



EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO A TRAVÉS DE LAS TIC EN PROFESORADO ESPAÑOL E ITALIANO

Un Estudio Cualitativo

MARIA ELENA GARZOTTO
Universidad de Zaragoza, España

PALABRAS

CLAVE

Apoyo Social
Bienestar docente
Burnout
Secundaria
Comunicación
TICS
Redes Sociales

RESUMEN

La profesión docente se caracteriza por un alto riesgo de estrés y burnout. Se presentan los resultados de un estudio cualitativo, cuyos objetivos son identificar cómo el profesorado percibe el apoyo social en el contexto profesional, conocer cómo este influye en la percepción del bienestar docente y profundizar en la influencia de la COVID 19 en la percepción de este apoyo a través de las TICS y de las redes sociales. Se ha utilizado la entrevista como medio de recolección de datos. Los resultados destacan la importancia del apoyo social percibido para el bienestar docente y el sentido de pertenencia.

Recibido: 09/ 01 / 2025
Aceptado: 25/ 03 / 2025

1. Introducción

La sociedad actual presenta cada vez nuevos retos y demandas al profesorado, lo que está repercutiendo en su salud y en su bienestar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021). Entre las causas de este posible malestar figuran la excesiva carga laboral y burocrática (Cardozo Gutiérrez, 2017; Malander, 2016), la gestión de clases numerosas, el sueldo y la relación con las familias y el claustro (Bauer et al., 2007; Burić y Frenzel, 2019; Gomila y Pascual, 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2007, 2011). Además, el profesorado ha de ser competente en la gestión emocional, especialmente en las relaciones entre alumnado y profesorado y, entre el profesorado, ya que, hoy en día, no se ocupa exclusivamente de impartir contenidos, sino que también tiene que hacerse cargo de las competencias de tipo social (Hughes et al., 2008, 2012).

Todas estas responsabilidades pueden ocasionar estrés en el profesorado de manera continuada. En este sentido, numerosos estudios evidencian que una exposición a estrés laboral durante un tiempo prolongado puede tener como respuesta el burnout (Cooper et al., 2001; Maslach et al., 2001). De esta manera, Maslach (1976) identifica la relación entre ambiente laboral y burnout y, en estudios sucesivos (Maslach y Jackson, 1981, 1981a) se subrayó el vínculo entre las profesiones de cuidado y atención a las personas con el síndrome de quemado por el trabajo (SQT). A este respecto, estudios sucesivos (Arquero y Donoso, 2003) destacan el papel del entorno laboral frente a los factores individuales.

En cambio, en otros estudios se hace hincapié en la importancia y peso que se le da a una terminada fuente de estrés (Kyriacou 2001; Lazarus y Folkman, 1987; Spilt et al., 2011). En este marco, se sitúa el Modelo Transaccional (Lazarus y Folkman, 1984), o sea la 'transacción' entre contexto e individuo, entre exigencias y el peligro concreto o percibido. Bajo la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social (TIS), (Tajfel, 1974; Tajfel et al., 1979; Turner y Brown, 1978), y de la Teoría de la Auto Categorización del Yo (TAC) (Oakes et al., 1987; Turner, 2010), hay estudios que han destacado tanto la importancia del sentido de pertenencia a una organización como la de la identidad social (Haslam, 2004; Haslam et al. 2004, 2005; Topa et al., 2005).

Un capítulo aparte merece el impacto del COVID 19 en el apoyo social a través de las redes sociales y en el bienestar del docente. Tal como evidencian Serrano y Azahuanche (2020) y Mora Mora, et al., (2021), especialmente durante el confinamiento los niveles de burnout del profesorado de diversos niveles educativos fueron elevados, debidos a estresores entre los cuales sobresalen la sobrecarga laboral y la falta de tiempo para gestionar las demandas, planificar, dar clase a distancia, evaluar y retroalimentar, así como para actualizarse al poco tiempo en el uso del medio informático.

1.1. *Del sentido de pertenencia al apoyo social en el contexto laboral*

De acuerdo con la teoría del intercambio social y de equidad (Adams, 1965; Buunk y Schaufeli, 1993), la pertenencia a un grupo social y las relaciones sociales repercuten positivamente en el bienestar personal. De igual manera, se evidencia la relación entre contexto e individuo, incluyendo la influencia del profesorado estresado en el profesorado no quemado, como un contagio al compartir experiencias negativas sobre el alumnado (Bakker y Schaufeli, 2000). Según esta teoría, el estrés emocional y laboral puede ser debido a una relación negativa entre inversión y esfuerzo y resultados, sin reciprocidad emocional y relacional en las otras personas u organizaciones.

Más tarde, a partir de los años noventa, otros estudios ponen de manifiesto cómo el burnout también está vinculado al desfase entre compromiso hacia la profesión y el éxito alcanzado (González et al. 2008; Pines, 1993). En este sentido, cabe recordar la Teoría de las Demandas y Recursos Laborales (J-DR), (Demerouti et al. 2001) que en su versión más reciente (Bakker y Demerouti, 2017) hace hincapié en el nexo entre bienestar, motivación y apoyo social entre las personas trabajadoras con el éxito de la organización en la cual desempeñan su labor. En esta misma línea, Seligman (2003) muestra cómo las emociones positivas, el compromiso personal y el apoyo social contribuyen al bienestar. Por último, la motivación, el significado y el propósito de las personas.

En este modelo se le agregó el 'apoyo social', que en otros estudios evidenciará un efecto positivo en el bienestar a nivel laboral (Greenglass et al., 1996; Greenglass et al., 1998; Jonge et al., 1996; Pascual et al., 2003). Son numerosas las investigaciones que evidencian la importancia de este nexo (Jong, 2018; Ju et al., 2015; Marenco-Escuderos y Ávila-Toscano, 2016; McCallum y Price, 2010; Miao et al., 2017b; Skaalvik y Skaalvik, 2011). En este sentido, Merida-Lopez et al. (2022) evidenciaron la relación positiva entre elementos de la inteligencia emocional como la comunicación positiva o la empatía con el apoyo

social, y, consecuentemente, con la satisfacción a nivel profesional. En este sentido, la época COVID 19 se caracterizó por altos niveles de agotamiento y baja realización personal del profesorado (Mora Mora et al., 2021; Serrano y Azahuanche, 2020), pero, a la vez, Tabares-Díaz et al. (2020), recalcan el apoyo social como un importante factor protector.

2. Método

El presente estudio ha sido realizado desde una perspectiva interpretativa, a través de una metodología cualitativa. La investigación cualitativa permite el acercamiento a un tema o un fenómeno y su descripción desde una perspectiva “natural” y significativa (Fernández, 2016, p.34; Taylor y Bogdan, 1992). De igual manera, favorece una mejor comprensión del fenómeno, gracias a la implicación de los y las participantes (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019), de la experiencia previa y de las vivencias de la investigadora (Goetz y Lecompte, 1988). A través del enfoque interpretativo, se ha indagado el objeto estudio, teniendo en cuenta el ambiente, las acciones y la singularidad de cada participante tanto a nivel individual como colectivo (Arnal et al., 1994; González Monteagudo, 2001; Sandín Esteban, 2003).

2.1. Objetivos de la investigación

En este marco, el presente estudio, enmarcado en una investigación más amplia, se plantea los siguientes objetivos:

- Identificar cómo profesorado español e italiano de Educación Secundaria percibe el apoyo social en el contexto de su profesión.
- Conocer cómo el apoyo social influye en la percepción del bienestar docente en profesorado italiano y español de Educación Secundaria.
- Profundizar en la influencia de la pandemia generada por la COVID 19 en la percepción del apoyo social por parte del profesorado español e italiano de Educación Secundaria a través de las TICS.

2.2. Contexto y participantes

Los y las participantes en el presente estudio han sido 34 docentes (28 mujeres y 6 hombres) de Educación Secundaria. Del total de participantes, 18 proceden de Turín y 16 de Zaragoza. Cabe recordar que la Educación Secundaria en España abarca una franja de edad distinta a la italiana (Eurydice, 2021-2022). En España de los doce a los quince años el alumnado es de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de quince a diecisiete puede elegir entre la Formación Profesional (FP) o Bachillerato. En Italia el alumnado va de los catorce a los dieciocho (hasta los dieciséis la educación es obligatoria) con el examen de Selectividad obligatorio para poder finalizar el recorrido. En cambio, en España la Selectividad no es obligatoria.

Tabla 1. Comparación entre el sistema español y el italiano

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL		SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO		
Etapas	Niveles	Edad	Niveles	Etapas
Infantil	Infantil I	3-4		
	Infantil II	4-5		
	Infantil III	5-6		
Primaria	Primero	6-7	Prima	Scuola Primaria
	Segundo	7-8	Seconda	
	Tercero	8-9	Terza	
	Cuarto	9-10	Quarta	
	Quinto	10-11	Quinta	
	Sexto	11-12		

Enseñanza Obligatoria	Primero	12-13	Prima	Scuola Secodaria di Primo Grado
	Segundo	13-14	Seconda	
	Tercero	14-15	Terza	Scuola Secodaria di Secondo Grado
	Cuarto	15-16	Prima	
Bachillerato Y Formación Profesional	Primero	16-17	Seconda	
	Segundo*	17-18	Terza	
		18-19	Quarta	
			Quinta*	
	<i>*Selectividad</i>		<i>*Esame di Stato</i>	

Fuente: adaptado del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2016.

Los y las participantes de Zaragoza pertenecen a cinco institutos públicos distintos, ubicados en zonas diferentes de la ciudad. En cambio, los y las participantes de Turín desempeñan su labor en cuatro institutos distintos (Licei Istituti Tecnici e Istituti Professionali), ubicados en zonas y contextos sociales diferentes.

Para seleccionar a los y a las participantes se utilizó un muestreo por “bola de nieve” (Atkinson y Flint, 2001; Vogt, 1999), a través de contactos de tipo personal para el grupo español, y a través de contactos indirectos para el grupo italiano. Se ofreció a los y las posibles participantes una comunicación con una breve explicación del presente estudio y sus objetivos, así como los contactos de la propia investigadora, para que pudieran participar de forma voluntaria. Asimismo, se les informó de que podrían renunciar a participar en cualquier momento. De acuerdo con los principios éticos de cualquier investigación se respetaron los criterios de privacidad y anonimato de los y las participantes y eliminando cualquier referencia personal.

2.3. Estrategias de recogida de información

Para recoger la información se ha utilizado la entrevista semiestructurada que permite que las realidades, tanto de los y las participantes como la investigadora, se encuentren y se entrelacen (Bolséguí y Fuguet Smith, 2006). En consecuencia, la investigadora ha sido una herramienta más del estudio. Si bien el guion de la entrevista se ha realizado a partir de la literatura científica, este ha sido supervisado por tres expertos en investigación y en bienestar docente. De esta manera, la entrevista se caracteriza por una batería de preguntas elaboradas previamente, pero sin impedir que el diálogo entre entrevistadora e informante lleve a ulteriores preguntas o a profundizar en algún tema adicional (Lázaro Gutiérrez, 2021).

2.4. Análisis de la información

Tras la recogida de la información se procedió al análisis de la misma a través de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2000), según la cual el momento de la entrada en el campo de quien investiga es crucial para poder empezar una interpretación del contexto en el cual se desarrolla el fenómeno estudiado, siendo el investigador y la investigadora parte en el proceso de construcción de la realidad a investigar. Además, la Teoría Fundamentada no define una repartición rigurosa entre momentos de recogida de datos y el sucesivo análisis, sino una comparación constante y, por lo tanto, una construcción y reconstrucción igualmente constante, lo cual conlleva también un contraste sistemático de los datos (Gómez, 2011; González Echevarría, 2006).

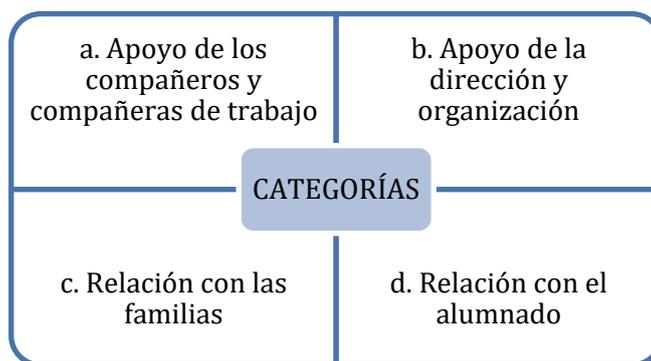
Las entrevistas se analizaron inicialmente de forma abierta pero siempre manteniendo la necesaria independencia (González-Ávila 2002), atribuyendo unos códigos analíticos a las categorías, para luego pasar a la codificación axial en la fase de comparación y revisión constante. Después de haber comprobado las relaciones posibles y existentes, se pasó a la definición de macro categorías y las respectivas subcategorías, que se afinaron a través de la codificación selectiva (Charmaz, 2013; López-Suárez y Bonilla-García, 2016). La triangulación se realizó mediante la comparación y revisión contante con dos expertas externas.

El estudio se realizó entre el año 2020 y 2023. Debido a la situación de emergencia de los primeros momentos del estudio, las entrevistas se realizaron por videollamada, entre octubre de 2020 y febrero de 2022.

3. Discusión de resultados

A partir de los datos recogidos, se llegó a una organización definitiva de las categorías: a) Apoyo de los compañeros y compañeras de trabajo, que hace referencia a la relación entre colegas y la percepción del apoyo percibido; b) Apoyo de la dirección y organización, en relación con el apoyo percibido desde las instituciones y desde la dirección de los centros por parte del profesorado; c) Relación con las familias, referente al tipo de interacción con las familias y el tipo de relación que se configura y; d) Relación con el alumnado, las interacciones que se establecen entre profesorado y alumnado.

Figura1. Factores influyentes en el bienestar docente



Fuente: Elaboración propia, 2025.

3.1. Apoyo de los compañeros y compañeras de trabajo

Hace referencia a la calidad de la relación entre colegas y la percepción del apoyo recibido o de su falta, por parte de los compañeros y de las compañeras de trabajo en el recorrido profesional docente, incluyendo también las relaciones particulares que se establecieron durante la época COVID 19. Tal como evidencian algunos estudios, el trabajo docente no se caracteriza por ser meramente individual (Himmetoğlu et al.,2022). La enseñanza conlleva un alto grado de compromiso en el ámbito de una organización. Una relación de colaboración entre colegas alimenta la percepción de valoración y apoyo por parte de los demás, lo que repercute positivamente en el bienestar del profesorado, a la vez que reduce el estrés y la incidencia de la tasa de rotación del personal (Mérida-López et al., 2020; Pomaki et al., 2010; Rey y Extremera, 2011; Vaamonde et al, 2018). En esta línea, una profesora de Turín explica cómo se siente con respecto a sus colegas: "Con los colegas tenemos una relación espléndida. Así que yo con los colegas me encuentro muy bien, nos hablamos de todo y todos compartimos los mismos problemas, las mismas ansiedades, las mismas molestias" (31_Tur_Ref.1).

Destacan entre los testimonios de los y las participantes, la colaboración, la empatía (Goleman, 2018; Mayer y Salovey, 1997) y la comunicación positiva entre colegas (Martínez, 2010), que emergen como elementos favorables para el bienestar docente y el establecimiento y mantenimiento de un buen clima laboral. Así lo explica un docente de Zaragoza:

Estamos muy a gusto, colaboramos, trabajamos cuando hay que trabajar juntos, no hay ningún problema. Bueno, pero también ha habido roces personales, ha habido diferencias y cuando se dan ciertas discrepancias que pasan a ser algo personal se complica ya lo de trabajar. (...) si has discutido con alguien del departamento por alguna razón, pues no tengas ningún problema a la hora de sentarte cuando vamos a preparar un proyecto como departamento, alguna fiesta, a conmemorar algún acontecimiento en el salón de actos o tal (...). Yo siempre he querido poner eso por delante, incluso cuando yo he discutido con algún compañero (...) (19_Zar_Ref.1)

La colaboración y la comunicación positiva destacan como factores de protección para el malestar docente y el síndrome de *burnout* (Granados Alós et al., 2019; Kanjee, 2020) y mejora el sentido de

pertenencia e implicación en el trabajo (Calogero et al., 2019; Merino Tejedor y Lucas Mangas, 2016; Reyes Hernández, 2018) a la vez que favorece la creación de conexiones y fortalece la identidad docente (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017)

En cambio, la falta de apoyo, así como las actitudes divisivas entre colegas pueden convertirse en un detonador para el estrés (Guerrero Barona et al., 2018; Marenco-Escuderos y Ávila-Toscano, 2016; Marqués Pinto et al., 2005).

En relación con el periodo de pandemia generada por la COVID 19, el profesorado tuvo que adaptarse a un nuevo contexto docente de un día a otro y, en muchos casos, sin las competencias y las herramientas necesarias. Esto conllevó una sobrecarga laboral y dificultades a la hora de compaginar esfera personal y familiar con la laboral (Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche, 2020; Santiago Ribeiro et al., 2020), o sea gestionar el equilibrio entre demanda y recursos (Lee y Ashforth, 1996). En este contexto, el apoyo entre compañeros y compañeras a través de las TICS, así como una mejor gestión de las competencias emocionales, fue un factor clave para paliar el agotamiento y enfrentarse a esos momentos de forma más eficaz (MacIntyre et al., 2020; Matteucci et al.2020; van der Spoel et al., 2020). Así lo manifiesta una profesora de Zaragoza:

Por ejemplo, entre el claustro de profesorado se ha producido mucha unión a raíz de este confinamiento, mucha más unión y hay mucha más empatía entre unos y otros, y eso se ha percibido. De repente hemos sido conscientes un poco del trabajo de los unos de los otros, etc. Y sí que se percibe mucha unión. (3_Zar_Ref.1)

En el contexto de Turín, la percepción por parte del profesorado fue similar:

Luego decimos que había, casi siempre había un poco de charla, digamos, con una colega mía que enseña la misma asignatura que yo, así que cooperamos mucho. Ya cooperábamos mucho antes, pero especialmente en el período de confinamiento, Así que estabas un poco al teléfono, hablando... que nos relajábamos, intercambiamos noticias, intercambiamos ideas y cosas así... y en cierto modo... para consolarnos en las dificultades. (12_Tur_Ref.1)

Se observa, por tanto, la relación con los y las colegas como un elemento clave para el bienestar docente. Las personas responsables de la dirección y de la organización tienen un papel específico, al tomar decisiones que pueden repercutir en la organización profesional de todo el equipo docente.

3.2. Apoyo de la dirección y de la organización

El apoyo de la dirección y organización hace referencia al apoyo percibido por parte de estos y cómo ello repercute en el profesorado. Estudios previos (Calatayud Salom, 2015; Sánchez y Barraza, 2015; Serpieri y Vatrella, 2017) muestran que cuando la dirección fomenta un sistema óptimo de colaboración y apoyo, las relaciones se consolidan y potencian, así como se fortalece el sentido de pertenencia y de identidad docente. Una dirección que aboga por un liderazgo participativo (Calatayud Salom, 2015) promueve la justicia organizacional a nivel distributivo, de cada tipo de procedimiento relacionado con el funcionamiento del instituto, a nivel interpersonal y de información (Colquitt, 2001; Colquitt et al. 2013).

En cambio, cuando la dirección no apoya, sino que alimenta la división, se percibe malestar. A pesar de que la figura de la dirección no sea asimilable por la forma de selección (Comisión Europea, 2023), los testimonios de ambos países confirman estos aspectos:

En nuestro caso tenemos al mejor director, a mí por lo menos me da una autonomía, o sea cree 150% en mí, me anima, me motiva todos los días, cree totalmente en todo lo que yo enseño a los profesores, en todo lo que yo hago a los alumnos, o sea es que me dice que sí a todo, es imposible tener una mala relación. (...) Sí eso, que creo que el director tiene que ser una especie de entrenador que gestiona un equipo, a un equipo de fútbol que quiere sacar el máximo potencial de ese equipo (...). Entonces, un director tiene que ser capaz de romper los muros entre departamentos y hacer que haya piña entre materias, para hacer aprendizajes globales, funcionales, significativos, competenciales y que encima haya un clima, un clima positivo de centro. (5_Zar.Ref. 2,3,4)

Estaba esa directora que definitivamente era casi una madre, en el sentido de que tenía esta característica de hacerte sentir protegido, pero en el buen sentido del término. Y siempre muy atenta, siempre con la puerta abierta, por lo que pasabas por allí, le hacías un saludo, ella una sonrisa y luego te sentías que podías ser acogido por una pequeña conversación, un problema que analizar... así que, debo decir que fue un punto de referencia importante y jugó mucho a mi favor ese año y el año siguiente. En cambio, también encontré a unos ejecutivos terribles, que vivían de la dedicación de otros... Sí, unos directores muy malos, incapaces de entender el trabajo. (27_Tur.Ref. 3)

En la época de pandemia por COVID 19, lo que necesitaba el profesorado era un referente fiable, que pudiera proporcionar apoyo a nivel de indicaciones operativas, unas pautas concretas y ciertas con un soporte de confianza. Los y las directivas que, gracias al uso de las TICs y redes sociales, consiguieron ser lo suficientemente eficaces en este sentido favorecieron cierto grado de bienestar al profesorado, a pesar del contexto de crisis, y paliaron las derivas del malestar (D'Angelo, 2021; Matteucci et al., 2020). Evidentemente, la dirección tuvo que asumir numerosas decisiones de manera autónoma, aunque, no siempre la relación entre intención y resultado fue coherente. De igual manera ocurrió con los procesos de comunicación:

La información se cruza una tras otra, nos perdemos algo, ya no podemos seguir el ritmo de todos y de toda la información. (...) Así que digo... ansiedad, agitación, siempre estamos en contacto y nos preguntamos: 'Pero tú... ¿Me estoy perdiendo algo?... Haces esto... ¿Hay otra opción? ¿Dónde lo encontraste?... No recuerdo, no sé dónde lo vi, si lo vi en Gmail, si lo vi en el tablón de anuncios...', todo eso. (31_Tur. Ref.1,2)

De esta manera, tal y como están las cosas, y lo que habían prometido en verano y pues, no se ha cumplido. Cuando empezó el curso ... ya no digo nosotros, los equipos directivos, cada uno tenía que arreglárselas y estaban absolutamente perdidos. La sensación era de abandono por parte de la administración. Este septiembre tuvieron que trabajar mucho los equipos para hacer sus planes de contingencia y para resolverlo todo, y estamos cruzando los dedos porque esta semana, por ejemplo, está habiendo más casos, entonces estamos asustados. (29_Zar_Ref.1)

Además de los y las profesionales de la enseñanza, la relación con el resto de la comunidad educativa surge como un factor influyente en el bienestar de los y las profesionales docentes.

3.3. Relación con las familias

Esta categoría hace referencia al soporte y al respeto por parte de las familias que el profesorado percibe y cómo esto pueden afectar a su bienestar. En este sentido, de acuerdo a estudios previos, la profesión docente ya no goza del prestigio de hace un tiempo y los y las docentes cada vez se sienten más indefensos y cuestionados, incluso por personas que nunca han cruzado el umbral de un aula (Belmonte et al., 2020; González 2014; Luperini, 2013). Así lo manifiesta una docente de Turín:

Creo haber atravesado un momento histórico en el que las familias se han ido transformando cada vez más hacia una escasa consideración del docente como capaz de gestionar su profesión. En muchos planos, no solo en lo que tienes que ir a transmitir, sino también a nivel de relación. Entonces, hubo cosas que me hicieron sufrir bastante a lo largo de los años: darse cuenta de que la familia quería reemplazarte también a nivel de la enseñanza, "pero ¿por qué enseña así? Yo lo haría de otra manera". Estaba totalmente sorprendida porque parece que, si alguien ha estudiado en ese campo, no debería cuestionarse lo que hace, a menos que haga cosas estúpidas, Pero, en realidad, yo me movía muy sólidamente sobre ciertas bases y, por lo tanto, me dolió recibir esa forma de críticas en ese ámbito. Si son críticas motivadas, bien, pero no lo eran, entonces también tienes que defenderte de algo que en realidad no debería ser cuestionado. (27_Tur_Ref.2)

En España, ser profesor o profesora de bachillerato o de la Universidad en el ámbito de la enseñanza pública todavía se considera con cierto prestigio, pero no lo percibe así una parte del profesorado (Fortuny y Rodríguez, 2015; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). En cambio, en Italia la consideración de la

profesión docente se encuentra a niveles más bajos que en otros países, por prestigio social percibido (Dolton et.al., 2018). Esto ha afectado a la relación con las familias, cuya actitud hacia el profesorado, muchas veces, se ha caracterizado por ponerse a la defensiva, evidenciar agresividad o no involucrarse en absoluto en el diálogo educativo (Allah, 2020, 2022). Esta situación puede afectar al desempeño del trabajo docente (Burić y Frenzel, 2019; Gomila y Pascual, 2015; Luppi, 2018) y al bienestar de los profesionales (Bauer et al, 2007; Forlin, 2001; Romagnoli y Gallardo, 2008; Travers and Cooper, 1997). En el estudio, emergen estas percepciones, tanto en el contexto de Turín como en el contexto zaragozano:

Luego, ya a partir de ahí ya nos vamos a otro extremo que creo que tampoco es positivo, que es las familias que se engañan mutuamente, que son quizás demasiado competitivas, familias que creen que tiene a futuros premios Nobel en sus hijos y creen ver más de lo que realmente hay, entonces ahí atribuyen las culpas de los resultados a los profesores en vez de a lo mejor a las capacidades o a las aptitudes de estudio de sus propios hijos porque los consienten más o porque los cuidan más. (5_Zar_Ref.1)

(...) las familias han cambiado mucho, en el sentido de que el hijo debe dar honor a la familia, por lo tanto, no debe dar problemas. Si tú eres un problema tienes que cambiar tú y no el hijo. (...) no escuchan la mirada del otro, un consejo, porque quizás luego los desestabiliza. (26_Tur_Ref. 2,3)

No obstante, tanto en España como en Italia, sigue habiendo familias que apoyan y respetan mutuamente el trabajo docente y con las que existe un proceso de colaboración y de valores compartidos, lo que repercute de manera óptima el trabajo docente (Calvo et al., 2016). Aunque de manera minoritaria, hay profesorado en ambos contextos que señala este tipo de relación con las familias:

En general, sí que apoyan, porque el padre que viene es un padre que viene que o bien que lo has avisado tú por el problema y que lo agradece, y otros que van por interés propio, es decir, quiero hablar contigo a ver qué me dices, y luego hay muchos padres de los más problemáticos que jamás van a venir, no sé si por vergüenza o etc. (1_Zar_Ref.1-3)

Luego, poco a poco, de primero a quinto te dabas cuenta que las familias cambiaban de actitud, porque empezaban a decir: "pero esta es una maestra genial (...)" y en ese momento te dejarían llevar a su niño a cualquier parte. En secundaria (...) las familias mantienen una actitud de adecuada distancia hacia ti (...) están atentas a lo que dices para luego quizás insertarse dentro del equilibrio con el hijo o la hija para poder arreglar un poco la situación. (27_Tur_Ref.1,2)

Durante la pandemia, generada por el COVID 19, la relación con las familias se visibiliza con mayor intensidad, sobre todo a través de las TICS y redes sociales. En unos casos en sentido positivo (Matteucci et al., 2021),

Pues yo últimamente, quizás lo más significativo es que hay un alto porcentaje de familias que reconocen y lo dicen abiertamente y nos dan la enhorabuena; animan y reconocen el esfuerzo que se hace, y que encuentro como un reconocimiento por parte de las familias. Siempre hay del otro lado, que todo les parece insuficiente y no les parece bien la parte de hacer las cosas, pero, en general, estoy encontrando que hay un alto porcentaje que lo reconocen y lo valoran y, además, lo dicen. (2_Zar_Ref.1)

y en otros casos, confirmando la ausencia de diálogo o incluso un diálogo negativo o a la defensiva:

(...) No ha habido ningún padre que se haya puesto en contacto con nosotros. En las evaluaciones finales nosotros después tuvimos que hacer un informe, fuimos nosotros los que tuvimos que contactar con algunos padres, pero la mayor parte respondía "es el período", "es así para todos". Luego, la segunda observación "pero sabe, el chico en realidad ese día estaba [*incomprensible*]" todas las excusas de este mundo. (25_Tur_Ref.5,6)

3.4. Relación con el alumnado

Según la literatura científica (Feiman-Nemser, 2001), la profesión docente es global, va más allá de la enseñanza de contenidos teóricos y/o técnicos. La enseñanza a través de espacios que permiten la co-construcción con el alumnado favorece, además, el desarrollo de bienestar docente (Valenzuela, 2021). Cuando el profesorado se ve apreciado o valorado por el alumnado, por su dedicación o a la hora de proporcionar estímulos, se produce la motivación necesaria y un intercambio recíproco del que ambos se benefician. En este contexto, es más probable lograr un alto nivel de satisfacción laboral (Bianchi, 2016).

Yo creo que voy muy contenta a trabajar siempre porque creo que yo doy mucho y recibo mucho, entonces creo que el alumnado, los adolescentes son muy generosos conmigo. Me gusta mucho la interacción con ellos. Me da mucha vida. La mayoría de las veces las risas, la conexión, la complicidad que se da en el aula a mí me llena, me satisface, y cada día me apetece ir para recibir eso. (21_Zar_Ref.3)

No obstante, cuando el diálogo falla o no se produce, este intercambio tiende a desaparecer, deja espacio a la desmotivación y a una actitud negativa por parte del profesorado, con consecuencias también sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alvites-Huamaní, 2019; Villardefrancos Pol et al., 2012). Además, siendo la relación con el alumnado un aspecto clave para los y las docentes, la falta de una relación positiva entre docente y estudiante puede llevar a una condición de malestar (Chang, 2009; Spilt et al. 2011). Así lo manifiesta una docente de la ciudad de Turín:

Con la Didáctica a Distancia no me he encontrado bien, porque soy una de las que nunca está sentada, trato de ser dinámica también para estimular un poco el interés por parte de los alumnos. Entonces, estar delante de una pantalla negra, porque cuando cierras la webcam no ves al interlocutor... Yo, de hecho, decía, "yo seguiré explicando de todos modos cada día. Vosotros hacéis lo que mejor creéis, hablaré con la pantalla". Está claro que no tiene nada de motivador un hecho así, para nada. (25_Tur_Ref.1-4)

En la época COVID 19 la relación entre profesorado y alumnado se gestionó exclusivamente a distancia en la fase de confinamiento, con el uso de las redes sociales y TICS. Este alejamiento forzoso hizo posible una reflexión acerca del valor de las dinámicas comunicativas y de la interacción, lo que permitió un apoyo mutuo y un mayor acercamiento de ambas partes, gracias a un intercambio comunicativo auténtico y eficaz. Este tipo de relación supuso un factor de motivación y protección para el profesorado (MacIntyre et al., 2020; van der Spoel et al., 2020), tal como evidencian un profesor y una profesora de Turín:

He bromeado con los chicos muchas veces. Si yo soy malísimo en informática, soy malísimo en informática. Ellos son más competentes y me ayudan... hay una relación recíproca, y al final, también esta solución es apreciada. De hecho, una clase, debo decir que ha madurado con la enseñanza a distancia. Un comportamiento más maduro, más responsable, que no había visto. (16_Tur_Ref.4)

Con los estudiantes fue rápido, ya que eran de cuarto y quinto. Inmediatamente abrí un grupo WhatsApp, siendo unos alumnos ya adultos. Así que grupo WhatsApp fue para el inmediato y luego pasamos a Meet o Skype. La comunicación era hermosa, era espíritu de solidaridad. (26_Tur_Ref.1)

En cambio, hubo una parte del alumnado que 'reprodujo' online algunas dinámicas comportamentales disruptivas de las clases presenciales. Esto aumentó la dificultad de establecer el diálogo educativo y disminuyó la motivación para desempeñar la labor docente en esa época de crisis. En este caso, la falta de apoyo percibido por parte del alumnado constituyó un factor que minó el bienestar docente (Santagati e Barabanti, 2020). En esta línea lo manifiestan tanto docentes de Turín como de Zaragoza:

Creo que fue más frustrante que un grupo de alumnos que pasó olímpicamente. Incluso recuerdo tomarme la molestia de escribir email uno por uno a aquellos alumnos que estaban desaparecidos, y algunos ni siquiera contestaron nunca, sin estar, necesariamente, en situación complicada desde el punto de vista socioeconómico. Así, sí que te quedas con una sensación bastante amarga. (22_Zar_Ref.3)

Entonces, estar frente a una pantalla, a menudo negra porque, cuando cierras la cámara web, ni siquiera ves al interlocutor. Yo, de hecho, decía "no está regulada la DAD, pero seguiré hablando cada día. Hagan lo que quieran, hablaré con la pantalla". Así que está claro que no tiene nada de estimulante. (25_Tur_Ref.2)

4. Conclusiones

En el presente estudio se han investigado las percepciones del profesorado español e italiano acerca del apoyo social percibido en el contexto de su profesión y cómo este puede influir en su bienestar. Dado que la investigación se desarrolla, en parte, durante la pandemia generada por el COVID 19, la educación a distancia y el papel de las TICS y de las redes sociales emergen de manera recurrente como medios para mantener la comunicación y favorecer el apoyo social.

En esta perspectiva, el presente estudio, enmarcado en una investigación más amplia, se plantea los siguientes objetivos:

- Identificar cómo profesorado español e italiano de Educación Secundaria percibe el apoyo social en el contexto de su profesión.
- Conocer cómo el apoyo social influye en la percepción del bienestar docente en profesorado italiano y español de Educación Secundaria.
- Profundizar en la influencia de la pandemia generada por la COVID 19 en la percepción del apoyo social a través de las TICS y, por ende, de las redes sociales por parte del profesorado español e italiano de Educación Secundaria.

El estudio muestra la importancia del apoyo de los y las compañeras de trabajo en términos de espíritu de grupo, colaboración, apreciación de las actividades desarrolladas y soporte en momentos difíciles para el bienestar docente y, por tanto, como protector contra el agotamiento y el estrés. Los resultados indican que una colaboración y una actitud empática entre colegas potencian y fortalecen la creación de conexiones, el sentido de pertenencia a la institución, una mayor implicación profesional y el desarrollo de la identidad docente. El apoyo de la dirección también sigue siendo importante, destacando la comunicación eficaz y positiva y la confianza como aspectos que favorecen el bienestar docente.

Asimismo, el profesorado percibe que cuando la relación con el alumnado y con las familias es satisfactoria el bienestar docente es mayor. En las situaciones en las que los resultados del alumnado son positivos y el diálogo educativo se mantiene de forma constructiva y con ambos, se establece un círculo virtuoso de colaboración enriquecedora, lo que pasa a ser un factor de protección de cara al estrés laboral. En cambio, cuando la relación no es constructiva y se caracteriza por una actitud arrogante y cerrada, la percepción de apoyo tiende a reducirse y, con ella, la motivación docente, el sentido de pertenencia y el bienestar.

En la época COVID 19, las TICS y las redes sociales constituyeron el medio de comunicación casi exclusivo, especialmente durante el confinamiento. En este sentido, fueron el medio para intercambiar apoyo entre colegas, lo cual constituyó un factor clave para mantener la motivación y sentirse menos aislado y aislada. En cambio, la presencia de la dirección en esa época se manifestó principalmente a nivel organizativo, en la gestión de la comunicación a distancia y de las medidas de seguridad, ya que tuvo que atenerse a las disposiciones ministeriales. En el caso de las familias, en la época de crisis sanitaria, el apoyo no fue constante en términos de diálogo educativo y de comunicación eficaz, debido a las dificultades del período o al simple desinterés. No obstante, hubo numerosas familias que, a pesar de la crisis, intentaron participar en el diálogo a través de las TICS y de las redes sociales y agradecieron el trabajo docente, lo cual favoreció la motivación en el profesorado. El apoyo del alumnado, al igual que en la enseñanza presencial, se manifestó en la relación establecida con el profesorado, en su

participación en las actividades y la respuesta a los estímulos recibidos. El diálogo a distancia permitió, en algunos casos, un mayor acercamiento al profesorado, así como una mayor apertura, gracias también al uso de medios de comunicación más familiares. De allí una evolución en positivo de la relación docente-estudiante, que, tal como para el apoyo percibido por parte de los y de las colegas, constituyó y sigue constituyendo un factor protector para el estrés y desgaste profesional. En cambio, hubo otra parte del alumnado que, por falta de asesoramiento familiar o de la herramienta necesaria, participaron de forma intermitente o dejaron de participar en el diálogo educativo, lo cual constituyó un factor de desmotivación docente.

Siendo esta una época de reformas en ambos países y para ampliar los resultados del presente estudio, sería útil una sucesiva investigación con un mayor número de participantes. Además, sería interesante involucrar a los equipos directivos con el fin de obtener una información más rica y consistente.

5. Agradecimientos

El presente estudio no recibió financiación externa. Se agradece a los y las participantes del estudio su colaboración voluntaria y desinteresada.

Referencias

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2), pp. 267-299.
- Allah, M. C. H. (2020). Estudio sobre la comunicación de las familias migrantes con el centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1).
- Allah, M. C. H. (2022). Explorando la alianza entre familias migrantes y escuela. Familia. *Revista de Ciencia y Orientación familiar*, (60), 23-43.
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Teacher Stress and Psychosocial Factors in Teachers from Latin America, North America and Europe. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(3), 160-178
- Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor universitaria
- Arquero, J. L., & Donoso, J. A. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social research update*, 33(1), 1-4.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward [Teoría de las demandas y recursos laborales: Haciendo un balance y mirando hacia el futuro]. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., ... & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 80, 442-449.
- Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., & Mehlecke, Q. T. C. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista valore*, 5, 5025.
- Bianchi, M. (2016). Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti [Incentivar la motivación profesional del profesorado].
- Bolseguí, M., & Fuguet Smith, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. *Sapiens*, 7(1), 206-232.
- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
- Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1993). Professional burnout: A perspective from social comparison theory. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 53–69). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895.
- Calatayud Salom, M. A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España: La voz del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 69, 207–228. <https://doi.org/10.35362/rie690150>
- Calogero, I., Ferracane, G., Lombardo, E. M. C., Isgrò, R., Micieli, S., & Cervellione, B. (2019). Factores de riesgo y protección en docentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 187-196. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1687>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Cardozo Gutierrez, L. A. (2017). Generadores de estrés en educadores del sector público, privado y rural. *Educación Superior*, 2(1), 56-71.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Charmaz, K. (2013). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Charmaz, K. (2020). “With constructivist grounded theory you can’t hide”: Social justice research and critical inquiry in the public sphere. *Qualitative inquiry*, 26(2), 165-176.
- Colquitt J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *The Journal of Applied Psychology*, 86, 386–400. doi.: 10.1037/0021-9010.86.3.386

- Colquitt J. A., Scott B. A., Rodell J. B., Long D. M., Zapata C. P., Conlon D. E., & Wesson M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *The Journal of Applied Psychology*, 98, 199–236. doi: 10.1037/a0031757
- Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Balcon, M., Nikolova, S. (2023). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2021/2022*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/764821>
- Cooper, D., Dewe, P. y O' Driscoll, M. (2001). *Organizational stress. A review and critique of theory, research and applications*. Sage.
- D'Angelo, M. (2021). *Scuola COVID-format: il burnout dell'insegnante tra DAD e tecnostress*. Master's thesis, Università di Parma. Dipartimento di Medicina e Chirurgia.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). *Global teacher status index 2018*. Ministerio de Educación de Perú.
- Eurydice (2021-2022). *Italy Overview - Key features of the education system*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17-30.
- Fernández, A. C. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (19), 33-48.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research*, 43(3), 235-245. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Fortuny, B. M. Z., & Rodríguez, L. J. C. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 5.
- Garzotto, M.E. (2024). 'El malestar docente entre promesas y realidad: un estudio psicosocial sobre el profesorado de secundaria de España e Italia. *Tesis de la Universidad de Zaragoza*. <https://zaguan.unizar.es/record/144575>
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press, Mill Valley.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (Vol. 1)*. Morata.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional en la empresa*. Conecta.
- Gómez, E. E. (2011). Revisitando la crítica a la teoría fundamentada. *Poliantea*, 7(12).
- Gomila, M.A. y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112.
- González, M., Lacasta, M. A. y Ordoñez, A. (2008). *El síndrome de agotamiento profesional en oncología*. Médica Panamericana.
- González, Ó. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Desclée.
- González-Ávila M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- González Echevarría, A. (2006). Del utillaje conceptual de la antropología: los usos del término "inductivismo" y los usos del término "hermeneútica". Dos propuestas de clarificación. *Revista de Antropología social*, 15, 327.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Granados Alós, L., Sanmartín López, R., Lagos San Martín, N. G., Urrea-Solano, M. E., & Hernández-Amorós, M. J. (2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 329-336. DOI: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.945

- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of Burnout, Resources, and Gender-Related Differences 1. *Journal of Applied Social Psychology, 28*(12), 1088-1106.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, stress, and coping, 9*(3), 185-197
- Guerrero Barona, E., Gómez del Amo, R., Moreno Manso, J. M., & Guerrero Molina, M. (2018). *Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado*. Colegio Oficial de Psicología de Madrid
- Haslam, A. (Ed.) (2004). *Psychology in organizations. The social identity approach*. Sage.
- Haslam, S. A., Jetten, J., O'Brien, A. & Jacobs, E. (2004). Social identity, social influence and reactions to potentially stressful tasks: Support for the self-categorization model of stress. *Stress y Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 20*, 3-9.
- Haslam, A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormedal, K. & Penna, S. (2005). Taking the strain: Social identity, social support and the experience of stress. *British Journal of Social Psychology, 44*, 355-370
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2022). Relationships among teachers' perceptions on coworker social loafing, organizational justice and task visibility. *International Journal of Educational Management, 36*(3), 247-260
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology, 100*(1), 1-14.
- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of educational psychology, 104*(2), 350.
- Jong, J. (2018). The role of social support in the relationship between job demands and employee attitudes in the public sector. *The International Journal of Public Sector Management, 31*(6), 672-688. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-09-2017-0244>
- Jonge, J. D., Janseen, P. P., & Van Breukelen, G. J. (1996). Testing the demand-control-support model among health-care professionals: A structural equation model. *Work & Stress, 10*(3), 209-224.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher. *Teaching and Teacher Education, 51*, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Kanjee, A. (2020). Exploring primary school teachers' use of formative assessment across fee and no-fee schools. *South African Journal of Childhood Education, 10*(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v10i1.824>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*, 27-35.
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En: J. M., Tejero González, *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario (cap.4)*, 1-180. Universidad de Castilla La Mancha.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*(3), 141-169.
- Lee, R.T., & Ashforth, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*, 123-133.
- López-Suárez, A. D., & Bonilla-García, M. Á. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales, (57)*, 305-316.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Quinta edizione ampliata
- Luppi, A. (2018). Differenziazioni e conflitti educativi fra scuola, famiglie e studenti. Attori sociali, scelte istituzionali, dibattito pubblico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 10*(15-16), 178-194. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1906>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System, 94*, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System, 82*, 26-38.
- Malander, N. M. (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia & trabajo, 18*(57), 177-182.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing, 4*(1), 19-34.

- Marenco-Escuderos, A.D., & Ávila-Toscano, J.H. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 7-18. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.dasa>
- Marqués Pinto, A., Lima, M. L., & Lópes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Martínez, J. (2010). *Teoría y práctica en recursos humanos*. Grin.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981a). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Matteucci, M. C., Soncini, A., & Floris, F. (2020). *Insegnanti e pandemia*. <https://doi.org/10.6092/unibo%2Famsacta%2F6537>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books Senge
- Merida-Lopez, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T., & Extremera, N. (2022). Emotional intelligence and social support of teachers: Exploring how personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168-175.
- Merino Tejedor, E., & Lucas Mangas, S. (2016). Self-Efficacy and Self-Regulation as moderating variables of work stress in Elementary School teachers. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205-218. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017b). A meta-analysis of emotional intelligence effects on job satisfaction mediated by job resources, and a test of moderators. *Personality and Individual Differences*, 116, 281-288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.031174>
- Ministerio de Educación y formación Profesional (2016). *El mundo estudia español - Italia*. <https://www.educacionyfp.gov.es/italia/dam/jcr:ec824dc4-ad5d-4871-a9da-05b593818d5d/italia.pdf>
- Mora Mora, C. E., Bonilla Guachamín, G. E., & Bonilla Guachamín, J. A. (2021). Impacto de la pandemia de covid-19 en los docentes: burnout, ansiedad y depresión. *Runae*, (6), 41-60. Recuperado a partir de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/488>
- Oakes, P. J., Turner, J. C., Hogg, M. A., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). Rediscovering the social group: A self-categorization theory.
- Oliva, A., & Petrolino, A. (2019). *Il coraggio di ripensare la scuola*. Associazione TreeLLLe.
- Pascual, E., Pérez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G., & Terol, M. C. (2003). Job conditions, coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 511-521.
- Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2013). *Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. Fundación Europea Sociedad Y Educación. Fundación Botín
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K., & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1340-1346.
- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M. I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19-4.aavm>
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de psicología social*, 26(3), 401-412.
- Reyes Hernández, Javier. (2018). Desarrollo de culturas de participación positivas en las organizaciones laborales. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 104-111. Epub 02 de junio de 2018. Recuperado en 11 de abril de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300104&lng=es&tlng=es.
- Robinet-Serrano, A. L. & Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del conocimiento*, 5(12), 637-653.

- Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2018). Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Valoras UC*, 1-12.
- Sánchez, J., & Barraza, L. (2015). El liderazgo: deseos y realidades. <http://dx.doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.10.js>
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santagati, M., & Barabanti, P. (2020). *connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. Media Education*, 11(2), 109-125.
- Santiago Ribeiro, B. M. D. S., Scorsolini-Comin, F., & Barcellos Dalri, R. D. C. D. M. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- Seligman, M. (2003). *La autentica felicidad*. Byblos.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B. Barcelona.
- Serpieri, R., & Vatrella, S. (2017). Collaborative Leadership and Teachers Wellbeing. Research Strategies and School Governance in the Italian Education Field. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9/1, 174-198. <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-9>
- Serrano, A. L. R., & Azahuanche, M. Á. P. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(12), 637-653.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56(65), 9780203505984-16.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Topa, G., Fernández, I. & Palací, F. (2005). Identidad social, burnout y satisfacción laboral: estudio empírico basado en el modelo de la categorización del yo. *Revista de Psicología Social*, 21, 115-126.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Paidós.
- Turner, J. C. (2010). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In T. Postmes & N. R. Branscombe (Eds.), *Rediscovering social identity* (pp. 243-272). Psychology Press.
- Turner, J. C., & Brown, R. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*, 201-234.
- Vaamonde, J. D., Omar, A., & Salessi, S. (2018). From organizational justice perceptions to turnover intentions: The mediating effects of burnout and job satisfaction. *Europe's journal of psychology*, 14(3), 554-570, <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1490>
- Valenzuela, E. G. Z. (2021). Colaboración, diálogo y reflexión. *Convergencia Educativa*, (10), 7-22.
- Van der Spoel, Irene; Noroozi, Omid; Schuurink, Ellen & van Ginkel, Stan (2020): Teachers' Online Teaching Expectations and Experiences During the Covid19 Pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 623-638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers [Condiciones de trabajo y resultados de bienestar/salud en profesores de secundaria holandeses.]. *Psychology and health*, 18(4), 473-487.

- Villardefrancos Pol, E., Santiago Mariño, M. J., Castro Bolaño, C., Aché Reinoso, S., & Otero-López, X. M. (2012). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2(3), 91-101.
- Vogt, W. P., & Johnson, B. (2011). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Sage.