

Satisfacción y bienestar del profesorado durante la pandemia por Covid-19

Antonio Sevilla Rivilla

asevillari@uoc.edu

Tutor/a: José Antonio Climent

28/06/2023

Trabajo final de máster

Índice

Abstract/Resumen	4
Introducción	5
1. Factores psicosociales en la función docente	6
1.1. Motivación y compromiso docente.....	6
1.2. La gestión educativa	9
1.3. La digitalización de la educación.....	10
Conclusiones	25
Referencias bibliográficas	31

Resumen

Debido a la pandemia por Covid-19 se buscaron medidas urgentes para no interrumpir la educación, al ser considerada un pilar de la sostenibilidad y del futuro de la sociedad (Gonçalves, 2020). En este contexto las reformas plantearon cambios integrales en la forma de impartir conocimientos y en su aprendizaje apoyados en las tecnologías de información y comunicación (TIC). Ante tal situación, este trabajo pretende aproximarse a la percepción del profesorado sobre los factores psicosociales que les afectaron tras la implantación de una enseñanza telemática.

Se ha utilizado la metodología del Focus Group con una muestra de 32 docentes de cinco centros educativos de Primaria de la provincia de Valencia. Se generó debate entre los participantes sobre cuestiones relacionadas con riesgos psicosociales derivados de la enseñanza remota, el papel modulador de la gestión educativa y el dominio y formación en competencias digitales.

Los resultados muestran una mayor carga de trabajo del profesorado por adaptarse a la disponibilidad de las familias. El equipo docente señala la imposibilidad de llegar a todo el alumnado por falta de recursos como el principal motivo de desmotivación y reconocen que no tenían las competencias digitales necesarias al principio del confinamiento. También indican que la Administración pública no aportó soluciones a ninguna de estas problemáticas. Por otro lado, la Dirección del centro ha desarrollado un papel fundamental como fuente de motivación y compromiso mediante directrices claras y una comunicación fluida.

A modo de conclusión, el confinamiento fue un periodo de aparición de factores psicosociales en los/las docentes al adaptarse a una nueva metodología sin los recursos y herramientas necesarias. Otro aspecto interesante ha sido el papel modulador de la formación en competencias digitales por parte del profesorado y el liderazgo de los equipos directivos.

Palabras clave:

Docentes, factores psicosociales, gestión educativa, competencias digitales

Abstract

Due to the Covid-19 pandemic, urgent measures were sought to not interrupt education, as it is considered a pillar of sustainability and the future of society (Gonçalves, 2020). In this context, the reforms proposed comprehensive changes in the way of imparting knowledge and learning supported by information and communication technologies (ICT). Faced with such a situation, this paper aims to approach the teachers' perception of the psychosocial factors that affected them after the implementation of telematic teaching.

The Focus Group methodology has been used with a sample of 32 teachers from five primary schools in the province of Valencia. Argument was generated among the participants on issues related to psychosocial risks derived from remote teaching, the modulating role of educational management and mastery and training in digital skills.

The results show a greater workload for teachers because they adapt to the availability of families. The teaching team points out the impossibility of reaching all the students due to lack of resources as the main reason for demotivation and they recognize that they did not have the necessary digital skills at the beginning of the confinement. They also indicate that the public administration did not provide solutions to any of these problems. On the other hand, the center's Management has developed a fundamental role as a source of motivation and commitment through clear guidelines and fluid communication.

As a conclusion, the confinement was a period of appearance of psychosocial factors in teachers when adapting to a new methodology without the necessary resources and tools. Another interesting aspect has been the modulating role of training in digital skills by teachers and the leadership of management teams.

Keywords:

Teachers, psychosocial factors, educational management, digital skills

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que se han producido a nivel social, económico y tecnológico a lo largo de las últimas décadas han generado un nuevo contexto en las organizaciones laborales que han afectado a la productividad, los niveles de empleo, la cohesión social y la salud laboral. Estos cambios han producido fuentes de estrés en el mundo laboral, lo que a su vez ha provocado una disminución en la calidad y en la productividad del desempeño, tanto a nivel individual como organizacional (García-Herrero, Mariscal-Saldaña, López-Perea y Quiroz-Flores, 2016; Gil-Monte, 2009). El ámbito educativo no es ajeno a estos cambios, y al enfrentarse a condiciones inestables, una parte del profesorado experimenta frustración y un alto nivel de tensión emocional, llevando a un aumento de niveles de estrés laboral y estrés docente. (Rodríguez Carvajal y Rivas Hermosilla, 2011).

Diferentes investigaciones realizadas en los últimos años señalan a los profesionales de la educación como uno de los colectivos ocupacionales que presentan mayor riesgo de desarrollar estrés, ansiedad y el síndrome de quemarse por el trabajo (Gil-Monte, 2005; Gil-Monte y Peiró, 1997; Manassero y cols., 2003; Othman y Sivasubramaniam, 2019; Schaufeli, 2003; Schaufeli y Enzmann, 1998; Vandenberghe y Huberman, 1999).

Al decretarse el Estado de Alarma en España a consecuencia del Covid-19, se cerraron todos los centros y se reorganizó todo el sistema educativo establecido hasta el momento para que más de diez millones de estudiantes (8,5 millones en enseñanzas no universitarias) pudieran continuar con sus estudios a distancia. (Gutiérrez y Espinosa, 2020).

La docencia se vio forzada a un cambio de modalidad con escasos medios tecnológicos, poca formación en su uso didáctico, escasa experiencia en educación digital, en redes de aprendizaje y trabajo colaborativo online, sin experiencias previas en las que basarse y sin un operativo previsto (Álvarez, 2020a; Hodges y cols., 2020).

Las políticas educativas y la ciudadanía exigían la continuidad de los procesos educativos y aumentaron las exigencias hacia el profesorado. Se promovió una imagen idealizada de los/las docentes que demandaba desplegar otras capacidades para hacer frente a los desafíos impuestos. La presión percibida contrastaba con los recursos y competencias profesionales que disponían el profesorado para responder a la emergencia. En consecuencia, se redefinieron su función, las metas, actividades y tareas que debían cumplir (García-González, Torrano, y García- González, 2020).

Ante este contexto de emergencia provocado por el Covid-19, el objetivo general de este trabajo es conocer la percepción psicosocial del profesorado durante el desempeño de sus funciones al pasar de una metodología presencial a una a distancia a través del uso de las TIC.

Por otro lado, se han fijado tres objetivos específicos que ayudarán a entender de forma más concreta cómo han afectado y se han desarrollado los diferentes factores psicosociales. El primero de ellos es estimar qué riesgos prevalecen en la labor y desempeño del profesorado. La carrera docente y sus condiciones de trabajo en las diferentes etapas educativas ha sido objeto de estudio durante las últimas décadas. A través de diferentes estudios e investigaciones se conocerá cuáles son los principales factores que han afectado a su bienestar laboral.

El segundo es analizar la importancia de la gestión educativa en la satisfacción y bienestar docente. La educación está expuesta a cambios constantes, que traen consigo el reto de optimizar de manera permanente procesos y servicios. Durante este periodo de transformación drástica, la función de los/las líderes educativos/as ha tenido un papel fundamental tanto en la calidad de la educación ofertada como en la motivación y bienestar de sus equipos. Se parte de la idea de que una adecuada gestión educativa reduce la aparición de factores psicosociales.

Y por último, otro objetivo ha sido evaluar el nivel de competencias digitales como factor de protección. El paso a una metodología remota ha obligado al profesorado a la utilización de

herramientas tecnológicas y digitales que requieren de competencias y habilidades para su uso. Respecto a este punto, este trabajo tratará de determinar que grado de competencias poseía el profesorado y cómo ha repercutido su dominio en la aparición de riesgos como el tecnoestrés.

Para ello se ha realizado una investigación de tipo cualitativa utilizando el método Focus Group. A través de diferentes grupos de debate en centros educativos de Primaria de la provincia de Valencia se busca una aproximación a la percepción docente sobre distintos aspectos relacionados con los objetivos enumerados.

1 FACTORES PSICOSOCIALES EN LA FUNCIÓN DOCENTE

En todas las profesiones, la calidad de vida de los y las profesionales y del servicio que ofrecen está sujeto a las condiciones de trabajo. Son numerosos los trabajos de investigación que analizan el estrés en docentes (y la necesidad de prevenirlo), derivado por factores psicosociales inherentes a las condiciones de trabajo (Da Silva, Gil-Monte, de Fátima, y Bovi, 2013; Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte, Ribeiro, y Grau-Alberola, 2013; Gil-Monte, Carlotto, y Gonçalves, 2011; Gil-Monte, y Noyola, 2011; Gil-Monte, Unda y Sandoval, 2009; Gil-Monte, 2000, 2001, 2011; Mercado-Salas y Gil-Monte, 2012; Mercado-Salgado y Gil-Monte 2010; Pando-Moreno, Aranda-Beltrán, Aldrete-Rodriguez, Flores-Salinas, Pozos-Radillo, 2006; Otero y cols. Unda, 2010; Wang, Zhang y Jackson, 2013).

El trabajo elaborado por Parent-Thirion, Fernández y Hurley (2007), reveló que el colectivo docente fue uno de los grupos ocupacionales de mayor riesgo en exposición al estrés laboral y que el 22.3% manifestaron que les afectaba y presentaron una de las mayores tasas de problemas psicológicos asociados al estrés.

En la labor docente, si el profesorado no cuenta con recursos específicos necesarios para hacer frente a las demandas, puede tener consecuencias negativas como la rotación, el absentismo o la reducción de su compromiso con la organización (Gil-Monte, Carlotto y Gonçalves, 2011; Maslach, Jackson y Leiter 1996; Moreno-Jiménez, Nelson, Natera, Rodríguez-Muñoz y Morante, 2006; Tous-Pallarès, 2009).

1.1 Motivación y compromiso del profesorado

Lorente y cols. (2008), señalan que las demandas del trabajo son un importante predictor del burnout en docentes. Además añaden que es necesario tener en cuenta para su predicción tanto las variables contextuales como el estudio de los factores de personalidad. Las personas cuentan con una serie de recursos personales que les permiten hacer frente a las demandas externas o internas en situaciones de estrés (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; García-Izquierdo, Ramos-Villagrasa y García-Izquierdo, 2009).

De forma más específica, Schaufeli (2005) afirma que las fuentes implicadas en la aparición del estrés laboral dentro del contexto educativo son múltiples. Entre estos motivos incluye aspectos organizacionales, de tarea, interpersonales y personales. Los relacionados con la organización pueden ser conflictos con compañeros/as, escasez de recursos materiales, espaciales o personales o la falta de reconocimiento social del docente. En los de tarea abarca aspectos como la ambigüedad y conflicto de rol, presiones de tiempo, ratio excesiva profesor-alumno o atención a la diversidad. En cuanto a nivel interpersonal se refiere a la falta de motivación de los/las estudiantes, conductas disruptivas, padres pocos comprensivos o colaboradores; y en los personales menciona las expectativas laborales no cumplidas, la autoestima o la introversión.

Por su parte, Moriana y Herruzo (2004), realizaron diversos estudios entre docentes anglosajones sobre las implicaciones negativas del burnout. Entre las principales consecuencias y síntomas del estrés crónico en el profesorado destacan la incapacidad para desconectar del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio que aumenta la vulnerabilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza,

enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, y aumento de enfermedades virales y respiratorias.

En la pandemia por Covid-19, los docentes se enfrentaron a nuevas demandas que no formaban parte de las obligaciones directas de sus funciones. Esos mecanismos incidieron sobre las condiciones de trabajo, aumentando las exigencias, diversificando las competencias y las áreas abarcadas por la docencia, pero sin ampliar la jornada laboral remunerada” (Andrade, 2020).

Se precisaron oportunidades para desarrollar entre el profesorado su sentido de propósito, pertenencia, motivación y satisfacción a fin de reconstruir su identidad profesional (Hendrikx, 2019). Las nuevas demandas hicieron necesario reconocer la dimensión socioemocional del trabajo docente, sobre todo, porque en el confinamiento los sentimientos de soledad, ansiedad y miedo entre el profesorado se incrementaron (Alarid, 2021; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021).

Tras mencionar algunos estudios relacionados con los factores psicosociales asociados a la labor docente, sería interesante resaltar otras investigaciones centradas en la satisfacción y motivación de los/las profesionales de la enseñanza.

Como demuestran diversos trabajos, la docencia es una profesión vocacional cuya principal motivación es el alumnado. Los/las profesionales de la educación se sienten satisfechos/as ayudando a los y las jóvenes a desarrollar su potencial y preparándoles para la vida adulta (Brunetti, 2001; Dinham y Scott, 1996b, 1998a; Scott y cols., 2001; Spears y cols., 2000). Pero a su vez, sienten sobre sus hombros la responsabilidad de cumplir con las expectativas de la sociedad sobre los resultados que se espera de la educación de jóvenes para construir el mundo del mañana.

En otro estudio sobre el entusiasmo y el desánimo docente que incluía profesores de Estados Unidos y otras seis naciones, los/las docentes identificaron a los estudiantes como el primer y central factor que tiene impacto en su entusiasmo profesional y en su desánimo (Stenlund, 1995). Una revisión sobre la motivación del profesor llevada a cabo por el NFER *Research Development Fund* en 1999 en Inglaterra y Gales, concluyó que las personas se sienten atraídas a esta profesión por la propia naturaleza recompensante del trabajo y el primer factor de satisfacción era trabajar con los niños y beneficiar con ello a la sociedad (Spear y cols., 2000).

Aunque durante la pandemia, ha habido un sentimiento común en el profesorado: la sensación de estar en deuda con los estudiantes. La idea de que las cosas pudieran ser distintas se mantiene y la insatisfacción por los resultados porque la política educativa “se ha enfocado en caracterizar a los profesores como los culpables del fracaso escolar” (Gutiérrez, 2020).

Al tratar la temática sobre satisfacción laboral, es necesario empezar por el principio y hablar del pionero trabajo que llevaron a cabo Herzberg, Mausner y Snyderman (1959), quienes identifican cuáles son los factores que favorecen (o no) el grado de satisfacción hacia el trabajo. Concretamente, los autores desarrollan la conocida “Teoría de los dos factores” por la cual los elementos motivadores están relacionados con aspectos intrínsecos del trabajo, como el logro, el reconocimiento, el trabajo en sí mismo, la responsabilidad y la oportunidad para promocionar. Por otro lado, los factores desmotivadores se corresponden con los aspectos extrínsecos del trabajo como las condiciones laborales, la supervisión, el salario y las relaciones interpersonales.

Tomando como marco teórico la “Teoría de los dos factores” mencionada, Dinham y Scott (2000) llevaron a cabo el Project Teacher 2000. Esta investigación complementaba la información obtenida por Dinham en estudios anteriores sobre la resignación en profesores/as (1996), el impacto de la enseñanza en el profesorado (1997), y las manifestaciones e implicaciones del envejecimiento de la población docente (1996). El objetivo de Project Teacher 2000 era medir y explorar la satisfacción de los/las docentes y relacionarlo con su niveles de salud mental en cuatro países: Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda y Australia. La parte inicial del proyecto se llevó a cabo en escuelas gubernamentales de Sidney con un total de

2336 encuestas pasadas a profesores/as de 71 centros educativos. Como respuesta al interés de los resultados obtenidos, se realizaron réplicas de la investigación en los países nombrados anteriormente.

Algunas de las principales conclusiones del estudio muestran que los docentes y directivos escolares registraron mayor satisfacción en lo que denominan el 'negocio central de la enseñanza', es decir, asuntos relacionados con el estudiante, la realización personal y su propia eficacia y desarrollo profesional. Sin embargo, había más ambivalencia con los 'factores basados en la escuela', como la comunicación escolar y capacidad de toma de decisiones; mientras que en general, había menos satisfacción/mayor insatisfacción con asuntos más extrínsecos a los centros educativos como el estatus de los maestros y el cambio educativo impuesto.

La muestra de profesores/as de Estados Unidos registró una mayor satisfacción comparable con los aspectos de la enseñanza que los/as maestros/as en los otros tres países. Ésto se debe a que perciben un mayor reconocimiento de su profesión, una menor presión por parte de los medios y la percepción del nivel de cambio educativo impuesto fue más baja.

Sin embargo, en las muestras inglesa y australiana, y en menor medida, Nueva Zelanda, los/as maestros/as registraron una menor satisfacción en general por factores extrínsecos a sus labores diarias, como una fuerte presión social por parte de los medios o de la sociedad.

El objetivo del estudio anterior guarda una fuerte relación con el de este trabajo. Tal y como mencionan Dinham y Scott (2001), el contexto educativo y social parece de crucial importancia para entender cómo los/as profesores/as construyen sus modelos conceptuales del mundo de la enseñanza. Durante el confinamiento por Covid-19 se estableció un plan de continuidad académica a través del uso de distintas plataformas tecnológicas. Independiente de sus condiciones, el profesorado tuvo que adaptarse a un nuevo contexto educativo que implementó un trabajo de emergencia a distancia, sin contar con condiciones de trabajo y conectividad adecuados, sin capacitaciones previas, con horarios de trabajo extendidos, y sin una anticipación, orientaciones o un diseño claro desde las autoridades oficiales (Cornejo y cols., 2020).

Una gran variedad de estudios apuntan que ante un clima de cambio y reforma muchos/as profesores/as parecen sentirse desmotivados/as y muestran una cierta crisis de identidad. (Dinham y Scott, 1996a, 1996b, 1998a; García de León, 1991; Lens y Neves de Jesus, 1999; Lumsden, 1998; Miller, 1999; Nias, 1999; Penalva Buitrago, 2001; Slegers, 1999; Smylie, 1999; Scott, y cols., 2001; Spears, Gould, Lee, 2000; Viñao, 2002).

Según Andrade (2020) el discurso político hacia el profesorado ha sido “en el sentido de esperar que ellos compensen los factores sociales que demandan mayor inversión de recursos e inversión social”. Como consecuencia, si los/las docentes se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados laborales mostrarán indicadores de agotamiento emocional que posiblemente les llevará a cuestionar su eficacia y a pensar que ya no pueden dar más de sí mismos (Durán y cols. 2006; Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998; Queirós, Carlotto, Kai-seler, Dias y Pereira, 2013).

Es destacable el trabajo “Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” (Anaya y Suárez, 2007). La investigación contó con una muestra de 2.562 profesores/as distribuidos por toda la geografía española y cuyo interés se centró en aportar datos que posibilitaran la adopción de medidas eficaces por parte de los correspondientes responsables. Los investigadores midieron la satisfacción de los/las docentes en base a 32 facetas estructuradas alrededor de cinco dimensiones principales: dimensión del trabajo, condiciones de vida asociadas al trabajo, realización personal, promoción y superiores y salario.

Dentro del apartado de *realización personal*, los/as profesores/as calificaron como “alto” tanto el sentimiento de que el trabajo es el adecuado para ellos como el tener buenas relaciones con los compañeros/as. Sin embargo, valoran como “medio” al reconocimiento de la calidad de sus

actuaciones profesionales por parte de sus alumnos/as y/o los padres. Respecto a la dimensión *condiciones de vida asociadas al trabajo*, los/as profesores/as manifiestan como “alto” las facetas *tener una opinión propia, disponer de autonomía en el desarrollo de las actividades y contar con un plan de trabajo claro*. En cambio, *contar con asesoramiento y ayuda de expertos* se considera que se da en un grado claramente inferior al medio. En la dimensión *Promoción y superiores* se observan mayores diferencias entre las facetas integrantes. Las *buenas relaciones con los superiores* están presentes en un grado próximo al “alto”. Sin embargo, se considera que el *tener superiores competentes y justos* es un hecho que se da en un grado ligeramente por encima del “medio”. Las otras dos facetas de esta dimensión son las que obtienen las valoraciones más bajas de todo el modelo: *la presencia de políticas de personal consistentes e inteligentes y la posibilidad de promoción sobre la base del rendimiento y las habilidades propios*. Finalmente, respecto al *salario*, hay que señalar que en tanto la faceta *obtener un buen salario* muestra una valoración superior al grado “medio”, el *reconocimiento económico del rendimiento laboral* se sitúa por debajo de éste.

Es necesario hacer una puntualización cuando hablamos de autonomía. Tal y como dice Andrade (2020), se observa un tipo de autonomía basado en que las personas asuman una carga mayor frente a los resultados de su trabajo. Entre los/las docentes “aumenta su responsabilidad sobre el éxito y el fracaso del estudiantado, ignorando dimensiones externas que son completamente lejanas”.

1.2 La gestión educativa

El liderazgo y la calidad educativa son componentes que abarcan las formas a través de las cuales la educación permite satisfacer de una forma efectiva las necesidades y expectativas de la comunidad educativa en general (estudiantes, docentes, padres de familia, personal administrativo y de servicios, así como la comunidad en general), como entes involucrados en dicho proceso (Campos, 2012).

Calero (1998) señala que el trabajo del director para la mejora de la educación es la toma adecuada de decisiones. El mismo autor (Calero, 2005) señala que ser director implica decidir en función de: crear condiciones favorables al hecho pedagógico; garantizar el funcionamiento eficiente de la administración; e influir y negociar con el medio social los procesos, insumos e intereses que requiere una institución para avanzar hacia mejores niveles.

Según Pozner (1995) toda institución educativa necesita un liderazgo directivo, es decir, una persona o personas que asuman la conducción de la organización en relación a las metas y objetivos. Desde hace algunos años, diversas investigaciones acerca de la gestión y la calidad de las escuelas muestran la importancia del liderazgo en las labores educativas (Rojas y Gaspar, 2006). En el ámbito docente, el liderazgo es una cualidad ineludible para superar barreras en los contextos educativos y alcanzar eficacia institucional (Romero, 2021). Entre sus resultados, todas ellas coinciden en destacar el rol del director y el clima de la escuela como factores que impactan en el grado de satisfacción laboral de los docentes (Hanushek y Rivkin, 2007).

De acuerdo a Bolívar (1997) el liderazgo pedagógico es un factor importante para el mejoramiento de la educación y es una prioridad en las agendas de las políticas educativas. Murillo (2006) señala que este liderazgo, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes. Una investigación realizada por Horn y Murillo (2016) explica la relación existente entre la satisfacción laboral de los docentes, su nivel de compromiso y su relación con las prácticas directivas. A través de una muestra de 2.959 docentes de 600 escuelas de Educación Básica en Chile, llegan a la conclusión de que las dos prácticas educativas que mayor inciden en el compromiso docentes son: establecer dirección y estructurar el establecimiento para facilitar el trabajo, y el apoyo pedagógico de la jefatura técnico-pedagógica.

Resultados similares ofrecen Anderson y Dexter (2005), que afirmaron que los directores escolares son los principales responsables de la creación del entorno de trabajo dentro de las escuelas, y es esta atmósfera la que predice tanto la satisfacción laboral de los docentes, como su compromiso profesional. Day y Gurr (2014), Harris y Jones (2011), Leitwood (2011), Pepper (2014) y Spillane y Lee (2013) apuntan que el director capaz de generar la capacidad de mejora del centro debe ser un líder que fomente un liderazgo disperso y el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje.

Gran cantidad de trabajos confirman la relación entre la satisfacción laboral que los docentes sienten por su trabajo con la posibilidad de participar en la toma de decisiones y en el liderazgo distribuido (Maeroff, 1988; Rossmiller, 1992; Shin y Jun, 2014). La reciente investigación elaborada por Sebastián, Allensworth y Huang (2016) indica que trabajar con otros profesionales dentro de la escuela a través de una cultura común de trabajo garantiza altos niveles de satisfacción laboral entre los/las docentes. Por ello, la dirección educativa debe favorecer los procesos de organización de la escuela a través de delegar autoridad, responsabilidades, y capacitar al profesorado de la escuela para que colaboren en la toma de decisiones.

La investigación elaborada por Ramírez y D'Aubeterre (2007) analiza los niveles de satisfacción laboral de 1.473 docentes de Educación Básica en Venezuela. De acuerdo con sus resultados, el 54% de los docentes se sienten insatisfechos con las oportunidades de formación profesional que ofrece la escuela, el 45,5% apuntó que hubiera preferido recibir más apoyo por parte del director, y el 40% indica que se muestra insatisfecho por el reconocimiento que esperaba recibir del equipo directivo de su escuela.

Por su parte, Nguni, Slegers y Denessen (2007) identifican que la variable del director que más impacta en la satisfacción laboral del docente es la capacidad del director por ser carismático, le siguen su compromiso con la escuela, su formación, y en menor medida, los años como director de esa escuela. Además, los autores identifican que un liderazgo *laissez-faire*, o la gestión pasiva de la escuela se relacionan de manera negativa con la satisfacción laboral de los docentes en la escuela.

En la misma línea, los directivos que encarnan el llamado "liderazgo transformacional" pueden crear contextos educativos que conduzcan a los/as profesores/as a un alto nivel de interés, compromiso, motivación y reducción de estrés (Avolio, 1999; Barling, Slater y Kelloway, 2001; Bass, 1998; Leitwood y cols., 1999; Turner y cols., 2002). En las escuelas de alta innovación los directivos apuestan por el desarrollo de una clara visión de la misión de la escuela, clarifican las metas colectivas, estimulan la colaboración, proporcionan apoyo individual, animan a la reflexión y a la formación continuada de su equipo humano (Slegers, 1999).

El tipo de liderazgo que una persona ejerce, depende del nivel educativo que éste/a haya tenido, el cual es directamente proporcional a la mezcla de estilos de liderazgo. Es decir, a mayor nivel educativo mayor mezcla de estilos de liderazgo y viceversa. Esto a su vez garantiza que puedan encontrar formas que se ajusten a intereses del contexto escolar para responder mejor a las necesidades de la comunidad educativa (González y cols., 2016). Es innegable que los líderes docentes son también catalizadores del cambio, impulsando y apoyando la innovación, acción necesaria en cualquier área con la finalidad de la mejora de la calidad. Por lo anterior, es necesario que el/la líder docente esté abierto/a a la utilización de nuevas herramientas que fomenten y consoliden un nuevo modo de aprender. Contreras (2016) menciona como el auténtico líder es competente para adaptarse y conseguir que otros se adapten a la nueva sociedad del conocimiento, explorando nuevas ideas y métodos. Por su parte Santibáñez, (2017) hace referencia a la búsqueda de la mejora continua como compromiso encaminado a la responsabilidad social en una organización.

1.3 La digitalización de la educación

Sangrá, A., Raffaghelli, J.E., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P.C. (2021) en su investigación "Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de las ecologías del aprendizaje", explican que la metamorfosis del aprendizaje está siendo

impulsada actualmente por cuatro catalizadores principales: la conectividad de las redes, el empoderamiento de los estudiantes, la superación de las barreras espaciales y temporales, y la asunción de la existencia de un aprendizaje silencioso e inadvertido. A estos cuatro elementos, añaden un quinto más como impulsor de este cambio educativo, y no es otro que la pandemia por Covid-19.

El cambio en el siglo XXI en la educación es crear instituciones que aseguren en todos los niveles una educación mediante el desarrollo de tecnologías digitales. Ante este contexto, y si se quiere realizar de manera adecuada, se requiere la vinculación del liderazgo docente con el aprendizaje para garantizar a los estudiantes el desarrollo de competencias digitales en los diferentes niveles de formación. Hablar de aprendizaje digital, implica desarrollar habilidades digitales en el profesorado, de ahí la importancia que recobra el liderazgo para poder enfrentar las exigencias ante un cambio obligado de un ambiente presencial a uno virtual o digital.

Buguet (2000) citado por Torres y Pérez (2017), indica que el docente debe perfilarse hacia el cambio social, el propio liderazgo de convertirse en un actor que promueva el cambio y también que genere transformaciones reales. Para Bawden (2008) la alfabetización digital, refiere al dominio de las ideas, no de las pulsaciones de teclas. Es decir, Bawden considera que la alfabetización va más allá de solo una acción mecánica, más bien una habilidad que implica ciertas aptitudes.

La digitalización ha provocado cambios en el liderazgo educativo, basados en la revolución tecnológica y donde se ha desarrollado un nuevo paradigma basado en el informacionalismo como apuntó Castells (2006). Ésto dio como resultado una nueva manera de relación entre los procesos simbólicos en las formas de producción, distribución de bienes y servicios, lo cultural y nuevas formas también de comunicarnos.

En el caso de profesorado, García-Ruiz y Escoda (2021) afirman que es necesario identificar cómo están desarrollando su competencia digital, teniendo en cuenta que la transformación de la docencia a raíz del Covid- 19 habrá cambiado su percepción respecto al uso de internet, incrementando posiblemente su percepción de los beneficios frente a las desventajas.

Cranmer (2020) señala la falta de recursos como una de las barreras para la plena adquisición y desarrollo de estas competencias, pero detecta como prioritario desarrollar proyectos de formación que favorezcan la integración de estrategias y herramientas impactando en las actitudes del profesorado.

Por su parte, Popova (2017) añade que la falta de formación, de software y hardware adecuados, de habilidades para integrar las TIC y de apoyo técnico y administrativo, dificultan la integración de estas competencias digitales docentes. Tampoco parece existir un acuerdo respecto a un modelo único para incluir las TIC en las escuelas e integrar la tecnología en el plan de estudios de las diferentes asignaturas (Popova y Fabre, 2017). Los mismos autores añaden que la incorporación de la tecnología en dicho plan requiere tiempo y recursos, además de un ajuste constante al desarrollo de la tecnología y la pedagogía. El desarrollo del marco de conocimiento tecnológico pedagógico y de contenido (TPACK) por parte del profesorado resulta clave para una enseñanza eficaz con tecnología. De esta forma, el profesorado se verá capacitado para integrar sus habilidades en el uso de la tecnología con sus conocimientos pedagógicos y los conocimientos relacionados con el contenido de lo que enseñan (Popova y Fabre, 2017).

Según Stenman y cols. (2020) la educación en remoto requiere que el colectivo docente desarrolle habilidades para diseñar y sostener un aprendizaje de alto nivel en entornos virtuales, lo que requiere un gran esfuerzo por parte de estos profesionales, así como que las escuelas generen estructuras que permitan desarrollarlo. Galati (2017, citado por Saladino y cols., 2020) delimita las TIC como un tercer docente, es decir, como un recurso adicional en el aula, capaz de apoyar a cada alumno en el proceso de aprendizaje o de inclusión social. En un estudio anterior, Stenman (2019) concluía que el modelo de educación en remoto o e-learning era una manera de ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje en las zonas rurales. Sin embargo, se plantean importantes retos sobre el re-diseño de los entornos de aprendizaje, la metodología, la necesidad de adaptación de lo que se ofrece al alumnado y por tanto, el trabajo

docente. Se apunta a que es necesaria la formación en competencias digitales para abordar estos retos.

El trabajo anteriormente mencionado de Sangrá, A., Raffaghelli, J.E., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P.C. (2021), estos autores diseñaron un estudio para comprobar en qué medida el enfoque de ecologías del aprendizaje podría aportar información sobre cómo los docentes de primaria organizan su aprendizaje y cómo toman decisiones al respecto. Para ello enviaron una encuesta a toda la población de profesores de primaria de Cataluña, obteniendo un total de 1,253 respuestas.

La investigación mostraba que el enfoque de las ecologías de aprendizaje resultaba útil para analizar los medios reales que utilizan los/as docentes para su actualización y desarrollo profesional. Los resultados reflejaban que las prácticas docentes no respondían a lo que se podría esperar en cuanto al uso de prácticas de aprendizaje menos formales y su mediación a través del uso de tecnologías.

Tras medir el grado de conocimiento de algunas herramientas tecnológicas específicas, los/as resultados mostraron que docentes conocían bien las pizarras digitales, pero la mayoría declaraba tener dificultades a la hora de crear recursos digitales. En lo respectivo a las necesidades de formación en el campo de las herramientas tecnológicas, se vio claramente que la gran mayoría de docentes consideraban que deberían saber mucho más: los cinco ítems de esta pregunta presentan una distribución con una asimetría negativa muy marcada, y con una moda de 6 sobre 6.

Retomando de nuevo a Popova y Fabre (2017), un elevado número de las experiencias que se implementaron durante las últimas décadas para impulsar la inclusión digital en el ámbito educativo se limitaron únicamente a dotar los espacios pedagógicos de elementos tecnológicos. No es suficiente con crear programas o planes que se centren solamente en facilitar ordenadores o dispositivos móviles, es necesario acompañarlos de experiencias didácticas que se sustenten en un modelo pedagógico (Monguillot y cols, 2018). Estos planes para lograr una inclusión digital efectiva sólo son útiles cuando van acompañados de formación en otros aspectos imprescindibles, como son las competencias y los conocimientos necesarios para hacer un uso adecuado de las tecnologías digitales (Salinas y De Benito, 2020).

Lizcano-Dallos, Barbosa-Chacon y Villamizar-Escobar (2019) realizan argumentos en una dirección idéntica cuando afirman que por el simple hecho de usar la TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje no se asegura la implicación de acciones pedagógicas innovadoras.

A pesar de muchos de los profesores de los próximos años podrían considerarse nativos digitales (Prensky, 2015), llama la atención la percepción que tienen muchos de los estudiantes (futuros docentes) de su nivel de competencias digitales. Aunque en general afirman tener un conocimiento tecnológico básico, no muestran suficiente grado de desarrollo de dicho conocimiento (Gutiérrez y Cabero, 2016; Rodríguez y cols, 2018; Rubio y cols. 2018). Esta situación genera un riesgo ya que, si no se subsana durante la formación inicial, pueden no integrar el uso de las tecnologías digitales de manera efectiva en su futura práctica docente. Por ello, se encuentra necesaria una formación universitaria específica sobre competencias digitales que sea sistemática y que capacite a los futuros docentes para apropiarse de los conocimientos necesarios en favor de la inclusión digital y de la innovación pedagógica (Lázaro y cols., 2021).

Estas competencias digitales docentes (De Pablos, Colás, Conde y Reyes, 2017) son una serie de habilidades prácticas, conocimientos, actitudes, motivaciones y destrezas (Bai, Wang y Chai, 2019) para que el uso de las TIC en el campo educativo tenga asegurada su implantación (Acosta, Martín-García y Hernández, 2019). Son consideradas como competencias clave que un docente debe adquirir para hacer un uso adecuado y efectivo en los entornos formativos digitalizados (Rodríguez-García, Cáceres y Alonso, 2018). Para su adquisición, es necesaria una renovación constante y continua de la formación del docente, debido al dinamismo y avance que se producen en el ámbito tecnológico (González-Martínez, Camacho y Gisbert, 2019).

Un bajo dominio en competencias digitales puede ser causante de alteraciones en la vida de los/las docentes que no siempre son las idóneas, pues trastocan sus relaciones personales e interpersonales e inclusive afectan su salud. Dichas alteraciones se observan en su comportamiento y relaciones sociales (Martínez, 2011), causando estrés (Pérez, 2013; Jiménez, 2010), y afectando en su calidad de vida en general (Gallardo y De León, 2010).

Salanova (2003, 2007), indica que las tecnologías por sí mismas no generan efectos positivos o negativos. Son las emociones que causan en las personas que las utilizan, lo que hace la diferencia, pues si el docente al utilizar las TIC se siente autónomo, competente y seguro. La autora añade que las TIC son motivadores laborales que influyen positivamente en su vida académica y personal si se tienen las habilidades necesarias para utilizarlas, pues de lo contrario enfrentarán serias dificultades para adaptarse y adherirlas a sus actividades cotidianas.

Dias y Costa (2008) indican que el impacto negativo de las TIC, las exigencias de las organizaciones y la falta de recursos causan tecno-estrés si no se está preparado a “afrontar con éxito los cambios tecnológicos”. Además, la falta de tecnorecursos provoca ineficacia y tecno-ansiedad (Salanova, Martínez y Llorens, 2014). La ineficacia es una dimensión cognitiva que tiene su origen en pensamientos negativos sobre la capacidad tecnológica del docente (Salanova, Llorens, Cifre, 2013; Lorens, Salanova y Ventura, 2011). Como consecuencia provoca que no pueda usar la tecnología de manera correcta, propiciado un estado de estrés (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003; Llorens y cols. 2011).

Salanova y cols. (2007) subrayan que el tecnoestrés es un fenómeno de carácter multidimensional que puede caracterizarse en tres aspectos: tecnoansiedad, tecnofatiga y tecnoadicción. Junto con Alcas y cols. (2019), señalan que existen diversos factores intervinientes como, por ejemplo, la ansiedad, la fatiga, el agotamiento emocional y cognitivo, el escepticismo, la ineficacia, así como el uso desmedido de la tecnología.

Dado que el confinamiento a causa de Covid-19 aceleró de forma vertiginosa la necesidad de herramientas tecnológicas y la competencia digital en los miembros de la comunidad educativa, este trabajo quiere medir la percepción del profesorado sobre su nivel de competencias digitales, así como el de factores psicosociales asociados a uso durante el ejercicio de su labor a través de herramientas TIC.

2 METODOLOGÍA

El tipo de investigación que se va llevar a cabo en este trabajo será de tipo cualitativa, ya que nos permitirá obtener una visión general de la percepción del profesorado sobre su desempeño profesional durante el periodo de confinamiento debido al Covid-19.

En concreto se ha aplicado el método del Focus group, que consiste en seleccionar a un grupo de personas para participar en un debate guiado sobre un determinado tema, y que contribuyen a discusiones abiertas para una investigación. Los participantes comparten sus comentarios, opiniones, conocimientos y puntos de vista sobre el tema en cuestión.

Esta metodología es muy utilizada en las investigaciones cualitativas, al permitir identificar y comprender las percepciones de las personas que forman los grupos. Se ha incluido la figura del moderador, cuya función principal ha sido la de dirigir la conversación para que los/las participantes respondan a las cuestiones planteadas y favorecer un ambiente propicio en el que se sientan cómodos/as y escuchados/as. En todos los grupos de discusión se ha fomentado que los/las participantes comparten cualquier comentario o aspecto relacionado con las preguntas que se plantean.

A través de los focus group (FG) se ha tratado de identificar y comprender las sensaciones y puntos de vista del profesorado sobre desarrollaron a cabo sus funciones a través de un modelo de enseñanza telemático a través del uso de las TIC.

En total se ha pasado el cuestionario a un total de 32 docentes de cinco centros educativos de Educación Primaria de la provincia de Valencia. Cada grupo está formado a su vez por 6/7 docentes que se han ofrecido a participar de forma voluntaria en el estudio. El único requisito era haber trabajado durante la pandemia en el mismo centro educativo que en la actualidad.

En concreto, las características de las muestras de cada centro son las siguientes:

- **FG 1:** formado por docentes con una edad de 30, 34, 35, 36, 44, 53 y 61 años respectivamente, lo que equivale a una edad media de 41,8 años.. En lo respectivo a los años de experiencia, los/as participantes tienen 5, 7,10,6, 20, 17 y 32 años ejerciendo la profesión (13,9 años de media). En cuanto a la distribución por género, se dividen en cinco mujeres y dos hombres.
- **FG 2:** Con edades de 33, 35, 35, 37, 44, 51 y 54 años (media de 41,2 años) y experiencia de 7, 9, 6, 12, 20, 25 y 31 años (15,7 años de media). Se dividen en 6 mujeres y un hombre.
- **FG3:** Prodesores/as de 28, 28, 29, 31, 34 y 35 años (30,8 de media), con una experiencia de 3, 3, 5, 6, 7 y 7(5,2 de media) y repartidos entre 3 hombres y 3 mujeres.
- **FG4:** La edad de los/las participantes era de 29, 29, 32, 35, 45 y 51 años (36,8 de media) y con una experiencia de 6, 6, 7, 8, 12 y 17 años (9,3 años de media). En total eran 4 mujeres y 2 hombres.
- **FG5:** docentes de 36, 42, 45, 47, 47 y 53 años (49,8 de media), con una trayectoria de 5, 7, 14, 16, 18 y 23 años (13,8 años de promedio) y repartidos en 3 hombres y 3 mujeres.

En términos generales, el total de la muestra esta compuesto por un total de 32 profesores y profesoras de cinco centros públicos de la provincia de Valencia. En cuestiones de género hay una mayor número de mujeres, 21, de de hombres, 11. La edad media total es de 39,3 años y la edad promedio de experiencia es 11,8 años.

3 RESULTADOS

A continuación se enunciarán cada una de las preguntas planteadas a los Focus Group y la puesta en común de sus respuestas:

1. Explicad en qué momentos os habéis sentido más afectados/as emocionalmente durante el desarrollo de vuestras funciones: baja motivación, despersonalización, pérdida de interés por tu trabajo, baja autoeficacia...

En este apartado podéis hacer referencia a vuestro espacio de trabajo, comunicación con alumnos/as y padres/madres, carga de trabajo, autonomía, horario laboral, falta de recursos, uso de herramientas digitales o cualquier aspectos que estiméis oportuno.

FOCUS GROUP	RESPUESTA
1	<p>Valoran que hubo un aumento de la carga de trabajo y que no podían llegar a todo el alumnado, lo que les generó estrés.</p> <p>Utilizaban su tiempo para programar, dar clases, corregir, atender a padres/madres o formarse en nuevas tecnologías para encontrar recursos nuevos y atractivos para el alumnado.</p> <p>No tenían un horario de atención a las familias específico, por lo que los primeros meses se pasaban gran parte del día pegados a la pantalla del ordenador o del teléfono. Atendían a las familias a cualquier hora y en cualquier momento.</p> <p>Califican como “duras” las primeras semanas, al tener que reinventarse y adaptar todas las programaciones a clases online.</p>
2	<p>El profesorado no perdió el interés por el trabajo, pero sí se vieron afectados emocionalmente al no poder llegar a todo el alumnado por la falta de recursos de algunas familias.</p> <p>Los/as docentes se motivaron por buscar la forma de llegar al mayor número de familias y que el trabajo y las tareas del alumnado fueran lo más entretenidas, divertidas y significativas posible.</p> <p>La carga de trabajo fue mucho mayor por no haber un horario establecido. Ésto generó pasar gran parte del día delante del ordenador o móvil atendiendo al alumnado y a las familias, intentando adaptarse a ellos y a sus horarios en todo momento.</p>
3	<p>El grupo considera que no pudo llevar a cabo su labor como docente por no poder estar en contacto directo con el alumnado. Se encontraron con que había familias que no tenían dispositivos digitales ni conexión a internet, lo que limitaba la comunicación con el alumnado. Sin embargo ellos/as no podían despegarse del ordenador para acoplarse a los horarios de las diferentes familias.</p> <p>Argumentan que al no tener ese contacto directo se perdía parte del proceso de enseñanza por su parte. El equipo docente diseñó actividades alternativas más dinámicas para mantener la atención de los/las niños/as, pero la no presencialidad de las clases dificultó su labor. Por este motivo, perdieron parte de su interés y motivación para llevar a cabo su labor como docente durante el confinamiento, y les “afectó bastante” a nivel</p>

	<p>emocional.</p> <p>Añaden que realizan una labor muy social y personal, por lo que en este periodo se perdió el trabajo emocional con el alumnado.</p>
4	<p>Este grupo afirma que el cambio de metodología y contexto educativo y social fue tan disruptivo que fue una época de muy baja motivación y de pérdida de interés por el trabajo.</p> <p>Añaden que perdieron su identidad como maestros/as, y se definen a si mismo como “trabajadores que enviaban correos y que no tenían contacto directo con aquellos a los que pretendían enseñar”.</p> <p>Su jornada laboral no tenía horarios que permitieron desconectar del trabajo, al recibir y enviar correos las 24h del día. Por ello siempre estaban pendiente de los horarios de las familias para poder atenderles.</p>
5	<p>Manifiestan haberse sentido emocionalmente muy afectados. Los motivos han sido el brusco cambio tecnológico que han tenido que afrontar, haber recibido poca información por parte del equipo directivo y el no poder acceder a todo el alumnado. Muchas familias no han podido recibir el material que preparó el profesorado por no disponer de dispositivos digitales.</p> <p>Valoran de forma positiva la oportunidad de incluir las TICs como herramientas con las que poder trabajar en el día a día.</p>

2. A modo de autoevaluación, valorad si consideraríais que habéis llevado a cabo vuestro trabajo de forma eficiente y satisfactoria durante este periodo de tiempo. Comenta qué aspectos te hubieran ayudado a realizar una mejor labor docente.

FOCUS GROUP	RESPUESTA
1	<p>Realizan una valoración muy positiva de su trabajo, mostrándose satisfechos de su forma de llevar a cabo sus funciones así como de los objetivos conseguidos.</p> <p>El equipo mostró un gran compromiso con su profesión, trabajando más horas que en las clases presenciales y formándose en el uso de herramientas digitales que usan a día de hoy.</p> <p>Expresan que hubo poco apoyo por parte del Ministerio de Educación y de la Generalitat Valenciana a la hora de mostrar unas directrices claras sobre cómo proceder. También afirman que se delegó la responsabilidad en los equipos directivos y los claustros de profesores.</p>
2	<p>Coinciden en mostrarse muy satisfechos/as del trabajo que realizaron, puntualizando que entienden que todo es mejorable.</p> <p>Valoran que se adaptaron muy bien a la nueva realidad, diseñando actividades y tareas muy funcionales, significativas y autónomas. Trabajaron y modificaron los diferentes los contenidos para ofrecer diferentes posibilidades al alumnado.</p>

	<p>Para llevar a cabo una mejor labor les faltó formación inicial en competencias digitales. Sin embargo, el equipo expresa que fue una fuente de motivación para mejorar como profesionales y dar una atención de calidad.</p>
3	<p>En esta cuestión no hubo homogeneidad en las respuestas. Algunos/as participantes se mostraron satisfechos/as con su trabajo, y otra parte confesó que podría haber hecho más como profesores/as, ya que sus funciones se veían limitadas a entregar tareas.</p> <p>Echaron en falta un mayor apoyo por parte de la Dirección para mantener una relación más estrecha con las familias y la sensación de unidad del equipo educativo.</p> <p>Consideran que desde la Administración Pública (Conselleria de Educació) podrían haber ofrecido algún curso online para formarse y poder ofrecer mejores recursos y actividades al alumnado (uso de plataformas digitales, herramientas para corregir...).</p>
4	<p>Se muestran satisfechos con el trabajo realizado durante este periodo, pues consideran que estuvieron dispuestos a ayudar a las familias y al alumnado en todo momento y que continuaran aprendiendo y creciendo desde sus casas.</p> <p>Explican que les hubiera ayudado una mejor formación y acceso digital por parte de las familias. También les faltó un mayor apoyo por parte del centro y unos procedimientos claros.</p>
5	<p>Las personas que forman el grupo se muestran satisfechas por haber dado lo mejor de si mismos/as en ese momento. Consideran que hubieran desarrollado mejor su labor como docentes con un mayor apoyo por parte de la Conselleria de educación, con quienes les resultó imposible contactar para recibir más información sobre cómo proceder en determinadas situaciones.</p> <p>Otro aspecto de mejora que incluyen es la falta de coordinación entre los profesionales educativos para la elaboración de materiales y recursos.</p> <p>En cuanto al manejo de las TIC, argumentan que se vieron desbordados/as por la falta de competencias digitales y se justifican en que son un equipo con muchos años en la docencia.</p>

3. En cuanto a la dirección del centro, comentad si os aportó el respaldo necesario para solventar dudas y dificultades: (rapidez de respuesta, resolución de problemas, accesibilidad, feedback)

Explicad si desde la Dirección del centro se favorecía la comunicación y la coordinación entre los/las profesionales favoreciendo la consecución de objetivos comunes.

FOCUS GROUP	RESPUESTA
1	<p>El profesorado comenta que la dirección del centro estuvo disponible para el profesorado en todo momento, siendo una fuente de apoyo emocional. Todos los días tenían comunicación y si surgía alguna duda la intentaban solucionar</p>

	<p>en el momento. Hubieron unas claras pautas de trabajo, establecieron objetivos comunes, y dieron autonomía y responsabilidad a cada docente para que utilizara los recursos y herramientas con las que se sintiera más cómodo/a para que el alumnado consiguiera los contenidos mínimos exigidos.</p>
2	<p>La dirección del centro estuvo en todo momento ofreciendo asesoramiento, diversidad de posibilidades para trabajar y atender al alumnado, y sobre todo, mucho apoyo emocional a todo el claustro. Estaban siempre disponibles para resolver sus dudas y facilitar ayuda.</p>
3	<p>Afirman que la Dirección y Jefatura de estudios del centro no llevaron a cabo acciones para que se actuara como un equipo. Se iba por libre y cada curso hacía lo que le parecía. No estaban organizados los contenidos académicos y la programación educativa, ni tampoco habían directrices sobre cómo proceder para la comunicación vía remota. Cada docente trabaja de forma individual y no había una puesta en común.</p> <p>El seguimiento que se solicitó al profesorado fueron informes periódicos sobre los contenidos trabajados.</p> <p>La única decisión por parte del centro para promover un mayor acceso del alumnado, a través de la educadora social del colegio, fue ponerse en contacto con las familias que no tenían recursos económicos para prestarles un dispositivo digital (tablet).</p>
4	<p>Aseguran que el apoyo y respaldo por parte de la dirección del centro durante el confinamiento fueron escasos y las indicaciones prácticamente nulas, lo que generó dificultades adicionales para el profesorado. A pesar de ello, justifican que la situación del confinamiento fue nueva para todos, incluyendo a los equipos directivos.</p> <p>En cuanto a la resolución de conflictos, la dirección no mostró disposición para trabajar en conjunto con los docentes, buscar soluciones y proporcionar orientación, lo que provocó que el profesorado se enfrentará a dificultades significativas para adaptar su práctica y garantizar una educación de calidad.</p> <p>Además, como la dirección no proporcionó retroalimentación constructiva ni se reconoció los esfuerzos y logros de los docentes se produjo una pérdida de motivación. A ello se sumó la ausencia de una guía clara y de un apoyo sólido que generó incertidumbre y repercutió negativamente en la calidad de la enseñanza ofrecida al alumnado.</p>
5	<p>Valoran que desde la dirección del centro la comunicación fue constante con el equipo educativo, pero no se coordinaron adecuadamente para la elaboración de materiales didácticos.</p> <p>Añaden que la propia dirección no pudo realizar sus funciones de forma óptima por la escasez de recursos. Si que hubo voluntad por su parte de colaborar, pero no pudieron hacer frente a la escasez de dispositivos digitales de las familias. Por este motivo no pudieron contactar con parte del alumnado.</p>

4. Comentad vuestra percepción acerca de si el equipo directivo ha ofrecido una información clara y concisa sobre los procedimientos a seguir así como de las novedades y actualizaciones.

Reflexionad sobre aquellos aspectos de la organización y la planificación que cambiaríais en caso de vivir otra situación similar.

FOCUS GROUP	RESPUESTA
1	<p>En todo momento estuvieron informados de todas las actualizaciones y pasos que debían seguir por parte del equipo directivo. La organización fue clara y concisa, aunque en ocasiones surgieron inseguridades y se produjo algún cambio en la planificación para mejorar la comunicación con el alumnado.</p> <p>En el caso de vivir otra situación similar consideran que sería completamente diferente, pues ahora tanto docentes como alumnado están muchos más formados y preparados en competencias digitales.</p> <p>Valoran como positivo el aprender a utilizar las herramientas digitales como parte de su metodología de enseñanza, ya que las han incorporado como recurso en todas las etapas educativas.</p>
2	<p>El equipo directivo siempre les mantuvo informados/as de todas las actualizaciones y pasos que debían seguir. No obstante, sí se percibía inseguridad e incertidumbre por ser una situación desconocida.</p> <p>En caso de vivir otra situación similar coinciden en que estarían un poco más preparados/as para afrontar una educación desde casa al haber plataformas educativas más seguras y con diversidad de funciones para poder utilizarlas. También tienen más formación para trabajar de manera online, así como el alumnado y sus familias, por lo que sería un poco más sencillo adaptarse a la situación.</p>
3	<p>Insisten de nuevo en los mismos aspectos, es decir, en la falta de recursos materiales que facilitara la comunicación y el procesos de enseñanza-aprendizaje con los discentes.</p> <p>No se estableció un horario de atención o de trabajo con los alumnos, por lo que pasaban mucho tiempo trabajando para favorecer dicha comunicación.</p> <p>También creen que desde la dirección se podría haber dado mayor apoyo al profesorado en cuanto a las directrices y procedimientos a seguir y de facilitar recursos materiales (dispositivos digitales) a las familias que no dispongan de ellos.</p>
4	<p>El grupo comenta de nuevo que el equipo directivo no ofreció una información clara y concisa sobre los procedimientos a seguir durante el confinamiento, pues dependiendo de cada maestro se utilizaba unas herramientas y plataformas TIC diferentes entre ellos. Esta falta de comunicación efectiva generó confusión y dificultades adicionales para el profesorado.</p> <p>En caso de vivir otra situación similar, sería fundamental que el equipo directivo mejore la organización y planificación de manera significativa.</p> <p>Añaden que el equipo directivo debería mejorar la comunicación, establecer</p>

	<p>objetivos claros, proporcionar apoyo y formación adecuada, fomentar la colaboración y coordinación entre los docentes, implementar un sistema de evaluación y retroalimentación, promover el bienestar emocional y la adaptabilidad. Con estas medidas tendrían como objetivo contribuir a una organización y planificación más efectivas que permitieran a los docentes enfrentar situaciones de crisis con mayor confianza y éxito.</p>
5	<p>Nombran otra vez la desinformación relativa a las actualizaciones sobre los protocolos o procedimientos a seguir, así como la falta de recursos de las familias para hacerles llegar el material necesario y hacer un seguimiento del alumnado.</p> <p>En caso de vivir otra situación similar, creen que sería necesario una comisión que coordinara el trabajo docente y que se encargara que este trabajo fuera eficaz y eficiente por parte de toda la comunidad educativa.</p>

5. Menciona qué dificultades has tenido durante el uso de las TIC en el desempeño de tus funciones.

Valorad si teníais la formación suficiente en competencias digitales para llevar a cabo tu trabajo y si os facilitaron los recursos necesarios para desarrollar tus funciones por parte del centro. En caso negativo, explicar qué hubierais necesitado.

FOCUS GROUP	RESPUESTA
1	<p>Aunque llevaban años haciendo uso de las tecnologías, no pudieron imaginar que las necesitarían a esa escala, por ello tuvieron que formarse e investigar con las TIC.</p> <p>El propio centro educativo dio varias formaciones para facilitar su trabajo y comunicación con alumnado-familia, aunque también han tenido que investigar otros recursos disponibles que pudieron utilizar.</p> <p>Vuelven a mencionar que desde organismos superiores como la Generalitat se les facilitaron recursos básicos. Agradecen el compañerismo del centro, y la colaboración de ciertas editoriales y plataformas digitales para poder seguir realizando sus funciones con la mayor eficiencia.</p>
2	<p>Valoran sus competencias digitales como muy básicas al principio del inicio de las clases por vía telemática, por lo que tuvieron que buscar formación y herramientas para seguir realizando su trabajo de manera óptima. Obtuvieron formación por parte de diversas editoriales, y de webinars de profesionales en el mundo de las TIC que también cedieron su tiempo para que los docentes pudiesen mejorar sus funciones.</p> <p>El centro se volcó mucho en este tema, y adaptaron las plataformas que ofrecía la Conselleria de Educación para poder llevar a cabo nuestro trabajo.</p>
3	<p>El grupo mantiene una postura unánime en que estaban limitados en cuanto a los recursos y los conocimientos necesarios para hacer frente a la situación. No se facilitó ningún recurso, ni por parte de la Dirección (coger</p>

	ordenadores del centro) ni por parte de la Administración. Por ello cada docente utilizaba medios personales para llevar a cabo sus tareas profesionales. Aunque coinciden en que tenían ciertas habilidades en el uso de las TIC, consideran que no eran suficientes para desarrollar a cabo su trabajo de forma óptima.
4	<p>Consideran el uso de herramientas digitales como “su salvación”, ya que gracias a ellas pudieron mantener contacto y seguimiento con los/las alumnos/as. Remarcan que la tecnología no puede realizarse de forma telemática, al considerar fundamental el contacto directo.</p> <p>Otro aspecto que valoran como mejorable fue la falta de formación por parte de muchos compañeros, de las herramientas digitales disponibles en ese momento. Tuvieron que aprender por su cuenta ya que no les ofrecieron posibilidades de formación.</p> <p>Al principio fue para ellos/as un choque tener que modificar su modo de trabajo y acoplarlo al uso de estas herramientas, pero poco a poco percibieron el nuevo contexto como una oportunidad de cambio y de mejora. Dispusieron de acceso fácil y rápido a los recursos necesarios para poder llevar a cabo su tarea y consideran que finalmente el grado de éxito fue positivo.</p> <p>A modo de conclusión de la pregunta, califican como adecuada su formación digital para adaptarse a la nueva metodología telemática.</p>
5	<p>Aseguran que no tenían formación suficiente en competencias digitales. La situación vivida les abrió los ojos en cuanto la importancia de formarse y adquirir habilidades para dominar las TIC como recurso educativo.</p> <p>Vuelven a resaltar la importancia del apoyo por parte de la administración pública, porque en algunos momentos se encontraban desbordados por no saber cómo actuar.</p>

Tras la puesta en común, paso a comentar algunos de los resultados obtenidos del análisis de las respuestas ofrecidas por los diferentes focus group. Se pretende ver las similitudes y las diferencias en la percepción que tienen los distintos grupos con respecto a las mismas cuestiones en sus respectivos centros educativos.

1. En cuanto a aquellos aspectos que afectaron emocionalmente al profesorado, los focus groups coinciden en que hubo una mayor carga de trabajo a raíz de implantar la nueva metodología telemática. El principal motivo que mencionan es la imposibilidad de desconectar del trabajo por no tener un horario laboral establecido. Por ello pasaban una gran número de horas conectados a sus dispositivos digitales para adaptarse a la disponibilidad de las familias.

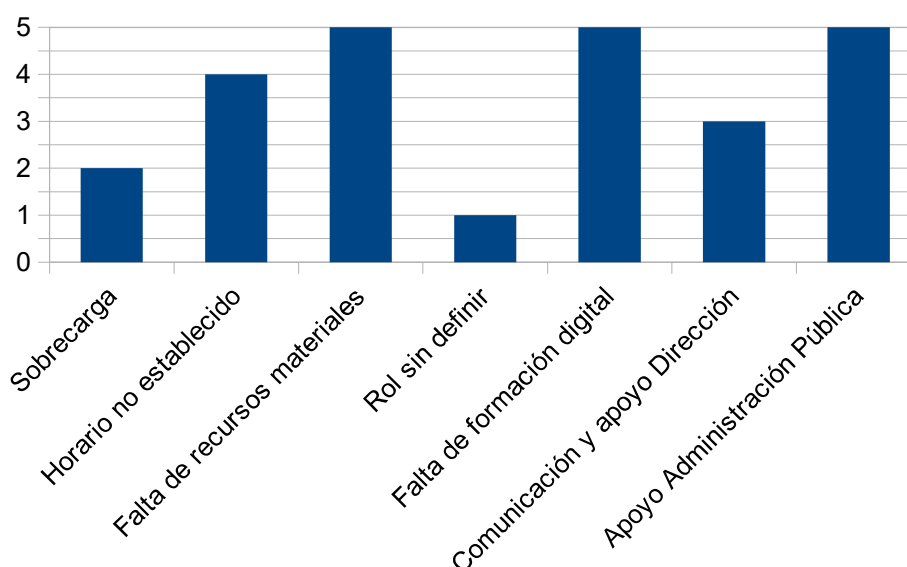
Otro elemento que les afectó fue el no poder llegar a todo su alumnado por falta de recursos materiales, como no disponer de tablets u ordenadores portátiles ni con una conexión a internet adecuada por parte de las familias. Esta fue una de las causas de una mayor desmotivación y pérdida de interés de algunos profesores/as. Dos de los focus group se vieron afectados por percibir una pérdida de identidad con respecto su profesión como docentes. Según afirmaron, se pierde parte del proceso de enseñanza-aprendizaje si no hay contacto directo con el alumnado, por lo que genera una nueva cuestión muy interesante: si se puede considerar en un futuro la posibilidad de establecer la educación a distancia como una metodología a implantar en todos los centros y niveles educativos.

Ninguno de los focus group valora que tuviera las competencias digitales necesarias al principio del confinamiento. Para su formación, la mayoría del profesorado tuvo que investigar por su cuenta para adquirir formación y herramientas que les permitieran mayor eficacia.

Coinciden en que la Administración pública competente, la Conselleria de Educación, no aportó soluciones a la problemática de los centros de poder acceder a todas las familias, ni a dar formación ni herramientas que poder utilizar al profesorado.

Se dan diferencias en como percibieron los distintos focus group la nueva situación. Tres de los grupos (1,2 y 4) afirman que la afrontaron como una oportunidad para desarrollarse y crecer a nivel personal y laboral. Los otros dos grupos tuvieron más dificultades en encontrar recursos y herramientas digitales, lo que añadido a la falta de apoyo percibido por la Conselleria, afectó a su motivación e interés. El grupo 5 afirma que les costó más tiempo adaptarse por tener mayor edad, lo que también puede ser considerado como un factor a tener en cuenta en la adquisición de competencias digitales.

Gráf. 1. Factores psicosociales del profesorado



Fuente:

Elaboración propia

En esta gráfica se muestran los factores psicosociales que más han afectado al profesorado durante la pandemia. Se ha utilizado un diagrama de barras dado que se pueden manifestar varios factores al mismo tiempo.

2. En todos los grupos los/las participantes se muestran, por lo general, satisfechos con su labor. A excepción de dos personas del focus group 3, el profesorado valora de forma muy positiva el compromiso mantenido con su profesión y su alumnado.

Los grupos 1 y 2 consideran que su adaptación a la nueva metodología a distancia fue buena, y que el grupo se motivó ante la posibilidad de formarse en competencias digitales. Sin embargo, los otros 3 grupos tuvieron más dificultades con el uso de dispositivos y la adaptación de los recursos a las nuevas plataformas.

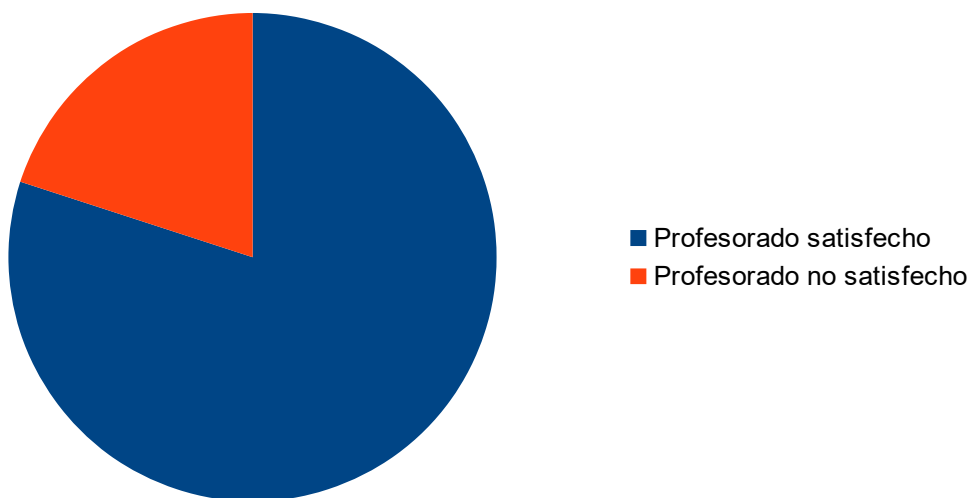
Todos coinciden en que no se contaban con los recursos materiales necesarios para utilizar en exclusiva una metodología de enseñanza-aprendizaje totalmente digital.

Como el cambio fue tan disruptivo, los centros educativos no tuvieron tiempo para formar a sus equipos en herramientas y habilidades digitales, por lo que en todos los casos tuvieron que formarse por su cuenta. Además, muchas familias no disponían de dispositivos digitales ni conexión a internet para poder seguir las clases.

En este sentido, valoran que podrían haber desarrollado sus funciones de forma más óptima contando con el apoyo de la Administración Pública. Los equipos no valoran adecuada la

comunicación establecida con la Conselleria de Educación sobre los procedimientos a seguir, así como en ofrecer plataformas formativas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías.

Gráf. 2. Centros con profesorado satisfecho con su labor



Fuente: Elaboración propia

3. La Dirección del centro educativo y su gestión han mostrado ser un factor relevante como modulador de los riesgos psicosociales. En este apartado también existen diferencias de opinión entre los grupos 1 y 2, y el resto.

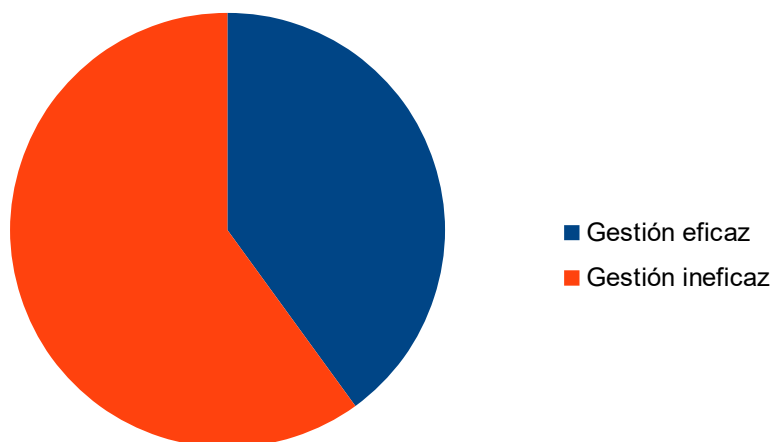
Los dos primeros equipos valoran muy positivamente la labor del centro y su disponibilidad para ofrecer apoyo y directrices claras. Explican que la comunicación con la Dirección fue fluida y constante, y fue una fuente de apoyo emocional. Así mismo, ofrecieron una buena coordinación que favoreció el trabajo en equipo para ofrecer una educación de calidad a través del uso de las TICs.

Los focus group 3,4 y 5 no valoran como positiva la gestión educativa de sus centros por contar con poco apoyo por parte del equipo directivo. Hubo una pérdida de sentimiento de unidad entre el profesorado y la sensación de que se trabajaba de forma individual.

Tampoco fueron resolutivos a la hora de resolver los problemas de falta de recursos materiales y formativos, aunque admiten que la Conselleria de Educación tampoco ofrecieron solución a esta problemática.

Llama la atención de que aunque la totalidad de los grupos consideran que no tenían competencias digitales suficientes para desarrollar su trabajo de forma eficiente, en los grupos 1 y 2 se aprecia una mayor autonomía e iniciativa en la búsqueda de alternativas y una mayor creatividad la adaptar los materiales educativos.

Es por ello, que si atendemos a estos resultados, vemos como en aquellos colegios en los que la gestión educativa ha ofrecido unas directrices claras, unos objetivos claros y una buena comunicación, los profesorados se han sentido más motivados y comprometidos que en aquellos en los que los docentes no han sentido ese apoyo por parte de la Dirección.

Gráf. 3 Centros con valoración positiva de la gestión directiva

Fuente: Elaboración propia

4. Especialmente en las primeras semanas fue cuando los equipos manifestaron mayor incertidumbre por el desconocimiento de una situación nueva para el conjunto de la sociedad, y donde el apoyo emocional de la Dirección fue clave para guiar a sus equipos y mantenerlos motivados y orientados.

Al igual que en la pregunta anterior, los grupos 3, 4 y 5 se muestran descontentos con las directrices ofrecidas, ya que desconocían como proceder y los pasos a seguir, por lo se generó inseguridad en el profesorado.

Del mismo modo, la comunicación en estos equipos no favoreció que se establecieran objetivos comunes entre los/las profesionales. Por ello cada docente utilizaba las herramientas que consideraba más eficaces para el desarrollo de sus funciones.

Los focus group 1 y 2 si que tenían claros los procedimientos que debían seguir, lo que les daba mayor seguridad y confianza para seguir trabajando. Además, fueron capaces de adaptar los contenidos y valoran muy positivamente el compromiso de todo el equipo docente.

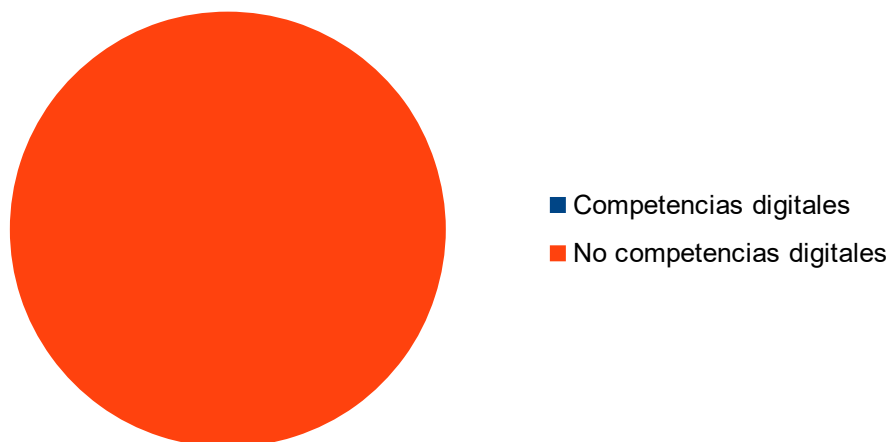
5. Existe unanimidad entre todos/as las participantes en que en el inicio del confinamiento ninguno/a tenía las competencias digitales necesarias.

Sólo uno de los centros (FG1) ofreció algún tipo de formación relacionada con el uso de las TICs a su equipo docente. Aún así tuvieron que buscar otras alternativas para adquirir habilidades en el uso de las nuevas tecnologías. Los dos primeros focus group lo hicieron a través de la colaboración de diversas editoriales o plataformas creadas por otros/as profesionales de la educación para facilitar la labor docente. En el resto de centros cada profesor/a buscaba e investigaba por su cuenta para encontrar herramientas adecuadas, lo que dificultó su labor y supuso una fuente de estrés para ellos/as.

Estos 3 grupos subrayan la poca colaboración de la Administración Pública para ofrecer planes de formación o el acceso a recursos educativos digitales. También comentan la falta de recursos de las familias como un factor que dificultó el seguimiento y contacto con algunas familias.

Todos los grupos comparten la importancia de las nuevas tecnologías en el futuro de la educación, aunque dos de los grupos manifiestan una postura reacia a que se implante esta metodología a distancia en la Educación Primaria por la pérdida de contacto con el alumnado. El profesorado explica que se pierde la función social de su profesión y se dificulta la enseñanza de valores.

Gráf. 4 Centros con profesorado formado en competencias digitales al inicio del confinamiento



Fuente: Elaboración propia

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La transición del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos pasó de forma abrupta de una modalidad presencial a otra modalidad remota. Para los docentes significó un periodo de ansiedad y duda al tener que adaptarse a este cambio sin contar con los recursos y herramientas necesarios. Acostumbrados a compartir el espacio físico con el alumnado, el profesorado se vio obligado a buscar otros mecanismos para mantener el contacto. Tal y como explicó Lerner (2020), se produjo una conmoción en las costumbres didácticas porque las condiciones propias más elementales, más básicas del trabajo docente se trastocaron.

Como consecuencia, el profesorado se encontró con un exceso de trabajo y un plus de estrés, en el que influyó la necesidad de reciclarse a marchas forzadas en los procedimientos virtuales de relación con sus colegas, en la planificación y en los alumnos en la docencia (Gil-Villa, Urchaga y Sánchez-Fernández, 2020).

El objetivo principal de esta trabajo es determinar los principales riesgos psisociales del profesorado durante la pandemia por Covid-19. De las respuestas de los diferentes focus group, se puede concluir que la sobrecarga de trabajo fue uno de los factores psicosociales que más afectó emocionalmente a los/las docentes. El profesorado no podía desconectar de su trabajo para adaptarse a la disponibilidad de sus alumnos/as y familias y pasaban muchas horas delante del ordenador.

Otro elemento que les perjudicó fue la imposibilidad de llegar a la totalidad del alumnado por la falta de recursos materiales. Varias de las personas participantes señalan este aspecto como una de las causas de pérdida de motivación e interés. Conviene subrayar los trabajos de Brunetti (2001), Dinham y Scott (1996b, 1998a), Scott y cols. (2001) y Spears y cols. (2000) quienes afirmaron que la principal fuente de satisfacción de los/las profesores/as era ayudar a los jóvenes a desarrollar su potencial y prepararles para la vida adulta. Ante la nueva situación que planteaba un escenario completamente distinto, el no poder llegar al alumnado afectó de forma directa a la identidad de los/las docentes, por lo que desapareció su principal fuente de satisfacción. Como consecuencia, los/las docentes pueden sentirse descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados laborales, lo que puede reflejar indicadores de agotamiento emocional que les lleve a cuestionarse su eficacia (Durán, y cols. 2006; Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998; Queirós, Carlotto, Kai-seler, Dias y Pereira, 2013).

En relación a la conclusiones extraídas de los focus group, el trabajo de Loziak y cols.(2020) identifica como factores estresores del profesorado de primaria durante el confinamiento las horas extra de preparación de las clases, horas extra de trabajo, comunicación con los padres y la relación con la dirección de la institución. Lo mismo fue hallado en la escuela secundaria, pero con un mayor nivel.

Vargas y Oros (2021) añaden la incertidumbre sobre las consecuencias de la pandemia (incertidumbre sobre la situación económica y el fin de la pandemia), la sobrecarga laboral (desorganización en el horario de trabajo, falta de tiempo y superposición del trabajo sobre las tareas del hogar) y aspectos en la organización de la institución (mayor número de exigencias) como estresores predominantes en el curso pandémico. Otros autores señalan la percepción de incapacidad para controlar una situación (Perez-Luno y cols., 2022) como un factor de riesgo significativo para el burnout. Amri y cols., (2020) mencionan como fuentes de estrés la falta de apoyo social, el aumento en la cantidad de horas dedicadas a las clases online, el conflicto trabajo-familia y la falta de competencias en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Precisamente, este trabajo también ha tratado de evaluar el nivel de competencias digitales como factor de protección del bienestar docente. Se ha partido de la premisa de que aquellos/as profesionales con bajo dominio de competencias digitales tiene más posibilidades de verse afectados/as de riesgos psicosociales como el tecnoestrés. Se llega a la conclusión de que el profesorado carecía de competencias digitales suficientes para realizar su trabajo de forma óptima, por lo que tuvieron que formarse por su cuenta en este aspecto ante la falta de alternativas ofrecidas tanto por los centros educativos como por la Administración Pública. Todas los/las participantes señalan el principio del confinamiento como el periodo más complicado por no contar con competencias digitales suficientes. Ni sus propios centros ni la Administración Pública ofrecieron formación acorde a sus necesidades y tuvieron que acudir a diferentes plataformas educativas o espacios creados por editoriales para adquirir habilidades relacionadas con el uso de las TIC.

Fernández-Río y cols. (2022), realizaron una investigación en la que participaron un total de 9567 ciudadanos/as de España, de los cuáles 3700 eran docentes y 5867 progenitores. Los resultados respecto a la formación del profesorado en competencias digitales señala que el 54.2% opina que el nivel de su centro en este aspecto eran insuficientes. Además el 75% del profesorado respondió que la respuesta de la administración educativa en materia de formación digital fue deficiente. Esta percepción sobre la escasa o nula respuesta de la administración en materia de formación digital se vio reforzada cuando se consultó al profesorado sobre la vía a través de la cual adquirió su formación y competencia digital. Además, la mayoría de los/las docentes lo hicieron utilizando la formación autodidacta, por encima de los medios oficiales de la administración o formación en el centro.

Las conclusiones extraídas de este trabajo guardan una fuerte relación con las obtenidas con Cornejo y cols (2020), quienes afirmaron que el profesorado tuvo que adaptarse a un nuevo contexto educativo que tuvo que implementar un trabajo de emergencia a distancia, sin contar con condiciones de trabajo y conectividad adecuados, sin capacitaciones previas, con horarios de trabajo extendidos, y sin una anticipación, orientaciones o un diseño claro desde las autoridades oficiales.

Existe consenso en considerar que la Conselleria de Educación no ofreció directrices claras a las problemáticas del profesorado: la capacitación en competencias digitales y la falta de recursos materiales de algunas familias para poder seguir las clases. Trabajos como el de Careaga-Butter, Badilla-Quintana y Fuentes-Henríquez (2020) plantean dos problemas cruciales para la educación tradicional durante la pandemia. En primer lugar, ni el sistema educativo en general, ni las instituciones educativas, ni los profesores y estudiantes, estaban suficientemente preparados para afrontar este cambio tan abrupto y desafiante; y en segundo lugar, la dinámica de la crisis puso de manifiesto la existencia de grandes brechas digitales en lo que respecta al acceso a los equipos, la conectividad y las habilidades necesarias para innovar en la enseñanza y el aprendizaje.

Esta desigualdad entre personas conectadas y desconectadas de las nuevas tecnologías por diferentes motivos es lo que se conoce como brecha digital (Hoffman y cols., 2001). Los primeros estudios sobre la brecha digital y su impacto sobre la exclusión de ciertos grupos poblacionales se centraron en aspectos socioeconómicos que siguen vigentes en la actualidad, pero de manera destacada en sociedades donde existen grandes diferencias económicas entre la población (Granado, 2019).

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016), en 2016 el 81.9% de los hogares españoles disponían de acceso a internet y el 96% de los adolescentes disponían de un Smartphone. Dado que este informe es anterior a la pandemia, es de suponer que los datos serían mayores en el momento que se decretó el confinamiento. Como señalan Claro y cols. (2011) a pesar del importante esfuerzo inversor para cerrar la brecha digital de acceso, y de que se constata que los docentes están promoviendo el uso de las TIC, no se sabe si estaban haciendo un uso efectivo para el aprendizaje de los estudiantes.

Informes recientes elaborados (COTEC, 2020a, 2020b) y muy relacionados con las aportaciones de los focus group señalan que la transición a una educación a distancia es compleja y desigual, ya que ni todos los implicados (profesorado, alumnado, familias) parten del mismo punto, ni disponen de los mismos recursos o capacidades, ni existe una única tecnología educativa: hay multitud de recursos y plataformas promovidas por el ministerio, las comunidades autónomas, los centros educativos y las propias empresas tecnológicas. Más aún, a pesar del aumento en el número de recursos digitales de las familias y los centros no se puede asegurar que estos estén disponibles para todo el mundo y en un plazo tan corto, ya que en una misma familia pueden convivir varias personas que necesiten los recursos tecnológicos disponibles en el contexto familiar para realizar su labor diaria y no haya suficientes para un uso simultáneo, con lo que el acceso se vuelve desigual.

Tarango y Lau (2009) afirman que la brecha actual en los países occidentales es cognitiva o intelectual, y no tiene que ver con el acceso a las herramientas digitales sino, mucho más importante, con el desarrollo cognitivo y competencial para poder usarlas de manera adecuada.

Fernández-Enguita (2020) utilizan el término brecha escolar para referirse a las habilidades del profesorado, la disponibilidad de recursos y la adecuación de las plataformas online de apoyo a la enseñanza. Autores como Jurica y Webb (2016) señalan un desfase entre las TIC educativas existentes y su uso real en el aula por motivos como una formación inicial docente desactualizada (Elstad y Christophersen, 2017) o sus actitudes conservadoras (Engen, 2019).

El trabajo de Fernández-Río y cols. (2022) realiza aportaciones muy interesantes sobre la brecha digital en la educación. El estudio concluye que existe una brecha cognitiva reconocida por el profesorado y por las familias y una brecha escolar que el primero sitúa en insuficientes recursos puestos a su disposición por las administraciones y los centros y en una insuficiente experiencia en enseñanza online. Durante el confinamiento, tanto profesores como familias estuvieron de acuerdo en que la conexión a internet y los medios técnicos no eran los adecuados para una educación a distancia. El profesorado que participó en los focus group llega a la conclusión, al igual que casi la mitad los participantes de este trabajo, que las familias no disponen de medios para desarrollar la actividad online. Sin embargo, el 94% de las familias afirmó disponer de 2 o más dispositivos con conexión a internet, lo que es una clara incoherencia con las respuestas de los/las docentes.

Con respecto a la brecha digital escolar, el 75.1% del profesorado considera que los recursos materiales puestos a disposición de la comunidad educativa por las diferentes administraciones educativas son mayoritariamente entre nulos (29.1%) y escasos (46.0%). El porcentaje es algo más positivo al valorar los medios con los que cuenta el centro educativo. En este caso, el 59.6% considera que son suficientes (41%) u óptimos (18.6%).

Otro objetivo de este trabajo es determinar el papel de la gestión educativa en la satisfacción y bienestar docente. Se puede concluir que la hipótesis planteada guarda relación con los resultados obtenidos de las respuestas de los distintos grupos: la gestión educativa a cargo de la dirección de los diferentes centros se ha mostrado como un amortiguador para la aparición

de factores psicosociales. Tal y como mencionó Pozner (1995), los centros necesitan una persona o personas que asuman la conducción de la organización en relación a las metas y objetivos. Aquellos centros en los que la dirección ha ofrecido apoyo constante y directrices claras ha contado con un profesorado más comprometido y motivado. En cambio, en los centros en los que no habido un plan de trabajo claro y que favoreciera un objetivo común, los profesores/as han manifestado una pérdida de sentimiento de unidad debido a la falta de coordinación entre los/las profesionales.

En consonancia están las aportaciones de González y cols (2020), al señalar a los líderes docentes como catalizadores del cambio, impulsando y apoyando la innovación. Precisamente los colegios donde los/las líderes docentes se han mostrado abiertos a la utilización de nuevas herramientas es donde ha habido una transición más cómoda hacia la metodología online y la adaptación de los contenidos.

De hecho, los otros centros realizan afirmaciones muy interesantes con respecto a esta nueva metodología a distancia, al concluir que no ven factible otra modalidad que no sea la presencial. Diversos estudios indican que las clases presenciales provocan mejores resultados si se las compara con las virtuales, en especial en aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y requieren del intercambio personal entre pares y con docentes (Alper y cols., 2016; Krieg y Henson, 2016; Joyce y cols., 2015). A su vez, en Alemania, Estados Unidos y Argentina, se encontró que largos períodos de suspensión de clases pueden generar efectos negativos en los resultados escolares (Goodman, 2014; Pischke, 2007) y en el mercado de trabajo, repercutiendo en una disminución de los ingresos salariales, mayor nivel de desempleo y en ocupaciones más precarias (Jaume y Willén, 2019).

Sin embargo, encontramos trabajos que van en una dirección opuesta. Juca (2016) afirma que la concepción de la educación a distancia o virtual ha cambiado con el auge de las telecomunicaciones digitales y las tecnologías de la información y la comunicación. Incluso dice que se han permitido mejores y más rápidas formas para diseminar los conocimientos. Según Gabarda, Colomo y Romero (2019) esta enseñanza online, asentada en las TIC y sus continuos avances, ha permitido deslocalizar y romper con la barrera temporal tradicional de los procesos formativos. Otros autores como García (2021) añaden que, tras el confinamiento, ha aumentado la demanda de formación 100% online o, en algunos casos, semipresencial, algo que ha conllevado muchos cambios, desafíos y retos en los sistemas educativos de los diferentes países.

Un estudio realizado en la Universidad de Extremadura (Pérez-López, Vázquez y Cambero, 2021) concluye que existe una "raigambre de un paradigma tradicional asentado en clases magistrales que debe dar paso a otros modelos más colaborativos y centrados en el estudiante" y que la crisis provocada por la pandemia mundial debería abrir los ojos de la comunidad universitaria para provocar un cambio de modelo, sobre todo, porque esto habría servido para superar esa barrera tecnológica que tradicionalmente tenían los docentes hacia el uso de las TIC.

Cabe señalar que no ha sido una problemática específica de la educación superior, sino que fueron afectados todos los niveles educativos, como la educación infantil y primaria. En Educación Infantil, señala Saldaña (2020), que fue más complicado poder realizar esta transformación, ya que se dependía, ante todo, de las actitudes y aptitudes de las familias, añadiendo, además, la ausencia de competencia digital de los docentes.

El trabajo de Soto, Maldonado-Ruiz, Márquez-Román y Peña (2021) realiza una experiencia con alumnado del Grado en Educación Infantil y su adaptación a la virtualidad ocasionada por la COVID-19. El objetivo principal era estimular la reconstrucción del conocimiento práctico de los estudiantes, las experiencias vividas y las propuestas desarrolladas. El estudio ayuda a entender ciertas implicaciones y complicaciones que la enseñanza virtual y subraya la importancia de diseñar propuestas desde los principios pedagógicos de procedimiento y no desde los contenidos o herramientas digitales en esta etapa incierta.

Encontramos resultados favorables de experiencias desarrolladas en Educación Primaria. Hall y Ochoa-Martínez (2020) estudiaron cómo, durante la pandemia, se tuvo que afrontar la educación física en educación primaria de forma virtual, concluyendo que el uso de la educación virtual, Apps y redes sociales se convierten en una herramienta de gran utilidad para su aplicación en las ciencias de la actividad física, así como su adaptación a la práctica docente.

La mayoría de los estudios se centran en la capacitación de los profesionales de la Educación, pero muchos estudiantes carecen de las habilidades digitales necesarias para el seguimiento de contenidos virtuales. Diversos autores señalan la posibilidad de una formación específica para aquellos estudiantes que están rezagados en el dominio de capacidad digitales y enseñarles en función a su nivel de habilidades adquiridas (Banerjee y cols., 2007, 2010; Lakshminarayana et al, 2013). En la misma línea, Adelman y Székely (2016) mencionan que las tutorías individuales para estudiantes en riesgo y la construcción de habilidades socioemocionales han demostrado tener influencia positiva en el aprendizaje.

Investigaciones como la de Gil-Villa, Urchaga y Sánchez-Fernández (2020) ponen de manifiesto que los estudiantes prefieren claramente la enseñanza presencial a la virtual. El principal motivo es que no están nada satisfechos con la educación virtual recibida, y especialmente de cómo ha sido la evaluación de las materias.

Los agentes educativos no se habían planteado una enseñanza online en niveles como Infantil, Primaria y Secundaria. Cuando se vieron obligados a cambiar la metodología, la digitalización de la educación ya no fue una opción para las innovaciones educativas, sino una necesidad para responder a los condicionantes que nos plantean la realidad del contexto educativo o las circunstancias de todo tipo como la pandemia de la Covid-19 (Ken-Mekah Kadzue, 2020).

La enseñanza online no es un recurso formativo de futuro, sino de presente, y, aunque tiene retos que afrontar tras esta pandemia y aspectos que mejorar, es una opción que sale muy reforzada tras esta crisis sanitaria (García, 2021).

Ante los futuros y actuales retos del sistema educativo en España, Cabrera (2020) señala como objetivo paliar la desigualdad de oportunidades educativas, ya que la brecha digital no es más que otra vertiente de la desigualdad. A esta afirmación se suman Bonal y González (2021), quienes plantean reducir la desigualdad educativa como uno de los grandes desafíos post-pandemia. Su análisis muestra que las familias con un nivel educativo más bajo tienen menos recursos y conocimientos para ayudar a sus hijos con las tareas escolares. Aunque hacen un puntualización, y es que estas desigualdades no son nuevas, pero se han visto agudizadas ante la desaparición de la escuela presencial y sus recursos y el aumento de demanda de trabajo autónomo a los estudiantes .

Otro reto evidente es la necesidad de formación del profesorado. Esta capacitación hace referencia tanto al uso didáctico-creativo de los recursos TIC, como en la gestión de plataformas online y la utilización de metodologías activas. De esta forma, estarán preparados ante cualquier necesidad que pueda haber en el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado al siglo XXI (Saldaña, 2020).

El Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), establece 5 grandes áreas competenciales: Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas para certificar y justificar el nivel de competencia digital de los docentes. La Administración Pública y los centros educativos deben fomentar una formación continua adaptada a estas nuevas necesidades y una mayor implicación del profesorado. Una competencia digital asentada es básica para poder afrontar una docencia online de calidad.

Con respecto a la adecuación de la metodología utilizada, la creación de focus group en cada uno de los centros educativos ha sido de gran utilidad, al permitir recoger la visión general del profesorado con respecto a la cuestiones planteadas. La dinámica ha favorecido la

involucración de los participantes para que participaran de forma activa y llegaran a acuerdos relacionados con las distintas preguntas.

Con respecto a las limitaciones, existen otros métodos que hubieran permitido obtener un volumen mayor de datos y profundizar en más aspectos, como puede ser la entrevista individual. Dado que se buscaba obtener una percepción global de la situación psicosocial de los docentes, se ha reducido el número de cuestiones a cinco, por lo que hay información valiosa que no se ha recogido. Por otro lado, esta metodología utilizada ha permitido obtener respuestas en un periodo de tiempo muy inferior.

Otro inconveniente puede ser que los participantes no se sientan libres de expresar sus ideas y opiniones debido a la presión de grupo. Es posible que en este tipo de dinámicas aparezca el denominado pensamiento de grupo. Es decir, que la mayoría de las personas participantes apoyen una idea aunque no todos creen que sea correcta por el simple hecho de seguir adelante o intentar evitar conflictos. Los focus group pueden convertirse rápidamente en un escenario con uno o dos participantes que proporcionan la mayor parte de las respuestas, mientras que los otros miembros presentes asienten en silencio con la cabeza. En este caso ha sido fundamental el papel del moderador para fomentar la participación de todos/as asistentes y generar debate.

Para terminar, el tamaño de la muestra no se puede considerar representativo de la población docente al participar un total de 32 profesores/as. Las respuestas obtenidas no se pueden extrapolar a toda la población docente, sin embargo, sí que se considera que puede servir de referencia para otras investigaciones con mayores recursos y alcance.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R., Martín-García, A.V., y Hernández, A. (2019). Use of the Collaborative Learning Methodologies with ICT: An analysis based on the teachers' beliefs. *Digital Education Review*, (35), 309-323.
- Adelman, M. y Székely, M. (2016). School dropout in central America. An overview of trends, causes, consequences, and promising interventions. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7561>
- Alcas, N., Alarcón, H. H., Venturo, C. O., Alarcón, M. A., Fuentes J. A. y López, T. I. (2019). Tecnoestrés docente y percepción de la calidad de servicio en una universidad privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 231-247. <http://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.388>
- Alpert, W. T., Couch, K. A. y Harmon, O. R., (2016). A randomized assessment of online learning. *American Economic Review*, 106(5), 378-382. <https://doi.org/10.1257/aer.p20161057>
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z. y Touhami, A. (2020). Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African Medical Journal*, 35(2), 92. <https://doi.org/10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345>
- Anaya Nieto, D., y Suárez Riveiro, J. M. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 283-294.
- Anderson, R. E., y Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/0013161x04269517>
- Andrade, D. (2020). Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente. En *MEJOREDU, La Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente en el Contexto de Nuevas Normalidades* (144-150)
- Avolio, B.J. (1999). Full leadership development: Building the vital forces in organization. London: Sage.
- Bai, B., Wang, J., y Chai, C.S. (2019). Understanding Hong Kong primary school English teachers' continuance intention to teach with ICT. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1627459>
- Barling, J. Slater, F. y Kelloway, E.K. (2001). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Bass, B.M. (1998). Transformational leadership: Industry, military and educational impact. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. y Linden, L. (2007). Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. *Quarterly Journal of Economics*, 41, 1235-1264. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>
- Banerjee, A., Duflo, E., Glennerster R. y Khemani, S. (2010). Pitfalls of participatory programs: Evidence from a randomized evaluation in education in India. *American Economic Journal: Economic Policy*, 2(1), 1-30. <https://doi.org/10.1257/pol.2.1.1>
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 17-32.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y Gestión Educativa*, 24(1), 26-29. <https://www.researchgate.net/publication/291354972>
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- Brunetti, G.H (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49.

- Bugiet (2000). Fundamentos de Gestión de Proyectos: de la Teoría de Proyectos a la Gestión de Proyectos según el PMOK.
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En Soto, F.J. y Rodríguez, J. (coords.): *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social* (23-42). Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Calero, M. (1998). Towards the excellence of education, Lima: San Marcos
- Calero, M. (2005). Towards the Excellence of Education. Lima: San Marco
- Careaga-Butter, M.; Badilla-Quintana, G. y Fuentes-Henríquez, C. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 23-32.
- Carvajal, R. R., y De Rivas Herмосilla, S. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina Y Seguridad Del Trabajo*, 57, 72-88. <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2011000500006>
- Castells, M. (2006). La Sociedad Red: Una visión global. Alianza Editorial Madrid
- Contreras, T.S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica: Propósitos y Representaciones, 4(2), 231-248. <http://doi.org/10.20511/pyr2016.v4.n2.123>
- Cornejo, R., Araya, R., Parra, D., y Vargas, S. (2020). El bienestar/malestar emocional de los/as docentes y la "bitácora" del abandono. *Diario Uchile*. <https://bit.ly/3igmFb1>
- Cranmer, S. (2020). Disabled children's evolving digital use practices to support formal learning. A missed opportunity for inclusion. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 315-330. doi:10.1111/bjet.12827
- Da Silva, L., Gil-Monte, P. R., de Fátima, R., y Bovi, G. M. (2013). Prevalência da síndrome de burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicologia: Reflexao e Crítica*, 26(4).
- Day, C., y Gurr, D. (2014). Leading school successfully. Stories from the field. Londres: Routledge
- De Pablos, J., Colás, P., Conde, J., y Reyes de Cózar, S. (2017). La competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria: variables predictivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 169-185. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48594>
- Dias, M. y Costa, J. (2008). Impacto psicosocial de la Tecnología de información y comunicación (TIC): Tecnoestrés, daños físicos y satisfacción laboral. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 127-139. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v11n2/v11n2a12.pdf>
- Dinham, S. (1995). Time to Focus on Teacher Satisfaction, *Unicorn*, 21(3), 64-75.
- Dinham, S. y Scott, C. (1996a). Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Dinham, S. y Scott, C. (1996b). International Teacher 2000 Project: An international Study of Teacher and school executive Satisfaction, Motivation and Health. Sydney: University of Western Sydney, Nepean.
- Dinham, S. y Scott, C. (1997). Modelling Teacher Satisfaction: Findings From 892 Teaching Staff At 71 Schools. *American Educational Research Association Annual Meeting*, Chicago.
- Dinham, S. y Scott, C. (1998a). An International Comparative Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Australia, England and New Zealand. *American Educational Research Association Annual Meeting*, San Diego.
- Dinham, S. y Scott, C. (1998b). A Three Domain Model of Teacher and School Executive Satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S. y Scott, C. (1999). The Relationship Between Context, Type of School and Position Held in School and Occupational Satisfaction, and Mental Stress. *Australian College of Education/Australian Council for Educational Administration, National Conference*, Darwin.

- Dinham, S. y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2001): Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Duran. A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational set-tings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Elstad, E., y Christophersen, K.A. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*, 7(1). <https://10.3390/educsci7010027>
- Elvira, J. A. M., y Cabrera, J. (2004b). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621. http://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://10.3916/C61-2019-01>
- Fernández-Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://bit.ly/2N7Imcs>.
- Fernández-Río, J.; Lopez-Aguado; M.; Pérez-Pueyo, Á.; Hortigüela-Alcalá; D.; Manso-Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 351-360
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., Ribeiro, B., y Grau-Alberola, E. (2013). Influence of a cognitive behavioural training program on health: A study among primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 343-356.
- Gabarda, V., Colomo, E. y Romero, M.M. (2019). Metodologías didácticas para el aprendizaje en línea. *REIDOCREA*, 8(2), 19-36.
- Galati, R. (2017, diciembre 27). Le technologie cambiano l'ambiente di apprendimento. *Pearson*. <https://it.pearson.com/tecnologie-cambiano-ambiente-apprendimento.html>
- Gallardo, A., y De León, S., (2010). Ambientes colaborativos vs Estrés Laboral. *Gestión y Estrategia*, 37 (1): 49-60.
- García de León, M.A. (1991). Los docentes, unos profesionales acosados. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 267-276.
- García-Herrero, S., Mariscal-Saldaña, M. A., López-Perea, E. M. y Quiroz-Flores, M. F. (2016). Influence of demand, control and social support on job stress. Analysis by employment status from the V European working conditions survey. *Dyna*, 83(195), 52-60.
- García-Izquierdo, A. L., Ramos-Villagrasa P. J., y García-Izquierdo, M. (2009) Los Big Five y el Efecto Moderador de la Resistencia en el Agotamiento Emocional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25, 135-147
- García-Ruiz, R., Escoda, A. P. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59-71
- Gil-Monte, P. R. (2000). Aproximaciones psicosociales y estudios diagnósticos sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). *Monográfico, Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 101-102.
- Gil-Monte P. R. (2001). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. [http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-78-1-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-\(sindrome-de-burnout\).html](http://www.psicologiaincientifica.com/bv/psicologia-78-1-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-(sindrome-de-burnout).html)
- Gil-Monte, P. R., (2011). Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Tea Ediciones, Madrid, España.
- Gil-Monte, P. R. (2005) El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P.R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 83, 169-73.

- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., y Gonçalves, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *European Journal of Psychiatry*, 25, 205-212.
- Gil-Monte, P. R., y Noyola, V. S. (2011). Estructura factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en maestros mexicanos de educación primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 28, 75-84.
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M.(2000): Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 135-149.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M., y Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 4, 165-179
- Gil-Monte, P. R., Unda S., y Sandoval J. I. (2009). Validez factorial del "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud Mental*, 32(3), 205-214.
- Gil-Monte, P. R., y Zúñiga-Caballero, L.C. (2010). Validez factorial del "cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el Trabajo" (CESQT) en una muestra de médicos mexicanos. *Universitas Psychologica*, 9(1), 169-178. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.vfce>
- Gil-Villa, F., Urchaga, J.D. y Sánchez-Fernández, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99- 119. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Gonçalves, S. P. (2020). Education in the Context of the Pandemic: A Look at the Case of Portugal. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1Sup2), 78–85. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/249>
- González Fernández, R., Gento Palacios, S., y Orden Gutiérrez, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70, 131-144. <https://doi.org/10.35362/rie70091>
- González-Martínez, J., Camacho, M., y Gisbert, M. (2019). Inside a 3D simulation: Realism, dramatism and challenge in the development of students' teacher digital competence. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.3885>
- Goodman, J., Melkers, J. y Pallais, A., (2019) Can online delivery increase access to education? *Journal of Labor Economics* 37(1), 1-34. <https://doi.org/10.1086/698895>
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 27- 41. https://10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02
- Gutiérrez, A. (2020). Saldos de la reforma educativa en México, nuevas regulaciones de la gestión y el trabajo docente en educación básica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(37), 1-40. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4140>
- Gutiérrez, J. y Cabero, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 180-199.
- Hanushek, E. A., y Rivkin, S.G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 69-86. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0002>
- Harris, J., y Jones, D. (2011). You are what you read. Inside leadership texts. *Journal of Leadership Education*, 10(1), 23-40. <https://doi.org/10.12806/v10/i1/rf2>
- Hendrikx, W. (2020) What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607-623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Hernández-Ramos, J.P., Martínez-Abad, F. y Sánchez-Prieto, J.C (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *RED. Revista de Educación a distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.449321>
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. (1959). The motivation to work. New York: John Wiley and Sons.

- Hoffman, D. L., Novak, T. P., y Schlosser, A. E. (2001). The evolution of the digital divide: Examining the relationship of race to Internet access and usage over time. En B. M. Compaine (Ed.), *The digital divide* (47-97). MIT Press.
- Horn, A., y Murillo, F.J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes. Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-78.
- Huberman, M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. <https://bit.ly/1LJt9dw>
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. MECED.
- Jaume, D. y Willén, A. (2019). The long-run effects of teacher strike: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, 37(4), 1097-1139. <https://doi.org/10.1086/703134>
- Jiménez, A. L. (2010). Tecnología como fuente de estrés: Una revisión teórica al concepto de Tecno-estrés. *Temas de comunicación*, 21. 157-180.
- Jiménez, V., Alvarado, J. M. y Llopis, C. (2017). Validación de un cuestionario diseñado para medir frecuencia y amplitud de uso de las TIC. *EDUTEC*, 61, 1-14. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/949/pdf>
- Juca Maldonado, F. J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111
- Jurica, J., y Webb, L. (2016). The use of technology in K-12 classrooms. The Society for Information Technology y Teacher Education International Conference. <http://bit.ly/2EaMMez>.
- Ken-Mekah Kadzue, O. (2020). Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la enseñanza universitaria camerunesa: logros y desafíos. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 14, 57-74. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0012>.
- Kerexeta-brazal, I.; darretxe-Urrutxi, L.; Martínez-Monje, P. M. (2022). Competencia digital docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), 63-73. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.885>
- Lakshminarayana, R., Eble, A., Bhakta, P., Frost, C., Boone, P. y Elbourne, D. (2013). The support to rural India's public education system trial: A cluster randomised controlled trial of supplementary teaching, learning material and material support. *PLoS ONE*, 8(7), e65775. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0065775>
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Sanromà-Giménez, M., Molero-Aranda, T. y Sanz-Benito, I. (2021). La formación en competencias digitales de los futuros docentes: una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 54-70. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2243>
- Leiter, M.P. (1999). *Burnout among teachers as a crisis in psychological contracts*. Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. (2011). School leadership, evidence-based decision making, and large-scale student assessment. En C. F. Webber y J. L. Lupart (Eds.), *Leading student assessment* (17-39). Países Bajos: Springer Science y Business Media.
- Leithwood, K.A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. (1999). *Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools*. Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Lens, W. y Neves de Jesus, S. (1999). *A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout*. Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2020). La alfabetización en tiempos de pandemia 2021. <https://bit.ly/34A6YmX>
- Lizcano-Dallos, A. R.; Barbosa-Chacón, J. W. y Villamizar-Escobar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 5-24. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.acat
- Llorens, S., Salanova, M. y Ventura, M. (2011). Guía de intervención. Tecnoestrés. Síntesis.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I., y Schaufeli, W., (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema* 20 (3), 354-360.

- Loziak, A., Fedakova, D. y Copkova, R. (2020). Work-related stressors of female teachers during COVID-19 school closure. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, 3-4, 59-78. <https://doi.org/10.28934/jwee20.34.pp59-78>
- Lumsden, L. (1998). Teacher Morale. ERIC Clearinghouse on Educational Management, *Eric Digest*, 120. www.ed.gov/databases/ERICdigests/ed422601.html [2003, noviembre].
- Maeroff, G. I. (1988). The empowerment of teachers. Overcoming the crisis of confidence. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Manassero, MA., Vazquez, A., Ferrer, VA., Fornes, J. y Fernandez, M. (2003). Estrés y burnout en la enseñanza. Palma de Mallorca: Edicions UIB.
- Martínez, J., M. (2011). Tecno-Estrés. Ansiedad y adaptación a las nuevas tecnologías en la era digital, Madrid, España, España. Paidós.
- Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(80). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Maslach, C. (1982). Burnout: The cost of caring. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory: Manual (3er ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999): Teacher burnout: A research agenda. Nueva York: Cambridge University Press.
- Mercado-Salas, A. y Gil-Monte, P.R. (2012). Características psicométricas del Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo en maestros mexicanos. *Revista de Educación*, 359, 260-273.
- Mercado-Salgado, P., y Gil-Monte, P. R. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar*, 20(38), 161-174.
- Miller, L. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. Cambridge, NY.: Cambridge University Press
- Molina-Pérez, J., y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y Digitalización "Improvisada" en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Monguillot, M., Guitert, M. y González, C. (2018). TPACKPEC: diseño de situaciones de aprendizaje mediado por TIC en educación física. *Movimiento*, 24(3), 749-764.
- Morales Arce, V. G., (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97.
- Moreno-Jiménez, B., Nelson, I., Natera, M., Rodríguez-Muñoz, A., y Morante, M. E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18, 413-418.
- Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2004): Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J. (2016). La educación en América Latina. Aportes del TERCE y sus Reanálisis. Presentación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 5-8.

- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(18), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n18.2012>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores. Un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241-26.
- N. Extremera, L. Rey y M. Pena (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, No. 100, Noviembre 2010, 43-54
- Nguni, S., Slegers, P., y Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools. The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Nias, J. (1999). *Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength*. Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Otero, J. M., Castro, C., Santiago, M. J., y Villardefrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 107-123.
- Othman, Z.; Sivasubramaniam, V. Depression, anxiety, and stress among secondary school teachers in Klang, Malaysia. *Int.Med. J.* 2019, 26, 71–74.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., y Idoaga- Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saude Publica*, 36(4), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Pando-Moreno, M., Aranda-Beltrán, C., Aldrete-Rodríguez, M., Flores-Salinas, E., y Pozos-Radillo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Revista Medigraphic*, 8.
- Parent-Thirion, A. (2007). *Fourth European Working Conditions Survey*.
- Penalva Buitrago, J. (2001). La motivación del profesorado. Un problema de identidad. *Revista online Comunidad escolar*, 688.
- Pepper, C. (2013). Leading for sustainability in western australian regional schools. *Educational Management Administration y Leadership*, 42(4), 506-519. <https://doi.org/10.1177/1741143213502193>
- Pérez, F., M. (2013). El proceso de Tecno-estrés en el ámbito educativo. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Oviedo, España.
- Pérez-López, E.; Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Perez-Luno, A., Diez, M. y Dolan, S. (2022). Exploring high vs. low burnout amongst public sector educators: COVID-19 antecedents and profiles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020780>
- Popova, I. y Fabre, G. (2017). Digital inclusion of secondary schools' subject teachers in Bolivia. *International Journal of Education and Development using ICT*, 13(3), <https://www.learntechlib.org/p/182156/>
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Queiros, C., Carlotto, M.S., Kaiseler, M., Dias, S., y Pereira, A. M. (2013). Predictors of burnout among nurses: An interactionist approach. *Psicothema*, 25 (3), 330-335.
- Ramírez, T., y D'Aubeterre, M. E. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano 10 años después (1996-2006). *Investigación y Postgrado*, 22(2), 57-86.
- Rodríguez-García, A.M., Cáceres, M.P., y Alonso, S. (2018). The digital competence of the future teacher: bibliometric analysis of scientific productivity indexed in Scopus. *IJERI. International Journal of Educational Research and Innovation*, (10), 317-333.
- Rodríguez-Vásquez, D. J., Totolhua-Reyes, B. A., Domínguez-Torres, L., Rojas-Solís, J. L. y De la Rosa-Díaz, B. E. (2021). Tecnoestrés: Un análisis descriptivo en docentes universitarios durante la contingencia sanitaria por COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 214-226.

- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación.
https://easnicolas-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/147055sLIDERES_ESCOLARES.pdf
- Romero, C. (2020). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Rossmiller, R. A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management y Administration*, 20(3), 132-146.
<https://doi.org/10.1177/174114329202000302>
- Rubio, J. C., Serrano, J. S. y Martínez, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Education Siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Salanova, M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 19(3), 225-246. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231318057001.pdf>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, L, y Schaufeli, W.B. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. *Small Groups Research*, 34 (1). 43-73.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. y Nogareda, C. (2007). El tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo. <http://www.want.uji.es/download/el-tecnoestres-concepto-medida-e-intervencion-psicosocial/>
- Salanova, M., Martínez, I. y Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: Aportaciones desde el equipo de Wont. *Papeles del psicólogo*, 35 (1). 22-30.
- Saldaña Montero, J. (2020). Educación Infantil y enseñanza online durante el confinamiento: experiencias y buenas prácticas. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Eticanet*, 20(2), 336-348. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16214>
- Salinas, J. y De Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 99-111.
- Sangrá, A., Raffaghelli, J. E., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, 51(3), 21-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790>
- Santiváñez, Limas, V. (2017). El reto de formar profesores líderes en el siglo XXI. *Liderazgo y calidad de la educación* (27-48). Madrid: Universidad Camilo José Cela
- Schaufeli, W.(2005): Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 15-36.
- Schaufeli, W., y Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion To Study And Practice: A Critical Analysis*. CRC Press.
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (Comps.) (2014). De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. (2001). “I love teaching but...” International Patterns of Teacher Discontent [versión electrónica]. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28). <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html> [2003, noviembre].
- Sebastian, J., Allensworth, E., y Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 56-78. <https://doi.org/10.1086/688169>
- Slegers, P. (1999). Professional identity, school reform, and burnout. Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Smylie, M.A. (1999). Teacher stress in a time of reform. Cambridge, NY.: Cambridge University Press.
- Spears, M., Gould, K. y Lee, B. (2000). Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers. Slough: NFER.
- Soto Gómez, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A. y Peña Traperero, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en

- la formación inicial de docentes. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65). DOI: <https://doi.org/10.6018/red.450621>
- Spillane, J. P., y Lee, L.C. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), <https://doi.org/10.1177/0013161x13505290>
- Stenlund, K.V. (1995). Teacher perceptions across cultures: The impact of students on teacher enthusiasm and discouragement in a cross-cultural context. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(2), 145-161.
- Stenman, S.; Pettersson, f. (2020). Remote teaching for equal and inclusive education in rural areas? An analysis of teachers' perspectives on remote teaching. *International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 87-98. doi:10.1108/IJILT-10-2019-0096.
- Tacca Huamán, D. R., y Tacca Huamán, A. L. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 323. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304>
- Tarango, J., y Lau, J. (2009). Brecha más cognitiva que digital: papel de las habilidades informativas en países emergentes. II Conferencia Internacional sobre Brecha Digital e Inclusión Social (Leganés, Madrid) <https://bit.ly/2x5wrnh>
- Tous-Pallarés, J. (2009). El comportamiento absentista. Oviedo: Septem Ediciones
- Turner, N., Barling, J., Zacharatos, A. (2002). Positive Psychology at work. En C.R. Snyder y S.J. López, *Handbook of Positive Psychology* (715-72). New York: Oxford Press.
- Unda, S. (2010). Estudio de prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) y su asociación con sobrecarga y autoeficacia en maestros de primaria de la Ciudad de México. *Ciencia y Trabajo*, 35, 257-262.
- Vargas, N. y Oros, L. (2021). Stress and burnout in teachers during times of pandemic. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756007>
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.
- Wang, J. L., Zhang, D. J., y Jackson, L. A. (2013), Influence of self-esteem, locus of control, and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1428-1435