar en procesos de sufrimiento y enfermedad entre los docentes. Los profesores de EaD trabajan en una rutina productivista, ya que su trabajo es medido y cuantificado, es decir, controlado (Sardi & Carvalho, 2022).

La investigación realizada con profesores de EaD de universidades americanas por Smith et al. (2015) identificó como estresores la cantidad de estudiantes, la falta de tiempo para devolver las calificaciones y la retroalimentación con el estudiante, entre otras tareas que demanda la actividad docente. En Brasil, un estudio realizado por Luz y Neto (2016) con profesores universitarios de EaD afirma que el tiempo de trabajo virtual se mezcla con la vida social y familiar, lo que implica que los profesores desarrollen sentimientos negativos en relación al trabajo. Según los autores, en la EaD existe flexibilidad horaria, pero también presión para cumplir con los plazos.

La sobrecarga de roles se caracteriza como un estado de conflicto que ocurre cuando el grado de demanda va más allá de los recursos disponibles para el individuo, y este se tienen que enfrentar a muchas tareas que requieren atención (Reilly, 1982). Duxbury et al. (2008) complementan refiriéndose a la percepción de que las exigencias

impuestas por uno o varios roles son tan grandes que los recursos de tiempo y energía no son suficientes para cumplir con los requisitos de los papeles para la satisfacción propia o de los demás.

La autoeficacia se ha identificado como una variable mediadora importante entre las demandas laborales y el SB (Yu et al., 2015; Yener et al., 2021). La autoeficacia, desde la perspectiva de la teoría cognitiva social, se define como el conjunto de creencias que tiene una persona sobre su capacidad para organizar sus recursos cognitivos, afectivos y motivacionales con el fin de realizar acciones necesarias para alcanzar determinadas metas, llevar a cabo ciertas tareas o gestionar situaciones específicas (Bandura, 1997). Las personas con alta autoeficacia establecen objetivos y metas más complejas y desafiantes, y tienden a ser más persistentes ante posibles obstáculos (Schwarzer et al., 1997). Bandura (1997) hace una distinción entre una autoeficacia de dominio específico y una autoeficacia más general. Las medidas de autoeficacia pueden presentarse en un contexto o dominio de funcionamiento particular (Klassen y Chiu, 2010), siendo las creencias de autoeficacia más específicas y más predictivas (Salanova et al., 2002).

La autoeficacia informática se ha descrito como la percepción que tiene una persona de sus capacidades en relación con conocimientos y habilidades específicos relacionados con el uso de la computadora (Murphy et al., 1989). En el contexto digital y educativo, la autoeficacia para el uso de las TICs es el juicio sobre la capacidad percibida, la creencia de tener éxito en las tareas docentes, en motivar e involucrar a los estudiantes en actividades que utilizan algún tipo de tecnología (Hortelano et al., 2021; Menezes & Figueiredo, 2023).

Salanova et al. (2002) identificaron en un estudio que la autoeficacia tecnológica funcionó como una variable moderadora entre las demandas laborales y el SB. Además, esta relación no se encontró en el caso de la autoeficacia generalizada. Hasta ahora, las investigaciones muestran que, si bien la autoeficacia generalizada puede contribuir a explicar el estrés en las organizaciones, la autoeficacia específica en diferentes dominios explica aún más las variaciones. En otro estudio realizado por Salanova et al. (2000), con una medida específica de autoeficacia, identificaron el papel mediador de la autoeficacia en el uso de la computadora entre la formación en informática y la SB. La capacitación informática aumentó la autoeficacia informática, pero solo cuando los trabajadores tenían unos niveles previos altos de autoeficacia informática; cuando los niveles previos eran bajos, la experiencia de capacitación fue un factor estresante e incrementó los niveles de SB. Un estudio reciente realizado por Consiglio et al. (2023) identificó un impacto negativo de la autoeficacia en el uso de tecnologías y SB.

La relación negativa entre la autoeficacia general y profesional y el SB y su papel moderador ha sido ampliamente estudiada en la bibliografía. Sin embargo, el papel

mediador de la autoeficacia en el uso de las tecnologías y su papel mediador en los profesores de EaD es todavía un vacío que hay que llenar.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio pretendió evaluar si la autoeficacia en el uso de las TICs podría funcionar como una variable mediadora en la relación entre la sobrecarga de roles y las dimensiones del SB. Para ello, se trabajó con las siguientes hipótesis: H1) la autoeficacia en el uso de las TICs funciona como una variable mediadora en la relación entre sobrecarga de roles e ilusión por el trabajo; H2) la autoeficacia en el uso de las TICs funciona como variable mediadora en la relación entre sobrecarga de roles y desgaste psicológico; H3) la autoeficacia en el uso de las TICs funciona como una variable mediadora en la relación entre sobrecarga de roles e indolencia; y; H4) la autoeficacia en el uso de las TICs funciona como una variable mediadora en la relación entre sobrecarga de roles y culpa.

## METODO

En el estudio participaron 158 profesores de educación a distancia de universidades públicas y privadas de todo Brasil. El criterio de inclusión fue que trabajaran como profesores a distancia durante más de un año. El criterio de exclusión se centró el trabajo como tutor y otras actividades vinculadas a la educación a distancia, pero que no se referían a la docencia.

La mayoría de los participantes se declararon mujeres ( $n = 94$ ; 59.5%), con pareja ( $n = 107$ ; 67.8%) y con hijos ( $n = 88$ ; 55.7%). La edad osciló entre 27 y 71 años ( $M = 44.3$ ;  $SD = 9.63$ ). En cuanto a la formación, la mayoría contaba con maestría ( $n = 82$ ; 51.9%), seguida de doctorado ( $n = 43$ ; 27.2%), especialización ( $n = 27$ ; 17.1%) y licenciatura ( $n = 6$ ; 3.8%). En cuanto al lugar de trabajo, la mayoría también trabajaba en una universidad privada ( $n = 137$ ; 86.7%). El tiempo medio de experiencia de los profesionales en la docencia a distancia osciló entre 1 y 23 años ( $M = 6.41$ ;  $SD = 3.84$ ). En cuanto a la carga de trabajo, los participantes tenían una carga de trabajo contractual mensual que variaba de 1 a 44 horas por semana en la EaD ( $M = 16.36$ ;  $SD = 12.58$ ). Los profesores atendieron entre a 10 y 2.500 estudiantes ( $M = 344.78$ ;  $SD = 492.93$ ).

## INSTRUMENTOS

Los datos se recopilaron utilizando los siguientes instrumentos: 1. Cuestionario sobre datos sociodemográficos (género, edad, estado civil, hijos, educación) y datos laborales (duración de la experiencia profesional, carga de trabajo mensual, número de estudiantes contactados diariamente, tipo de universidad). 2. Cuestionario para la evaluación del Síndrome de Burnout, versión para pro-

fesores - Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo - CESQT-PE (Gil-Monte, 2005), adaptado para su uso en Brasil por Gil-Monte, et al. (2010). Consta de veinte ítems distribuidos en cuatro subescalas: ilusión por el trabajo (cinco ítems,  $\alpha = .83$ ; ejemplo de ítem: «Considero mi trabajo desafiante y estimulante»); desgaste psicológico (cuatro ítems,  $\alpha = .80$ ; ejemplo de ítem: «Creo que estoy harto de mi trabajo»), indolencia (seis ítems,  $\alpha = 0,80$ ; ejemplo de ítem: «Creo que las personas con las que tengo que tratar en mi trabajo son desagradables») y culpa (cinco ítems,  $\alpha = .82$ ; ejemplo de ítem: «Me preocupa la forma en que traté a algunas personas en el trabajo»). Los ítems se clasifican en una escala de frecuencia de cinco puntos (0 «Nunca» a 4 «todos los días»). 3. Subescala de sobrecarga de roles de la Escala de Evaluación de Estrés Psicosociales en el Contexto Laboral (Ferreira et al. [2015], compuesta por seis ítems ( $\alpha = .75$ ); ejemplo de ítem: «Trabajo duro para cumplir con mis tareas»). 4. Subescala de ineficacia de la Escala de Tecnoestrés (RED / TIC) de Salanova et al. (2006), adaptada por Carlotto y Câmara (2010). En este estudio evaluaron de manera inversa y denominaron autoeficacia en el uso de las TICs. Consta de cuatro ítems ( $\alpha = .80$ ; ejemplo de ítem: «En mi opinión, soy ineficiente usando las TICs»). Todos los ítems se evalúan en una escala de frecuencia de siete puntos, que va desde cero (nada / nunca) a seis (siempre / todos los días).

## PROCEDIMIENTOS

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de [nombre omitido para preservar la evaluación ciega]. La recopilación de datos se realizó en línea, mediante un formulario electrónico a través de las redes sociales y los correos electrónicos de contacto de los investigadores y miembros del grupo de investigación. El acceso a la investigación solo fue posible después de la aceptación del Formulario de Consentimiento Libre e Informado (TCLE). En el comunicado se mencionó que solo podrían participar en la investigación profesores que impartieran alguna actividad de EaD.

La base de datos fue introducida y posteriormente analizada con SPSS 25.0 (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales). En un principio se realizaron análisis descriptivos de carácter exploratorio con el fin de evaluar la distribución de los ítems y casos omitidos. Más tarde se calcularon las frecuencias, los porcentajes, las medias, la desviación estándar y la correlación de Pearson de las variables en estudio y se realizó un análisis de regresión lineal.

En cada análisis de regresión se controlaron las variables sexo, edad y tiempo de experiencia profesional. El modelo propuesto establece el SB como la Variable Dependiente (VD) considerando sus cuatro dimensiones (ilusión sobre el trabajo, desgaste psicológico, indolencia,

culpa), autoeficacia en el uso de las TICs como Variable Mediadora (VM) y Sobrecarga de roles como Variable Independiente (VI). Con el objetivo de explorar las relaciones entre las variables, se realizaron análisis de regresión jerárquica para verificar la relación predictiva de sobrecarga de roles en las dimensiones del SB y también para identificar si la autoeficacia en el uso de las TICs funcionaría como mediadora de estas relaciones.

Se probaron todos los supuestos de normalidad, multicolinealidad, linealidad y homocedasticidad, y no se identificaron violaciones de acuerdo con las directrices de Tabachnick y Fidell (2013). Para que se pueda afirmar que una variable es mediadora, Baron y Kenny (1986) explican tres condiciones: 1. el mediador es un predictor significativo de la variable dependiente; 2. la variable independiente es un predictor significativo del mediador; y 3. en presencia de la variable independiente y el mediador, la relación significativa que existía entre la variable independiente y la variable dependiente disminuyó en magnitud. El procesamiento de los datos siguió un nivel de confianza del 95% con un nivel de significancia del 5% (valor de  $p \leq .05$ ). En el análisis de regresión, el tamaño del efecto se obtuvo a través de los coeficientes de regresión estandarizados, calculados para cada modelo (Marôco, 2007).

## RESULTADOS

En la [tabla 1](#) se presentan las medias, la desviación estándar, los valores alfa y la matriz de correlación entre las variables en estudio. Los resultados muestran la media más alta en la variable Autoeficacia en el uso de TICs y la media más baja en Indolencia. Los instrumentos revelan unos índices adecuados de consistencia interna evaluados por el  $\alpha$  de Cronbach, que oscilan entre .84 y .91. Las variables presentan correlaciones que varían desde débil ( $r = -.11$ ) hasta moderada ( $r = .64$ ).

Los resultados presentados se refieren a análisis de regresión múltiple entre la sobrecarga de roles (variable independiente) y las dimensiones del SB (variable dependiente). A continuación, se presentan los análisis de las tres condiciones de Baron y Kenny (1986) para identificar la relación de mediación de la autoeficacia en el uso de las TICs en las dimensiones de la SB.

La [tabla 2](#) muestra el resultado de la regresión lineal entre las dimensiones de sobrecarga de roles y SB. Los resultados indican que la sobrecarga de roles predice de manera significativa y positiva las dimensiones de desgaste psicológico, indolencia y culpa, y de un modo negativo, la dimensión ilusión por el trabajo, con un tamaño del efecto que varía desde pequeño (.09) hasta alto (.41).

Tabla 1. Media, desviación estándar y alfa de las variables de estudio

	<i>M(DP)</i>	$\alpha$	1	2	3	4	5	6
1. IL	3.01 (0.78)	0.91	1					
2. DP	1.73 (1,01)	0.90	-.36**	1				
3. IN	1.00 (0.73)	0.84	-.31**	.59**	1			
4. CL	1.04 (0.72)	0.85	-.17	.54**	.64**	1		
5. SP	3.04 (1.19)	0.84	-.30**	.64**	.44**	.45**	1	
6. AEF-TICs	5.30 (1.04)	0.86	.19*	-.32**	-.33**	-.37**	-.38**	1

IL = Ilusión por el trabajo; DP = Desgaste psicológico; IN = Indolencia; CL = Culpa; AEF- TICs = Autoeficacia en el uso de las TICs \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

Tabla 2. Regresión lineal entre sobrecarga de roles y las dimensiones del síndrome de *burnout*

Variables	$R^2$	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ilusión por el trabajo</i>				
Sobrecarga de roles	.09	-.30	-3.93	.000**
<i>Desgaste psicológico</i>				
Sobrecarga de roles	.41	.64	10.46	.000**
<i>Indolencia</i>				
Sobrecarga de roles	.19	.44	6.08	.000**
<i>Culpa</i>				
Sobrecarga de roles	.20	.45	6.25	.000**

\*\* $p \leq .01$ .

En cuanto al test de mediación, se probaron las tres condiciones mencionadas por Baron y Kenny (1986). El primero de ellos plantea que la variable mediadora (au-

toeficacia en el uso de las TICs) debe ser predictora de la variable dependiente (dimensiones del SB), condición que fue confirmada por los resultados obtenidos (ilusión por el trabajo:  $R^2 = .40$ ,  $Beta = .201$ ,  $p = .000$ ; desgaste psicológico:  $R^2 = .098$ ,  $Beta = -.274$ ,  $p = .000$ ); indolencia:  $R^2 = .075$ ,  $Beta = -.297$ ,  $p = .000$ ; culpa:  $R^2 = .133$ ,  $Beta = -.365$ ,  $p = .000$ ).

Para la segunda condición, es necesario que la variable independiente (sobrecarga de roles) prediga la variable mediadora (autoeficacia en el uso de las TICs). La prueba de regresión indica que esta condición se cumple, ya que la sobrecarga de roles predice negativamente la autoeficacia en el uso de las TICs ( $R^2 = .148$ ,  $Beta = -.384$ ,  $p = .000$ ).

Por último, la tercera condición establece que, en presencia de la variable independiente y el mediador, la relación significativa que existía entre la variable independiente y la variable dependiente disminuya en magnitud. La [tabla 3](#) presenta la prueba de mediación para la variable independiente sobrecarga de roles. Los resultados indican que, en presencia de la variable eficacia en el uso de las TICs, la relación entre la sobrecarga de roles y las dimensiones del SB disminuye en magnitud (Beta dis-

Tabla 3. Relaciones entre la variable independiente (sobrecarga de roles), la variable mediadora (autoeficacia en el uso de las TICs) y la variable dependiente (dimensiones del síndrome de *burnout*)

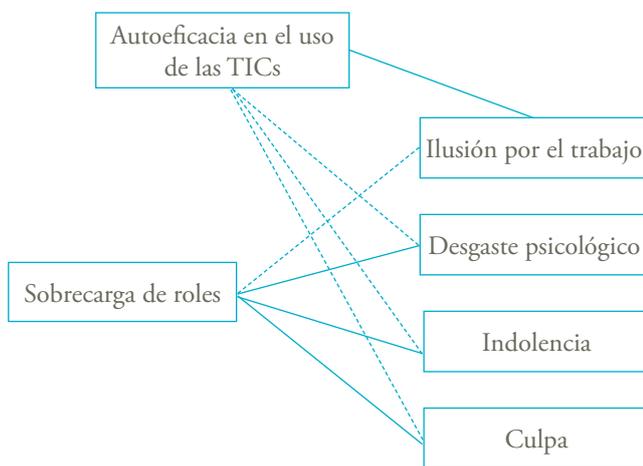
Variables Independiente y Mediadora	Variable Dependiente	$R^2$	Beta	<i>f</i>	<i>P</i>
Sobrecarga de roles <sup>a</sup>	Ilusión por el trabajo	.091	-0,177	44.729**	.000
Sobrecarga de roles		.091	-0.131	8.259**	.020
Autoeficacia en el uso de las TICs <sup>b</sup>		.098	0.148		.012
Sobrecarga de roles	Desgaste psicológico	.412	0.646	211.889**	.000
Sobrecarga de roles		.412	0.614	107.725**	.000
Autoeficacia en el uso de las TICs <sup>b</sup>		.513	-0.169		.000
Sobrecarga de roles	Indolencia	.192	0.448	84.825**	.000
Sobrecarga de roles		.192	0.417	41.883**	.000
Autoeficacia en el uso de las TICs <sup>b</sup>		.213	-0.123		.028
Sobrecarga de roles	Culpa	.200	0.454	74.400**	.000
Sobrecarga de roles		.200	0.372	53.069**	.000
Autoeficacia en el uso de las TICs <sup>b</sup>		.258	-0.208		.000

<sup>a</sup> Variable independiente; <sup>b</sup> Variable mediadora; \*\* $p \leq .01$ .

minuye) y el poder explicativo de las dimensiones del SB aumenta (aumenta  $R^2$ ), es decir, existe una relación de mediación.

Los resultados presentados en la figura 1 se refieren al análisis de regresión múltiple entre sobrecarga de roles (variable independiente) y dimensiones de BS (variable dependiente). A continuación, se presentan los análisis de las tres condiciones de Baron y Kenny (1986) para identificar la relación de mediación de la autoeficacia en el uso de las TICs en las dimensiones de SB. En la figura 1, se muestra un resumen de los resultados, cuyas líneas continuas representan relaciones positivas, y las líneas discontinuas, las relaciones negativas. Todas las relaciones descritas son significativas ( $p \leq .05$ ).

Figura 1. Relaciones entre la variable independiente (sobrecarga de roles), la mediadora (autoeficacia en el uso de las TICs) y la variable dependiente (dimensiones del síndrome de *burnout*)



$R^2$  Ilusión por el trabajo = .057  
 $R^2$  Desgaste psicológico = -.515  
 $R^2$  Indolencia = -.223  
 $R^2$  Culpa = -.258

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio es evaluar si la autoeficacia en el uso de las TICs puede funcionar como una variable mediadora en la relación entre la sobrecarga de roles y las dimensiones del SB. Los resultados obtenidos confirman las cuatro hipótesis del estudio, en las que la autoeficacia en el uso de las TICs funciona como variable mediadora en la relación entre la sobrecarga de roles y las dimensiones del SB. Este resultado es consistente con estudios que identificaron el papel mediador de la autoeficacia en el uso de tecnologías entre los estresores psicosociales y el SB (Dexter & Wall, 2021; Salanova et al., 2002).

Respecto a hipótesis 1, la posible explicación para que la autoeficacia en el uso de las TICs juegue un papel mediador en la asociación entre sobrecarga de roles e ilusión

sobre el trabajo es que los profesores tengan un alto sentimiento de eficacia de las TICs. Los profesores son capaces de organizar mejor sus recursos cognitivos, afectivos y emocionales con demandas específicas (Bandura, 1997), en este caso con la sobrecarga de roles que impactan positivamente en la ilusión a través del trabajo al percibirlo como un desafío, que les permite alcanzar sus objetivos profesionales y es una fuente de realización personal. Los profesores con mayor percepción de autoeficacia en el uso de las tecnologías se sienten más integrados en la nueva era moderna de la educación y un mundo educativo cambiante, lo que les proporciona sentimientos positivos en relación con su trabajo (Gkontelos et al., 2023).

Respecto a la hipótesis 2, que la autoeficacia en el uso de las TICs funciona como una variable mediadora en la relación entre sobrecarga de roles y desgaste psicológico, se corrobora lo que se afirma en un estudio de Salanova et al. (2002), es decir, que los profesores que creen en su capacidad para afrontar las innumerables exigencias profesionales presentan menos desgaste psicológico, ya que tienden a interpretar dichas situaciones como desafíos más que como amenazas. La adaptación exitosa a situaciones estresantes puede prevenir la aparición del SB (Brouwers et al., 2011; Agyapong et al., 2023).

El análisis de la hipótesis 3, es decir, que la autoeficacia en el uso de las TICs funciona como una variable mediadora en la relación entre sobrecarga de roles e indolencia, muestra que la autoeficacia en el uso de las TICs atenúa su relación con la sobrecarga de documentos. Considerando los numerosos roles presentes en la actividad de los profesores de EaD, el punto central del quehacer de estos profesionales reside en las relaciones y los roles establecidos no solo con los estudiantes, sino también con los colegas, el personal y los directivos institucionales.

Respecto a la hipótesis 4, que la autoeficacia en el uso de las TICs funciona como una variable mediadora en la relación entre sobrecarga de roles y culpa, el impacto de la sobrecarga de trabajo en la dimensión de culpa está mediado por la autoeficacia, lo que lleva a una posible explicación a la que se refieren Hochwarter et al. (2007). Según estos autores, la percepción de la capacidad de gestionar los recursos individuales en el trabajo puede verse como una forma de control personal que ayuda a reducir los efectos negativos de los sentimientos de culpa relacionados con el trabajo. La culpa desempeña una función prosocial en el fortalecimiento de las relaciones (Scaffidi et al., 2022) y conduce a las personas a reconsiderar su propio comportamiento (Baumeister et al., 1995). En el contexto educativo, se puede pensar que el profesor, al conocer sus capacidades y habilidades en el uso de las TICs, es capaz de gestionar de manera positiva las exigencias de la sobrecarga de roles reduciendo el sentimiento de culpa en la medida en que sea capaz de realizar un análisis más detallado de las necesidades sobre las demandas sociales y las limitaciones de su rol profesional.

En el caso del presente estudio, se puede pensar que los profesores con mayor autoeficacia en el uso de las TICs son capaces de mitigar el impacto de la sobrecarga de roles. En el caso de la EaD, independientemente del rol que desempeñe el docente en un momento determinado, este debe ser motivador, autor, gestor del entorno virtual, etc., y este conjunto de acciones determinará la calidad y el éxito de esta en el curso (Carvalho, 2007). También se espera que el profesor se preocupe por la creación de relaciones afectivas, que ayude al alumno a activar sus habilidades, que lo asista en caso de dificultades, motivándolo y, así, evitando la sensación de que está solo, lo que afecta a algunos estudiantes a distancia (Silva et al., 2017) y, de igual forma, las universidades deben brindar un apoyo operativo total, con calidad y mayor satisfacción para todos (Rocha & Santos, 2021).

## CONCLUSIÓN

Los resultados revelan la importancia de la autoeficacia en el uso de las TIC como variable que puede mitigar el impacto de la sobrecarga de roles en las dimensiones del SB, contribuyendo así a dilucidar uno de los posibles mecanismos que pueden proteger a los profesores de este tipo de enfermedades profesionales. En este sentido, desarrollar la autoeficacia de los profesores en el uso de las TICs es posiblemente un recurso importante para prevenir no solo el desarrollo del síndrome, sino también para mejorar su desempeño y permanencia en la profesión.

Se debe tener cautela con los resultados obtenidos, ya que provienen de una muestra no probabilística de instituciones ubicadas en una región específica del país y, por lo tanto, no están sujetos a generalizaciones a otras instituciones o profesionales. Como implicaciones para la práctica, se sugiere intensificar y actualizar la formación para el uso de las TICs, y se recomienda que esto ocurra durante la formación de profesores a nivel de pregrado.

## Referencias

- Abreu Neto, J. T. de., Pordeus, M. P., & Silva, C. H. G. da (2021). A educação a distância no ensino superior: um paradigma de ensino na contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7 (3), 97-109. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i3.761>
- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbuck, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (5625), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1995). Interpersonal aspects of guilt: Evidence from narrative studies. En J. P. Tangney, & K. Fischer (eds.). *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 255-273). Guilford Press.
- Bellinaso, F., & Novaes, H. T. (2018). A precarização do trabalho docente na educação a distância (EAD) no Brasil: uma discussão teórica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 10 (1), 316-325. <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i1.23735>
- Bertol, G. J. (2020). Formação continuada de professores em novas tecnologias para EaD. *Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education*, 3 (1), 82-89. <https://doi.org/10.46866/josse.2020.v3.n1.77>
- Brasil (2005). *Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm).
- Brouwers, A., Welko, T., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support, and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7 (1), 17-39. <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103>
- Burns, M. (2023). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. (2.ª ed.). Washington, DC: Education Development Center. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED629889.pdf>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2010). Tradução, adaptação e exploração de propriedades psicométricas da Escala de Tecnoestresse. *Psicologia em Estudo*, 15 (1), 157-164. <https://www.scielo.br/j/pe/a/XTQ9QqKXL7bHydYNGD-ZD48v/?lang=pt>
- Carvalho, A. B. G. (2007). *Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem*. En 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, Maceió, Brasil.
- Consiglio, C., Massa, N., Sommovigo, V., & Fusco, L. (2023). Techno-stress creators, burnout and psychological health among remote workers during the pandemic: the moderating role of e-work self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 7051. <https://doi.org/10.3390/ijerph20227051>
- Cooper, M., & Koul, R. (2023). *The influence of self-efficacy and attitude towards digital technologies on teachers' technology, pedagogy and content knowledge* [tesis doctoral]. Curtin University, Australia.
- Dalcin, L., & Carlotto, M. S. (2017). Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. *Psicologia em Revista*, 23 (2), 745-771. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n2/v23n2a13.pdf>
- Dexter, C., & Wall, M. (2021). Reflective functioning and teacher burnout: the mediating role of self-efficacy. *Reflective Practice*, 22 (6), 753-765. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2021.1968817>
- Duxbury, L., Lyons, S., & Higgins, C. (2008). Too much to do and not enough time: An examination of role overload. En K. Korabik, D. S., Lero, & D. L. Whitehead (eds.). *Hand-*

- book of work-family integration: Research, theory and best practices* (pp. 125-140). Academic Press.
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*, 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Fernández-Suárez, I., García-González, M. A., Torrano, F., & García-González, G. (2021). Study of the Prevalence of burnout in university professors in the period 2005-2020. *Education Research International*, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2021/7810659>
- Ferreira, M. C., Milfont, T. L., Silva, A. P. C., Fernandes, H. A., Almeida, S. P., & Mendonça, H. (2015). Escala para avaliação de estressores psicossociais no contexto laboral: construção e evidências de validade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *28* (2), 340-349. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528214>
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirâmide.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2010). Validação da versão brasileira do “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” em profesores. *Revista de Saúde Pública*, *44* (1), 140-147. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102010000100015>
- Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2023). Teachers’ innovative work behavior as a function of self-efficacy, burnout, and irrational beliefs: A structural equation model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *13*, 403-418. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13020030>
- Goebel, D. K., & Carlotto, M. S. (2019). Preditores socio-demográficos, laborais e psicossociais da Síndrome de Burnout em docentes de educação a distância. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *37* (2), 295-311. [https://doi.org/10.2307/1170690](https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6886Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. Review of Educational Research</i>, <i>68</i> (1), 61-99. <a href=)
- Guimarães, B. V. (2015). *Tutoria em educação a distância: papéis, formações e percepções* [tesis doctoral]. Unirio: Duque de Caxias, Brasil.
- Guimarães, U. A., de Oliveira, R. C. F., Gomes, M. D. S., da Cruz, D. O., & Mello, L. H. S. (2023). EAD e ensino superior brasileiro: Políticas públicas e uso de TICs. *Revista Científica Multidisciplinar*, *4* (6), e463386. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i6.3386>
- Haas, C. M., & Garcia, G. R. (2021). Desafios e perspectivas para a carreira docente em um cenário de expansão da educação superior a distância nas instituições privadas. *Paradigma*, *42* (e2), 102-121. <https://doi.org/10.37618/PARA DIGMA.10112251.2021.p102-121.id1010>
- Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Meurs, J. A., & Kacmar, C. (2007). The interactive effects of work-induced guilt and ability to manage resources on job and life satisfaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, *12* (2), 125-135. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.2.125>
- Hogan, L., & Mcknight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, *10* (2), 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.03.001>
- Hortelano, J., Ramos, R. A., Gutierrez, M. C., & Catapang, H. A. (2021). Mediating role of self-efficacy to use ICT on the relationship between digital profile and competence. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, *5* (1), 19-39. [https://doi.org/10.47263/JASEM.5\(1\)04](https://doi.org/10.47263/JASEM.5(1)04)
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102* (3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2021). Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout and perceived school context. *Learning and Individual Differences*, *89* (3), 102032. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>
- Luz, M. A. M. da, Ferreira Neto, J. L. (2016). Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação à distância. *Psicologia Escolar e Educacional*, *20* (2), 265-274. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202962>
- Marihama, D. K. de A., & Campos, M. A. S. (2021). Os professores que atuam na ead: uma análise dos direitos contemplados na CLT. *MLS Educational Research*, *5* (1), 92-114. <https://doi.org/10.29314/mlser.v5i1.443>
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3.ª ed.). Edições Sílabo.
- Mccann, J., & Holt, R. (2009). An exploration of burnout among online university professors. *Revue de L'éducation À Distance*, *23* (3), 97-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ865349.pdf>
- Menezes, R. de, & Figueiredo, H. R. S. (2023). A integração de tecnologias digitais na prática pedagógica: uma revisão de literatura. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, *12* (14), 85-103. <https://doi.org/10.30612/eadtde.v12i14.17698>
- Murphy, C. A., Coover, D., & Owen, S. V. (1989). Development and validation of the Computer Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, *49* (4), 893-899. <https://doi.org/10.1177/001316448904900412>
- Oliveira, M. T. B., Martins, A. M., Justino, M. G., Oliveira, J. H. G., Pisano, S., da Silva Pessoa, C. G., ... & Borges, A. K. P. (2020). Síndrome de Burnout em professores universitários: revisão integrativa da literatura. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, *12* (9), e3688. <https://doi.org/10.25248/reas.e3688.2020>
- Paiva, S. de A., & Lima, I. O. (2021). *A expansão do sistema educacional brasileiro: o contexto da educação a distância (ead) e a influência da UNESCO*. Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação. <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10042/9850>
- Penteado, R. Z., & Costa, B. C. G. da. (2021). Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. *Educação em Revista*, *37*, e23628. <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>
- Plessis, M. D. (2019). Coping with occupational stress in an open distance learning university in South Africa. *Journal of Psychology in Africa*, *29* (6), 570-575. <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2019.1689466>
- Reilly, M. D. (1982). Working wives and convenience consumption. *Journal of Consumer Research*, *8*, 407-418. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/208881>
- Rocha, J. V. da, & Santos, S. R. M. (2021). A importância do controle da evasão na educação à distância. *RIAAE – Revis-*

- ta Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16 (4), 2716-2734. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15509>
- Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*, 60 (2), 131-156. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1461573>
- Salami, S. (2011). Job stress and Burnout among lecturers: Personality and social support as moderators. *Asian Social Science*, 7 (5), 110-121. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v7n5p110>
- Salanova, M., Grau, R. M., E, & Llorens, C. S. (2000). Computer training, frequency of usage and burnout: The moderating role of computer self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 16 (6), 575-590. [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00028-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00028-5)
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/13594320143000735>
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2006). Metodología RED- WONT. *Perspectivas de intervención en riesgo psicosociales*. Barcelona: Foment del Treball Nacional. <https://saludlaboralydiscapacidad.org/wp-content/uploads/2019/05/Perspectivas-de-Intervención-en-Riesgos-Psicosociales-Evaluación-de-Riesgos.pdf>
- Santos Junior, V. B., & Monteiro, J. C. da S. (2020). Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 01-15. <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>
- Sardi, R. G., & Carvalho, P. R. D. (2022). Docência na educação à distância: processos de subjetivação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e230431. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392022230431>
- Scaffidi, A., C., Misuraca, R., Roccella, M., Parisi, L., Vetri, L., & Miceli, S. (2022). The role of guilt and empathy on prosocial behavior. *Behavioral Science*, 12 (64), 1-18. <https://doi.org/10.3390/bs12030064>
- Schwarzer, R., Bäbler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 69-88. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- Scorsolini-Comin, F. (2013). Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância. *Temas em Psicologia*, 21 (2), 335-346. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200003)
- Silva, A. K. L., Torres, C. C., Falcão, J. T. da R., & Caraballo, G. P. (2017). Os impedimentos da atividade de trabalho do professor na EAD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37 (3), 683-696. <https://doi.org/10.1590/1982-3703004162015>
- Silva, J. C., Felicetti, V. L., & Ziliotto, D. M. (2021). Experiências de professores que atuam em disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação em universidade privada. *EaD em Foco*, 11 (1), e1130. <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1130>
- Smith, G. S., Brashen, H. M., Minor, M. A., & Anthony, P. J. (2015). Stress: The insidious leveler of good, unsuspecting, online instructors of higher education. *Journal of Social Change*, 7 (1), 56-68. 10.5590/JOSC.2015.07.1.05
- Sonnenstrahl, T. S., Bernardi, G., & Pertile, G. (2021). Análise de interações do ambiente virtual de aprendizagem para predição de evasão em cursos no ensino a distância. *EaD em Foco*, 11 (1), e1463. <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1463>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (7.<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Yener, S., Arslan, A., & Kiliç, S. (2021). The moderating roles of technological self-efficacy and time management in the technostress and employee performance relationship through burnout. *Information Technology & People*, 34 (7), 1890-1919. <https://doi.org/10.1108/ITP-09-2019-0462>
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The Mediating Role of Self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122, 701-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>