

Les competències emocionals, l'engagement i la satisfacció amb la vida dels educadors/es socials de Catalunya

Curs 2014-2015

Projecte final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar

Autora:
Núria Sala Ruiz

Tutora:
Núria Pérez Escoda



Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar subjecte a una llicència de Creative Commons:



Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de Creative Commons

*La direcció del Postgrau en Educació Emocional i Benestar possibilita la difusió dels treballs,
però no es pot fer responsable del seu contingut.*

Per a citar l'obra:

Sala Ruiz, N. (2015). *Les competències emocionals, l'engagement i la satisfacció amb la vida dels educadors/es socials de Catalunya. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/68433>



Universitat de Barcelona

ICE-Facultat de Pedagogia

LES COMPETÈNCIES EMOCIONALS, L'ENGAGEMENT I LA SATISFACCIÓ AMB LA VIDA DELS EDUCADORS/ES SOCIALS DE CATALUNYA

Projecte final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar

Autora: Núria Sala Ruiz

Tutora: Núria Pérez Escoda

Curs: 2014-2015

ÍNDEX DE CONTINGUTS

1.	Introducció	1
1.1	Presentació general del treball i del tema escollit	1
1.2	Motivacions en l'elecció del tema	2
1.3	Estructura del treball.....	2
2.	Fonamentació teòrica	4
2.1	L'educació social.....	4
2.1.2	Antecedents de l'educació social	4
2.1.2	Una aproximació al concepte d'educació social	4
2.1.3	Àmbits d'intervenció de l'educador/a social.....	7
2.1.4	Objectius de l'educació social	10
2.1.5	Funcions i competències de l'educador/a social.....	11
2.2	Emoció i competències emocionals	16
2.2.1	Teories de les emocions	16
2.2.2	Concepte d'emoció.....	20
2.2.3	Funció de les emocions	21
2.2.4	Classificació de les emocions.....	22
2.2.5	Aportacions de la neurociència. El cervell emocional.....	24
2.2.6	La intel·ligència emocional	27
2.2.7	Les competències emocionals. El model del GROP.....	29
2.2.8	El benestar emocional	35
2.2.9	Fluir.....	35
2.2.10	L'educació emocional.....	36
2.3	Del burnout a l'engagement	38
2.3.1	El burnout o síndrome "d'estar cremat per la feina"	38
2.3.2	L'engagement.....	40
2.3.3	El benestar professional	46
2.4	Educació social, competències emocionals i engagement	48
2.4.1	Educació social i competències emocionals.....	48
2.4.2	Competències emocionals i engagement	49
2.4.3	Engagement i educació social	51
3.	Descripció de la investigació	53
3.1	Naturalesa de la investigació	53
3.2	Descripció del context de la investigació	53
3.3	Objectius i hipòtesis	56
3.4	Planificació de la investigació.....	57

3.5	Instruments aplicats en la investigació	58
4.	Conclusions	64
5.	Bibliografia	68
6.	Annex.....	74

ÍNDIX DE QUADRES

Quadre 1.	Àmbits d'intervenció de l'educació social.....	9
Quadre 2.	Funcions de l'educador/a social i competències associades	13
Quadre 3.	Classificació de les emocions	23
Quadre 4.	Les competències emocionals.....	31

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1.	Procés de l'emoció.....	20
Gràfic 2.	Model pentagonal de competències emocionals.....	30
Gràfic 3.	Concepte de fluir	35
Gràfic 4.	Relació entre burnout i engagement.....	42
Gràfic 5.	Distribució territorial de la mostra	54
Gràfic 6.	Temps d'experiència professional	55
Gràfic 7.	Àmbits d'intervenció de la mostra	56

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1.	Estadístics descriptius del grau de desenvolupament de les competències emocionals, les dimensions de l'engagement i el grau de satisfacció amb la vida	60
Taula 2.	Grau de desenvolupament de les competències emocionals, les dimensions d'engagement i la satisfacció amb la vida en funció de la variable gènere.....	61
Taula 3.	Correlacions entre el nivell d'engagement amb les seves dimensions i el nivell de competències emocionals i la satisfacció amb la vida	62

1. INTRODUCCIÓ

1.1 PRESENTACIÓ GENERAL DEL TREBALL I DEL TEMA ESCOLLIT

El treball que es presenta a continuació és una recerca sobre les competències emocionals, l'engagement i la satisfacció amb la vida de 272 educadors i educadores socials de Catalunya.

L'educador/a social és un professional que intervé i és protagonista de l'acció social que condueix a modificar determinades situacions personals i socials a través d'estratègies educatives. És un agent de canvi social i la seva funció principal és potenciar el desenvolupament dels recursos del subjecte que facilitin la seva inserció social activa i facilitar la seva circulació en un entorn sociocomunitari cada vegada més ampli i canviant.

Partim de la hipòtesi que per ser un bon/a professional de la intervenció socioeducativa no n'hi ha prou amb els coneixements acadèmics, sinó que són necessàries altres habilitats i competències.

Com que l'objectiu de l'educador/a social és vetllar per l'articulació social i el desenvolupament personal i el benestar de les persones, les competències emocionals prenen un paper molt important en aquest aspecte. Així, és fàcil sospitar que quant més competent emocionalment sigui un educador o educadora social, major serà el seu benestar i disposarà de més recursos que facilitaran l'objectiu de la seva acció.

D'altra banda, la vinculació positiva amb la feina és també una font de satisfacció personal i laboral. Diversos estudis demostren que els treballadors que estan vinculats amb la seva feina tenen conductes més proactives i d'iniciativa personal, així com nivells més alts de motivació per aprendre coses noves i afrontar nous reptes. Això es tradueix en un desenvolupament exitós de les tasques que ha de realitzar i una major qualitat del servei i l'atenció als usuaris.

L'estudi tant de les competències emocionals com de la vinculació amb la feina és molt recent. Podem trobar pocs treballs sobre les competències emocionals dels educadors/es socials. I no tenim constància d'estudis que mesurin la vinculació amb la feina d'aquest col·lectiu en el sentit més ampli, abraçant tots els àmbits d'intervenció d'aquest perfil professional.

El propòsit d'aquesta recerca és avaluar el nivell de desenvolupament de les competències emocionals, el nivell de vinculació amb la feina (engagement) i el grau de satisfacció amb la vida dels educadors i educadores socials, i comprovar si hi ha alguna relació entre aquestes variables.

La recerca també intentarà veure si hi ha diferències en aquesta relació en funció del gènere, el temps d'experiència professional i l'estabilitat laboral.

1.2 MOTIVACIONS EN L'ELECCIÓ DEL TEMA

Aquesta recerca s'emmarca dins del procés de pràctiques del Postgrau en Educació Emocional i Benestar de la Universitat de Barcelona. Com a educadora social, em cridava molt l'atenció conèixer el nivell de desenvolupament de la competència emocional dels educadors/es socials, ja que la majoria d'estudis i intervencions sobre aquest aspecte es basen en professionals de l'educació formal i en estudiants.

En la meua experiència com a educadora social, sempre he trobat a faltar unes intervencions educatives des del punt de vista emocional. La gestió i el desenvolupament emocional és un aspecte clau en la pràctica educativa dels educadors/es socials, però no disposem d'eines ni recursos adreçats al nostre perfil professional en concret ni tampoc a la població a la que atenem. La primera idea era fer un projecte d'intervenció d'educació emocional adreçat als educadors/es socials, però crec que és molt important conèixer primer el nivell de desenvolupament que tenen en aquest sentit per, posteriorment, poder elaborar projectes d'educació emocional d'acord a les necessitats reals d'aquest col·lectiu.

D'altra banda, en el perfil professional dels educadors i educadores socials es parla també de síndrome d'estar "cremat per la feina" o burnout, pel tipus de tasques realitzem i per la població a la que atenem. Aquest és un aspecte que també em cridava força l'atenció, però se'm va presentar l'oportunitat d'encarar-lo d'una forma més positiva, sorgint així la possibilitat d'estudiar la vinculació positiva amb la feina dels educadors/es socials.

Per tant, la motivació principal que m'ha portat a dur a terme aquesta investigació és poder fer un primer diagnòstic de quin és el nivell de competència emocional i d'engagement dels educadors/es socials, per poder ampliar la investigació i dur a terme projectes d'intervenció coherents amb aquest anàlisi de necessitats encarat a aquest perfil professional.

1.3 ESTRUCTURA DEL TREBALL

Aquest treball està estructurat en sis blocs: introducció, fonamentació teòrica, descripció de la recerca, conclusions, bibliografia i annex.

En la introducció es presenta breument la recerca i el tema objecte d'estudi, així com les motivacions en l'elecció del tema que s'estudia.

La fonamentació teòrica pretén ser la base on es sustenta la investigació. En aquest bloc, fruit de la revisió bibliogràfica, es recull de forma sintètica què és l'educació social, quins són els seus objectius, funcions i competències dels educadors i educadores socials i àmbits d'intervenció. D'altra banda, s'ha elaborat un recull del marc teòric que sustenta l'educació emocional actualment. En aquest apartat s'expliquen les teories de les emocions que han sorgit al llarg de la història; el concepte, la funció i una classificació de les emocions; les aportacions que la neurociència ha fet en aquest camp; la intel·ligència emocional i els seus models més representatius; el model de competències emocionals del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica); el benestar emocional; el concepte de fluir; i els conceptes bàsics de l'educació emocional. Fent referència a un altre dels temes objecte d'estudi d'aquesta recerca, s'ha elaborat un apartat en relació a l'engagement, on es fa una relació d'aquest amb el burnout o síndrome d'estar "cremat per la feina", s'explica què és

l'engagement i quines són les seves causes i conseqüències, i es parla del concepte de benestar professional, fent una breu descripció dels factors que poden influir en aquest. Ja que un dels objectius d'aquesta investigació és relacionar les competències emocionals dels educadors i educadores socials amb el seu nivell d'engagement, es tanca aquest bloc de fonamentació teòrica amb un apartat on es relaciona teòricament l'educació social, les competències emocionals i l'engagement.

El següent bloc és una descripció de la investigació que es realitza. En aquest es descriuen la naturalesa i el context d'investigació, es plantegen els objectius i les hipòtesis, es fa una planificació de la recerca, es descriuen els instruments que s'han utilitzat i s'aporten els resultats extrets després de la seva aplicació.

En les conclusions es fa un anàlisi dels resultats més rellevants, relacionant-los amb la fonamentació teòrica de referència.

La bibliografia recull totes les fonts documentals consultades per realitzar aquesta investigació. Finalment, s'inclouen els annexos, on es pot trobar una reflexió valorativa sobre el procés de pràctiques.

2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

2.1 L'EDUCACIÓ SOCIAL

L'educació social, reconeguda com a professió tal i com l'entenem avui en dia, és molt jove. Tot i això, alguns dels objectius i funcions d'aquesta professió abans del seu reconeixement institucional es recollien en altres figures professionals.

2.1.2 ANTECEDENTS DE L'EDUCACIÓ SOCIAL

En un pla històric, existeixen tres antecedents pròxims a la figura de l'educador social: l'animador sociocultural, l'educador especialitzat i l'educador d'adults. Juan Saez, al seu llibre *Pedagogia Social* (2007), defineix a cadascun d'aquests professionals:

- L'animador sociocultural: la seva actuació es centrava principalment en la dinamització de persones, grups i comunitats amb finalitats que anaven des del desenvolupament cultural i comunitari fins al gaudiment i aprofitament lúdic, formatiu i educatiu del temps lliure. Les claus o eixos sobre els que s'articulava la seva tasca eren la conscienciació, la participació i l'autonomia individual i grupal amb finalitats transformadores.
- L'educador especialitzat: la seva tasca i els seus objectius socials i educatius es van dirigir en un primer moment a la infància i adolescència inadaptada (per dificultats socials, físiques o psíquiques). Posteriorment, el seu camp d'actuació es va ampliar a múltiples problemàtiques socials que arribaven a totes les persones.
- L'educador d'adults: el seu treball s'ha orientat principalment cap a les persones adultes que presentaven necessitats de caràcter bàsicament formatiu (des de l'educació bàsica a la superior) o en el camp laboral - professional. L'educació permanent i la capacitació professional han estat els seus eixos prioritaris, però sense oblidar la seva contribució al desenvolupament de les possibilitats de participació en la vida social, cultural, política i/o econòmica de les persones adultes.

La creació, l'any 1991, de la Diplomatura d'Educació Social, i l'any 1996, del Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), gràcies a processos de coordinació i aglutinació dels diferents professionals implicats en els diversos àmbits educatius, han contribuït a la regularització d'aquesta professió.

2.1.2 UNA APROXIMACIÓ AL CONCEPTE D'EDUCACIÓ SOCIAL

"S'entén per educador tot aquell que té capacitat o qualitat d'educar a través d'accions o processos conscients o inconscients" (Petrus, 1993:181).

El terme “Educació Social” segueix sent, a hores d’ara, difícil de definir. Són moltes les definicions que s’han donat fins a dia d’avui, des de diferents visions i enfocaments. En aquestes definicions, s’entén l’educació social com a educació en societat, com a transmissió de valors, com a influència de la societat en l’individu, com l’acció educativa a persones o grups menys afavorits que configuren la realitat social, etc. Moltes de les definicions recullen aspectes a tenir en compte en l’educació social, ressaltant més un o altre aspecte segons els diversos enfocaments.

En una revisió de les definicions, destaquen dues línies de conceptualització. D’una banda, aquelles que remarquen l’especialització segons els àmbits de treball o els subjectes als quals es dirigeix l’acció: educació de persones adultes, acció socioeducativa, educació no formal. D’altra banda, trobem una conceptualització basada en els objectius de l’acció social i educativa. En aquesta línia, Petrus (1997:20-32) aporta diferents enfocaments de l’educació social:

- L’educació social com a adaptació
- L’educació social com a socialització
- L’educació social com a adquisició de competències socials
- L’educació social com a didàctica d’allò social
- L’educació social com a acció professional qualificada
- L’educació social com a acció de la inadaptació social
- L’educació social com a formació política del ciutadà
- L’educació social entesa com a prevenció i control social
- L’educació social com a treball social educatiu
- L’educació social com a paidocenosis (conjunt d’estímuls i circumstàncies)
- L’educació social com a educació extraescolars

L’Associació Internacional d’Educadors Socials (AIEJI, 2008:5) defineix l’educació social com:

“La teoria de com les condicions psicològiques, socials i materials, i diferents orientacions de valors promouen o dificulten el desenvolupament i el creixement, la qualitat de vida i el benestar de l’individu o grup”.

Recollim altres definicions, proposades per diferents professors universitaris experts en pedagogia social, les quals són força completes i integradores:

“S’entén per educació social els processos i les dinàmiques socioeducatives que possibiliten i faciliten el desenvolupament òptim dels processos de socialització, tant des d’una perspectiva inespecífica, aquells processos i aquelles dinàmiques socioeducatives indiferenciades que afecten a qualsevol persona en qualsevol espai social, com des d’una perspectiva específica, aquells processos i aquelles dinàmiques socioeducatives diferenciades que principalment tenen lloc dins de la modalitat de l’educació no formal i que bàsicament, encara que no exclusivament, afecten a persones que presenten necessitats particulars respecte als seus processos d’integració social”. (Gómez, 2003:234)

“L’educació social és l’acció socioeducativa que té lloc en espais no escolars amb l’objectiu de facilitar l’articulació social, tant d’aquells subjectes i grups que es troben en situació de dificultat social, com d’aquells altres que no es troben en aquesta situació i que, per tant, presenten processos normalitzats de socialització”. (Núñez, 1990, citat per Gómez, 2003:233-234)

“L’educació social és aquella acció sistemàtica i fonamentada, de suport, de mediació i transferència que afavoreix específicament el desenvolupament de la sociabilitat del subjecte al llarg de tota la seva vida, circumstàncies i contextos, promovent la seva autonomia, integració i participació crítica, constructiva i transformadora en el marc sociocultural que l’envolta, comptant en primer lloc amb els propis recursos personals, tant de l’educador com del subjecte i, en segon lloc, mobilitzant els recursos socioculturals necessaris de l’entorn o creant, a la fi, noves alternatives”. (Pérez Serrano, 2002:197)

L’Associació Estatal d’Entitats d’Educació Social (ASEDES), davant la necessitat d’elaborar una definició que fos legitimada pel col·lectiu d’educadors socials, que fos superadora dels àmbits i espais de desenvolupament laboral, ha optat per elaborar una definició professional, separant la idea de professió de la pràctica professional dels educadors socials, que facilités explicar amb garantia el tipus de professional que és l’educador/a social, les seves responsabilitats professionals, així com la finalitat de la praxis desenvolupada (ASEDES, 2004:8).

L’ASEDES defineix l’educació social com a:

“Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d’una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són àmbit de competència professional de l’educador social i que possibilita:

- *La incorporació del subjecte de l’educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.*
- *La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l’adquisició de béns culturals, que amplii les perspectives educatives, laborals, d’oci i participació social.” (ASEDES, 2004: 11)*

Encara resulta difícil arribar a una definició completa, consensuada i acceptada del què és l’educació social. Com s’ha esmentat al principi d’aquest apartat, algunes definicions, com la de ASEDES (2004) , es centren en la professió en termes generals d’educació social. Altres la defineixen segons la seva pràctica educativa, segons els destinataris de l’acció educativa, els àmbits d’intervenció, etc. Cal tenir en compte que totes aquestes definicions aporten idees clares de què és l’educació social, ja que professió i pràctica educativa no es poden entendre sinó com les dues cares d’una mateixa moneda.

Aquesta difícil “retolació” de l’educador social és conseqüència, en part, dels confusos i variats antecedents històrics, dels àmbits d’intervenció assumits o que li han estat atribuïts, així com de les canviants demandes socials (Petrus, 1993:187).

L’educador social, com a agent de canvi social, té com a referent la realitat sociocomunitària. Si aquesta realitat és canviant i dinàmica i l’educació social ha d’oferir respostes educatives que s’adaptin a les noves demandes socials, és necessari que sigui una professió en constant definició, reformulació i construcció. Tot i això, sembla també imprescindible tenir unes bases definitòries i unes funcions i competències del professional ben establertes (encara que poden estar sotmeses a revisió) per tal d’evitar que apareguin confusions que, en última instància, puguin impedir o dificultar el treball interdisciplinari, i repercutir negativament en la població destinatària de la seva intervenció (Petrus, 1993).

2.1.3 ÀMBITS D’INTERVENCIÓ DE L’EDUCADOR/A SOCIAL

Igual que passa a l’hora de definir l’educació social, no és una tasca fàcil fer una classificació de totes els àmbits d’intervenció on l’educador/a social pot exercir la seva tasca educativa.

Existeix un acord en fer una acotació de tres àmbits molt generals, que es corresponen amb els antecedents històrics de l’educació social, i que ja han estat definides a l’inici d’aquest capítol:

- L’educació especialitzada
- L’educació d’adults
- L’animació sociocultural

Aquests àmbits d’intervenció es podrien considerar globalitzadors d’altres múltiples funcions dins el marc de l’educació social, on s’interrelacionen i es solapen aspectes dels tres àmbits anteriors. No obstant, si l’educació social, per definició, està en contínua construcció i desenvolupament, ja que la seva actuació es duu a terme en una societat canviant, apareixen nous àmbits d’intervenció que atenen a les noves necessitats socials. A continuació es descriuen alguns possibles àmbits d’actuació de l’educació social, considerats àmbits emergents:

- **El sistema educatiu:** durant molts anys, l’educació social s’ha englobat en el marc de l’educació no formal, diferenciant i sovint enfrontant l’escola amb les intervencions de l’exterior. Tot i les diferències existents entre l’educació formal i l’educació no formal, no són camps excloents. A l’Estat Espanyol ja existeixen experiències on s’ha incorporat la figura de l’educador/a social als claustres dels instituts de secundària, amb funcions mediadores entre l’escola i les famílies i de prevenció de conflictes. També desenvolupen tasques de suport al professorat i en programes interns o semiexterns amb els alumnes que tenen dificultats d’aprenentatge.
- **La inserció laboral:** des de la dècada dels 80 han crescut molt els recursos d’orientació, formació i inserció sociolaboral amb col·lectius amb dificultats per accedir al mercat de treball. Els educadors i educadores socials tenen un paper important en els recursos que fan de pont entre l’escola i la feina (antigues aules taller, programes de garantia social, plans de transició al món laboral, etc.), així com en el disseny de programes per a la reinserció laboral d’altres col·lectius exclosos del mercat laboral.

Aquest àmbit tradicionalment s'ha inclòs dins de l'educació d'adults, encara que a hores d'ara, es podria considerar emergent perquè s'està consolidant com a àmbit propi, potser degut a la situació de crisi econòmica i les greus dificultats per trobar feina que viu el nostre país actualment. Així, a part d'intervenir amb col·lectius exclosos del mercat laboral, les actuacions dels educadors i educadores socials que treballen en aquest àmbit s'han ampliat a la població en general, degut al gran nombre de persones amb situacions normalitzades que estan a l'atur.

- **Desenvolupament comunitari:** encara que aquest àmbit podria incloure's dins del de l'animació sociocultural, també és un àmbit que s'està consolidant. La tasca socioeducativa des d'un territori acotat (un barri, un districte, un poble, etc.) pot provocar processos de participació i promoció social. Tot i que aquest àmbit té arrels en l'educació popular, a Catalunya s'està desenvolupant sota denominacions diferents (plans comunitaris, plans integrals, plans estratègics, etc.). En aquests plans es requereixen professionals amb capacitat per treballar en entorn obert, amb l'objectiu de fer de pont entre les administracions i el teixit social, la dinamització de projectes, etc.
- **Àmbit sanitari:** A l'Estat Espanyol i a Catalunya no s'ha desenvolupat la tasca de l'educador social als hospitals, però en altres països és una realitat consolidada, sobretot a les àrees maternoinfantils. Dins d'aquest àmbit, els educadors i educadores socials haurien d'estar cada cop més presents, ja sigui en entorns hospitalaris, en assistència comunitària, en el camp de la prevenció i l'educació per la salut, etc.
- **Altres:** com ja hem esmentat, els camps de l'educació social no s'esgoten mai. Les necessitats canviants de la societat donen lloc a més àmbits on la intervenció d'aquest professional és absolutament necessària: l'educació ambiental, la gestió de projectes de cooperació, el treball en i amb els mitjans de comunicació, l'educació físico-esportiva, etc.

Després de fer una revisió de les diferents classificacions que existeixen dels àmbits d'intervenció de l'educació social, es presenta una proposta de classificació amb 8 àmbits que engloben tot un seguit de serveis i centres on l'educador/a social pot desenvolupar la seva tasca professional:

Quadre 1. Àmbits d'intervenció de l'educació social

ÀMBIT	EQUIPAMENTS
Infància, adolescència i joventut	Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència (EAIAs) Centres d'acollida per a nens/es i adolescents Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAEs) Centres d'acollida per a famílies amb nens/es malalts Centres oberts Centres educatius de justícia juvenil Servei de mesures penals alternatives de justícia juvenil Centres cívics Granges escola Programes de dinamització i participació juvenil Cases d'infants Cases de joventut Albergs de joventut Punts d'informació juvenil Centres de planificació familiar Ludoteques Programes de suport a l'escolarització Aules taller Unitats d'Escolarització Compartida (UECs) Centres escolars de primària i secundària Centres de formació ocupacional Inserció sociolaboral Delegat d'Assistència al Menor Drets de la infància
Persones adultes	Centres d'educació per a persones adultes Centres de formació ocupacional Alfabetització digital Inserció sociolaboral Centres penitenciaris Centres penitenciaris oberts Servei de mesures penals alternatives Recursos residencials per a extutelats Centres d'informació i atenció a persones immigrades Atenció a persones sense sostre Atenció a persones amb VIH i exclusió social Espais d'acollida i acompanyament a dones víctimes de violència de gènere Atenció a la dona
Tercera edat	Centres de dia Centres residencials Pisos – residència Servei d'atenció domiciliària Clubs de temps lliure
Drogodependències	Centres de diagnòstic, orientació i seguiment Centres de dia

	Centres residencials Pisos – residència
Discapacitat i salut mental	Centres d'informació i orientació Centres d'estimulació precoç Centres d'educació especial Centres de dia Centres residencials Pisos – residència Servei de suport domiciliari Centres especials de treball (CET) Serveis d'ocupació terapèutica (STO) Servei de suport a la integració laboral Àrees de rehabilitació hospitalària
Atenció comunitària	Serveis Socials d'Atenció Primària (SSAP) Programes d'educació per la salut Programes d'educació ambiental Educació pel desenvolupament Mediació Intervenció familiar Intervenció comunitària Gestió cultural
Altres àmbits	Educador/a de carrer Voluntariat Cooperació internacional Formació de monitors Urgències hospitalàries Prostitució Coaching Atenció a la població gitana Equinoteràpia Etc.

2.1.4 OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ SOCIAL

Alguns dels objectius de l'educació social ja han estat exposats en les definicions que hem aportat en l'apartat anterior, però creiem convenient sintetitzar-los i recollir-los. Segons Petrus (1993:182), els objectius de l'educació social són:

- Potenciar els recursos personals del ciutadà, sigui quina sigui la seva situació social.
- Potenciar i estimular el desenvolupament i l'ús dels recursos comunitaris.
- Facilitar l'accés dels ciutadans a aquests recursos.
- Possibilitar la relació personal entre els membres del grup social.
- Facilitar i possibilitar el creixement personal i comunitari del grup social.
- Inserir al ciutadà en la seva societat immediata.
- Facilitar l'adquisició de pautes de convivència social.

- h) Ser un agent o factor de canvi social.
- i) Adoptar estratègies d'intervenció amb la finalitat d'afrontar els problemes de desequilibri social.
- j) Desenvolupar un sentit crític davant les diferents situacions socials.

En un document elaborat pels col·legis professionals l'any 2004, "El Educador Social en los Centros Escolares", s'exposen els següents objectius de l'educació social.

- a) Prevenir i compensar dificultats d'estructuració de la personalitat i inadaptacions socials.
- b) Afavorir l'autonomia de les persones.
- c) Desenvolupar activitats amb una finalitat educativa, cultural, lúdica, etc.
- d) Potenciar la recerca de la informació i comprensió en i de l'entorn social.
- e) Desenvolupar l'esperit crític i la capacitat de comprensió i anàlisi de la realitat sociopolítica.
- f) Afavorir la participació dels grups i individus.
- g) Afavorir la millora de les competències i aptituds dels individus.
- h) Afavorir el canvi i la transformació social.
- i) Afavorir el desenvolupament sociocultural, sociolaboral, institucional i comunitari.
- j) Contribuir a la creació i consolidació del teixit social i associatiu. (Cantón, 2008:24-25)

Per sintetitzar tot aquest seguit de definicions i objectius, podem dir que l'educador o educadora social és un professional que acompanya a les persones en el seu desenvolupament integral, facilitant el procés de socialització i integració social. Es pot considerar un agent de canvi social, creador de xarxes, contextos i situacions educatives sistematitzades que potencien la sociabilitat, la millora de la qualitat de vida individual i/o comunitària, la integració i el benestar. Aquesta educació es dona al llarg de la vida i els seus destinataris es poden trobar en situació d'exclusió, marginació o inadaptació, en situació de risc o poden formar part de la població normalitzada.

2.1.5 FUNCIONS I COMPETÈNCIES DE L'EDUCADOR/A SOCIAL

Si definir l'educació social ja resulta una tasca força complexa, determinar quines són les funcions d'aquest professional resulta gairebé impossible, si es volen englobar totes. Igual que passa amb les definicions d'aquesta professió, les funcions de l'educador/a social varien segons si ens centrem en l'acció socioeducativa, en l'àmbit general o específic de treball, en els subjectes destinataris de la intervenció, en el professional o en la professió, etc. Petrus (1993:204) parla de que les funcions dels educadors i educadores socials poden ser exercides:

- Sobre un individu concret
- Sobre un grup determinat
- En una realitat familiar

- En l'espai escolar
- En un barri o comunitat
- Dins d'una estructura jurídica o de Serveis Socials
- En un espai laboral o professional
- En funció d'allò cultural
- En un sector d'intervenció especialitzada
- Dins de la societat en general

Definició de conceptes clau: funcions professionals i competències

Les funcions professionals són aquelles que es comprenen dins dels camps de responsabilitat de l'educador social en una institució o marc d'actuació definit, i que es troben en relació directa amb les accions i activitats corresponents als nivells formatius d'estudis universitaris i/o assumides per formació o experiència (ASEDES, 2004:36).

Una competència es pot definir com la capacitat de mobilitzar adequadament un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007).

Per tant, podem definir les competències professionals com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds que permeten desenvolupar les tasques corresponents a les funcions professionals que s'hi descriuen.

Funcions de l'educador/a social

ASEDES (2007) presenta un seguit de funcions i competències dels educadors socials. Aquestes funcions són acollidores i delimitadores. Acollidores perquè estan orientades a incloure en l'espai d'interacció d'aquest professional a persones i/o col·lectius amb ple reconeixement com a subjectes de l'educació, per promoure processos de canvi que possibilitin el seu desenvolupament cultural i/o educatiu. I delimitadores perquè estan orientades a establir acords, compromisos i límits amb col·lectius i/o persones que emmarquin l'acció educativa amb una finalitat socialitzadora (ASEDES, 2007:36).

Al mateix document d'ASEDES es descriuen 6 funcions, d'acord amb l'acció socioeducativa dels professionals i amb aquelles altres que desenvolupen des d'institucions i serveis. Aquestes funcions porten associades unes competències que fan referència al desenvolupament de cadascuna de les funcions, a partir dels coneixements i sabers de l'educador/a social per al desenvolupament de tasques corresponents als seus àmbits de responsabilitat¹.

Les funcions descrites per ASEDES (2007:37-41) són:

¹ ASEDES defineix els àmbits de responsabilitat professional com els treballs i tasques concretes que el professional és capaç de realitzar amb un cert nivell de garantia.

- **Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura.**
Accions i activitats relacionades amb l'àmbit de la cultura en general, i amb finalitats que tendeixen a la seva recreació, posada a disposició, aprenentatges a realitzar i/o processos de transmissió i adquisició, en forma de béns culturals que puguin configurar-se en diferents àrees de continguts.
Persegueixen finalitats relacionades amb els aprenentatges socials i la formació permanent dels individus, així com la seva recreació i promoció en i des dels grups, col·lectius i comunitats.
- **Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials.**
Accions i activitats intencionals que afavoreixen l'aparició i la consolidació d'espais i temps educatius, és a dir, de situacions afavoridores de processos individuals i grupals relacionats amb les possibilitats d'una millora personal o social en els diferents contextos socials.
- **Mediació social, cultural i educativa.**
Conjunt d'accions desenvolupades per enriquir els processos educatius individuals o col·lectius a partir d'acompanyaments, orientacions i derivacions que propicien noves trobades amb elements culturals, amb altres persones o grups i amb altres llocs.
La intenció és facilitar les relacions interpersonals, minimitzar les situacions de conflicte i propiciar nous itineraris pel desenvolupament personal, social i cultural.
- **Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius.**
Fa referència a la investigació i al coneixement de les dinàmiques institucionals i els contextos socials en les seves dimensions macro, meso i micro relacionats amb el desenvolupament d'un subjecte de dret.
- **Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius.**
Es refereix a accions, activitats i tasques tant pel que fa a institucions com a programes, projectes i activitats.
- **Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius.**
Comprèn accions i activitats relacionades amb una finalitat educativa.

A continuació es presenta un quadre on s'enumeren les funcions de l'educador/a social i les competències associades a cada funció:

Quadre 2. Funcions de l'educador/a social i competències associades. Font: ASEDES, 2007:44-45

FUNCIONS	COMPETÈNCIES ASSOCIADES
Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura	- Saber reconèixer els béns culturals de valor social. - Domini de les metodologies educatives i de formació. - Domini de les metodologies d'assessorament i orientació. - Capacitat per particularitzar les formes de transmissió cultural a la singularitat dels subjectes de l'educació. - Domini de les metodologies de dinamització cultural i social. - Capacitat per la difusió i la gestió participativa de la cultura.

Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials	- Perícia per identificar els diversos llocs que generen i possibiliten un desenvolupament de la sociabilitat, la circulació social i la promoció cultural i social. - Coneixement i destresa per crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions. - Capacitat per potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials. - Capacitat per crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa particularitzats. - Saber construir eines i instruments per enriquir i millorar els processos. - Destresa per a la posada en marxa de processos de dinamització social i cultural.
Mediació social, cultural i educativa	- Coneixements teòrics i metodològics sobre mediació en les seves diferents accepcions. - Destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups que cal posar en relació. - Donar a conèixer els passos o les eines dels processos en la pròpia pràctica. - Saber posar en relació els continguts, individus, col·lectius i institucions.
Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius	- Capacitat per detectar les necessitats educatives d'un context determinat. - Domini dels plans de desenvolupament de la comunitat i desenvolupament local. - Domini de mètodes, estratègies i tècniques d'anàlisi de contextos socioeducatius. - Perícia per discriminar les possibles respostes educatives a necessitats, diferenciant-les d'altres tipus de resposta possibles (assistencials, sanitàries, terapèutiques, etc.). - Coneixement i aplicació dels diversos marcs legislatius que possibiliten, orienten i legitimen les accions de l'educador/a social. - Capacitat d'anàlisi i avaluació del medi social i educatiu (anàlisi de la realitat). - Coneixement de les diferents polítiques socials, educatives i culturals.
Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius	- Capacitat per formalitzar els documents bàsics que regulen l'acció socioeducativa, projecte de centre, reglament de règim intern, pla de treball, projecte educatiu individualitzat i altres informes socioeducatius. - Domini de tècniques de planificació, programació, disseny de programes i/o projectes. - Capacitat de posar en marxa plans, programes i/o projectes educatiu i accions docents.

	- Coneixement de les diverses tècniques i mètodes d'avaluació.
Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius	- Dominar els diferents models, tècniques i estratègies de direcció de programes, equipaments i recursos humans. - Destresa en la gestió de projectes, programes, centres i recursos educatius. - Capacitat per a l'organització i la gestió educativa d'entitats i institucions de caràcter social i/o educatiu. - Capacitat de supervisar el servei ofert respecte dels objectius marcats. - Domini en tècniques i estratègies de difusió de projectes.

Les tres primers funcions fan referència a l'essencial de la pràctica socioeducativa, diferenciant i particularitzant al mateix temps el treball de l'educador/a social del d'altres professionals. Aquestes funcions reflecteixen la forma de dur a terme la pràctica dels educadors/es socials i són sistematitzades i planificades sota criteris que permeten dissenyar, planificar, dur a terme i avaluar projectes educatius.

La resta de les funcions es deriven de responsabilitats que poden ser compartides amb altres professionals, compartint responsabilitats i tasques en els equips multidisciplinaris.

Competències bàsiques de l'educador/a social

Per la seva part, en el document d' ASEDES (2007:41-43) es defineix un bloc de competències bàsiques del professional de l'educació social, que són de primer ordre en qualsevol professió.

- **Competències relatives a capacitats comunicatives.**

Capacitat per expressar-se de forma satisfactòria i per comprendre diferents codis referents als diferents contextos socioculturals i professionals.

Coneixement i maneig de les tecnologies d'informació i comunicació, amb la finalitat d'incrementar les possibilitats de codificar i ampliar el coneixement i la informació necessària en l'exercici professional, enriquint les formes d'expressió i comunicació.

- **Competències relatives a capacitats relacionals.**

Capacitat per relacionar-se amb altres persones o grups a través d'una escolta activa i de formes d'expressió clares, utilitzant els diferents mitjans i canals de comunicació de què disposa el context social on es desenvolupa la pràctica professional, així com les perícies i destreses necessàries per posar grups en relació i mobilitzar-los per al desenvolupament d'accions de promoció de la cultura i la participació ciutadana.

- **Competències relatives a capacitats d'anàlisi i síntesi.**

Capacitat per comprendre les situacions socials i educatives, diferenciant els fets que les componen, per establir una visió dels diferents elements que entren en joc. Capacitat d'anàlisi i síntesi de les pròpies pràctiques i, per tant, el coneixement i l'habilitat per analitzar les destreses del professional i els efectes que produeixen d'acord amb finalitats i objectius.

- **Competències relatives a capacitats críticoreflexives.**

Capacitat per a l'estudi i la comprensió dels contextos socials, polítics, econòmics, educatius, així com dels significats, interpretacions i accions que s'hi produeixen.

Capacitat per contrastar les causes i els efectes de les diferents lògiques posades en joc en aquests contextos, amb la finalitat de prendre decisions basades en criteris i principis reconeguts i avalats per la professió.

Sensibilitat i destresa dels educadors i educadores socials per reflexionar sobre el coneixement pràctic, el saber estratègic i les decisions a prendre, possibilitant noves realitats i significats més propers a les aspiracions de justícia i equitat de les professions socials.

- **Competències relatives a capacitats per a la selecció i gestió del coneixement i la informació.**

Capacitat per seleccionar, en el continu flux d'informacions que produeixen les nostres societats, aquelles que resultin més rellevants i decisives per a la institució o els organismes en què treballen les educadores i educadors socials.

Habilitat per distingir, prioritzar i atorgar sentit a les informacions i verbalitzacions que els educadors i les educadores socials reben de part dels subjectes de l'educació o d'altres professionals, amb la finalitat d'objectivar, tant com sigui possible, el treball educatiu que cal realitzar i/o la derivació a altres professionals.

En la descripció d'aquestes competències i funcions de l'educador/a social ja s'intueix alguna relació amb les competències emocionals, com per exemple les competències relatives a capacitats relacionals.

2.2 EMOCIÓ I COMPETÈNCIES EMOCIONALS

2.2.1 TEORIES DE LES EMOCIONS

Les emocions han estat objecte d'atenció al llarg de la història. La tradició filosòfica (des de la Grècia Clàssica als pensadors contemporanis) i la tradició literària (amb la presència constant de les emocions en les obres literàries de tots els temps) es poden considerar com les corrents pre-científiques en l'estudi de les emocions. No és fins al segle XX que s'inicia un abordatge científic del seu estudi, on han sorgit diferents corrents. Aquestes s'expliquen de forma molt sintètica a continuació, d'acord amb Bisquerra (2009).

Tradició evolucionista o biològica

La corrent evolucionista s'inicià amb Darwin (1802 – 1882), un dels fundadors de la biologia moderna i de la psicologia. Darwin va ser el primer en fer una anàlisi científic de les emocions.

Algunes de les que va analitzar són la vergonya, la modèstia, l'afecció, la ira, la tristesa, la frustració, el plaer, la pena, la por, la resignació, la depressió i l'ansietat.

Segons aquest autor, les emocions serveixen per comunicar intencions i tenen la funció d'augmentar les oportunitats de supervivència. Desenvolupa la idea de "*fight or fly*" (lluita o vola). Defensa que les emocions estan determinades genèticament i que la seva expressió és universal (fonamentalment facial).

Les idees de Darwin han influït en alguns enfocaments i autors posteriors. Així s'ha passat de la "tradició evolucionista" a la "tradició biològica", representada per autors com Tomkins (1979), Ekman (1981), Zajonc (1985), Plutchik (1991), Izard (1979), etc.

Aquests autors defensen que les emocions són reaccions adaptatives i necessàries per la supervivència, són heretades filogenèticament² i desenvolupades al llarg de la ontogènesi³ a partir dels processos de maduració neurològica, que tenen formes d'expressió i motores característiques, que són universals (comunes a totes les cultures i societats) i que hi ha unes emocions bàsiques.

Dins d'aquest enfocament, autors com Zajonc (1985) destaquen la primacia d'allò biològic davant d'allò cognitiu. Aquesta idea confronta amb els enfocaments cognitius de Lazarus (1984). Altres biòlogues, com Plutchik (1991) o Izard (1979), integren les dues perspectives.

La tradició psicofisiològica

Aquesta corrent va ser iniciada per William James (1842 – 1910) i sosté que l'experiència emocional és conseqüència dels canvis corporals. Aquest és un enfocament perifèric, ja que ressalta el paper de les respostes fisiològiques perifèriques (sistema nerviós autònom i motor) en la percepció de l'experiència emocional. James trenca amb la tradicional separació entre cos i ment, reforçada per Descartes.

Carl G. Lange (1834 – 1900) reforça la postura de James i elaboren conjuntament la "teoria James – Lange" (1884). Aquesta teoria ha tingut grans crítiques, i a partir d'ella sorgeix la seva oposada (la tradició neurològica). No obstant, també ha tingut grans influències en l'estudi de les emocions i es pot considerar un antecedent de les teories cognitives contemporànies.

La tradició neurològica

La tradició neurològica, iniciada per Walter B. Cannon (1871 – 1945), posa èmfasi en l'activació del sistema nerviós central. Cannon creu que les vísceres són massa insensibles i lentes com per produir les sensacions requerides per la teoria de James – Lange. Proposa la "teoria emergentista", "teoria neurofisiològica" o "teoria talàmica", que Phillip Bard (1898 – 1977) va confirmar experimentalment. És per això que se la coneix com la "teoria de Cannon – Bard". Aquesta teoria marca l'inici de la dicotomia entre l'enfocament perifèric i el central.

² La filogènesis és l'evolució de l'espècie a través de milions d'anys.

³ La ontogènesis és el desenvolupament de l'organisme al llarg de la vida.

Cannon va encertar en que la base nerviosa de l'emoció és central. No obstant, investigacions posteriors han demostrat que no és el tàlem la regió del sistema nerviós que genera les emocions, sinó l'amígdala i, en general, el sistema límbic.

Teories de l'activació (Arousal)

Aquesta corrent es centra en que la conducta emocional va acompanyada d'un estat fisiològic d'activació. Aquesta activació (arousal) és una resposta fisiològica que a porta l'energia necessària per executar una conducta. Aquesta conducta es pot situar entre dos extrems d'un continu que va des de la mínima activació corporal (com pot ser la son) a la màxima activació, com en una emoció molt intensa (pànic, angoixa, desesperació). L'activació pot ser alta o baixa, en funció de les diferents emocions. Els canvis fisiològics són els indicadors de la intensitat de les emocions.

Les teories de l'activació es troben en un punt intermedi entre les teories perifèriques i les teories centrals. Cal assenyalar que si les primeres propostes partien d'una concepció unidimensional de l'activació (referida als canvis fisiològics), treballs posteriors han qüestionat aquest concepte unitari i han proposat models multidimensionals.

Tradició psicodinàmica

Aquesta tradició s'inicia amb Freud (1885 – 1939), que no proposa una teoria explícita de les emocions, però s'ocupa d'elles per la gran influència que tenen en els trastorns psicològics. El psicoanàlisi, més que una teoria de l'emoció, és una teoria dels trastorns emocionals i una teràpia per la seva curació.

Teoria conductista

El conductisme es representa amb el model E-R (estímul – resposta). És a dir, està més interessat en el comportament observable (resposta) que en els processos interns que no són accessibles mitjançant l'observació.

En el marc del conductisme, l'emoció passa força desapercibuda. En general, s'ha tractat d'aplicar els conceptes conductistes (condicionament, reforç, inhibició, etc.) a l'estudi de les emocions. En la intervenció clínica, les estratègies d'intervenció en les alteracions emocionals (ansietat, estrès, trastorns de l'estat d'ànim, etc.) mitjançant la teràpia conductista han donat bons resultats.

Els models conductuals han fet una gran aportació al món de l'estudi de les emocions, ja que han posat de manifest que el comportament emocional es pot aprendre.

Teories cognitives

La característica principal de les teories cognitives aplicades a l'emoció resideix en el paper que atribueixen a les cognicions, que consisteixen en una avaluació positiva o negativa de l'estímul que produeix l'emoció, realitzada de manera instantània. Això constitueix una fase important en el procés emocional. Aquestes teories postulen una sèrie de processos cognitius (valoració, interpretació, etiquetat, afrontament, objectius, control percebut, expectatives) que es situen entre l'estímul i la resposta emocional. Segons aquestes teories, l'activitat cognitiva determina la qualitat emocional.

Dins d'aquesta corrent s'han desenvolupat força teories, de les quals destaquen:

- *La teoria de la valoració automàtica de Arnold (1960)*, segons la qual la seqüència emocional és: percepció – valoració (appraisal) – experiència subjectiva – acció. L'appraisal és la valoració automàtica (positiva o negativa) que es fa quan es rep un estímul.
- *La teoria bifactorial de Schachter i Singer (1962)*, defensa que l'emoció sorgeix per l'acció conjunta de dos factors: l'activació fisiològica (arousal) i l'atribució cognitiva (interpretació dels estímuls situacionals). Aquesta teoria queda enmig dels enfocaments perifèrics i centralistes.
- *La teoria de la valoració cognitiva de Lazarus (1991)*, segons la qual en la vivència emocional es donen dos processos de valoració: una valoració primària i automàtica (on es prenen en consideració les conseqüències que poden derivar-se de la situació i a partir de la qual s'activa la resposta emocional) i una valoració secundària o appraisal (on mitjançant processos cognitius, es fa un balanç de la capacitat personal per afrontar la situació). En funció de noves informacions rebudes de l'entorn poden reconsiderar-se les valoracions inicials, produint-se una revaloració o reavaluació, que pot modificar l'experiència emocional inicial.
- *La teoria processual de Scherer (1993)*, que suggereix que en les emocions es poden observar cinc components: el processament cognitiu dels estímuls, els processos neurofisiològics, les tendències motivacionals i conductuals, l'expressió motora i l'estat afectiu subjectiu. Cadascun d'aquests components té una funció associada.
- *La predisposició a l'acció de Frijda (1986, 1988, 1993a, 1993b)*, que posa en relació emoció i motivació. La motivació s'entén com una predisposició a l'acció, és a dir, a la mobilització de recursos. Aquest autor defensa l'existència d'uns patrons universals de resposta davant esdeveniments concrets, que tenen un caràcter universal. Una aportació important de Frijda són les lleis de l'emoció, de les quals destaca la llei de l'asimetria hedònica. Aquesta llei parla de que les emocions negatives són més intenses que les positives i la seva recuperació és més lenta.

El construccionisme social

Aquesta corrent amplia l'estudi de les emocions a factors socials i culturals, posant especial atenció a les característiques pròpies dels grups. Segons aquesta teoria les emocions són construccions socials que es vivencien dins d'un espai interpersonal. Aquesta corrent s'ha ocupat de temes molt diversos relacionats amb la sociologia, l'educació, la psicologia, el

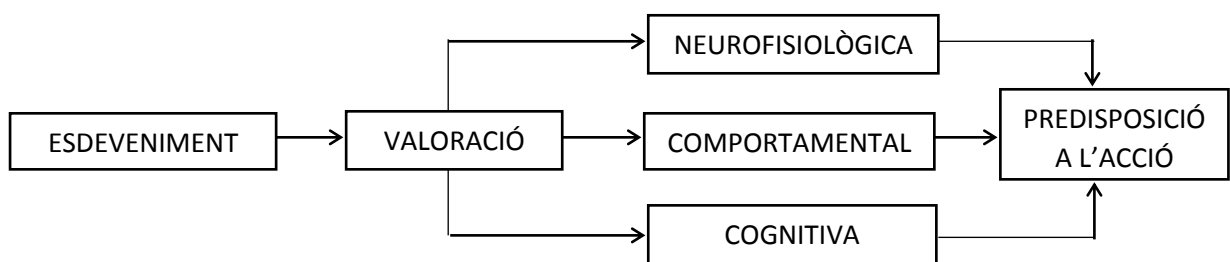
feminisme, la política, l'etnografia, etc. En el fons d'aquests temes hi ha una part emocional, però l'anàlisi de les emocions com a tal no és l'aspecte més rellevant d'aquest corrent.

2.2.2 CONCEPTE D'EMOCIÓ

Una emoció és un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a l'acció (Bisquerra, 2000).

Quan es produeix una emoció, normalment es segueix aquest procés, sintetitzat en el següent gràfic:

Gràfic 1. Procés de l'emoció. Font: Bisquerra (2009:20)



Una emoció s'activa a partir d'un esdeveniment o estímul. Aquest esdeveniment pot ser intern o extern; actual, passat o futur; real o imaginari. La percepció de l'esdeveniment pot ser conscient o inconscient.

Després de que l'esdeveniment hagi activat l'emoció, es produeix una valoració d'aquest esdeveniment, que pot ser conscient o inconscient. Aquest mecanisme de valoració avalua de forma automàtica qualsevol estímul que arriba als sentits i que sigui susceptible d'activar una resposta emocional (Teoria de la valoració automàtica de Arnold, 1960). En el cas que es valori que l'esdeveniment pot afectar a la supervivència, al benestar, als objectius (tant propis com aliens), es dona una resposta emocional. Si la valoració de la situació suposa un benefici o guany cap als objectius o benestar, l'emoció resultant serà positiva. En canvi, si la valoració suposa una pèrdua, una dificultat o un perill, l'emoció serà negativa. Després de la valoració automàtica, es produeix una valoració cognitiva o secundària (Teoria de la valoració cognitiva de Lazarus, 1991), on es fa un balanç de la capacitat personal per afrontar la situació, cosa que determinarà la intensitat de l'emoció. Aquesta valoració, tot i ser cognitiva, generalment és inconscient.

Hi ha molts factors que poden influir en la valoració de l'esdeveniment: significat de l'esdeveniment, atribució causal, avaluació de les habilitats d'afrontament, experiència prèvia, aprenentatge, context, etc. Scherer (1999) fa una aportació en aquest sentit i afegeix que en el procés de valoració es té en compte la novetat de l'esdeveniment, si es agradable o no, la rellevància respecte als objectius, la familiaritat, si es previsible o no, els resultats probables, la urgència, el control, etc. Altres autors com Frijda, Roseman, Smith, Ellsworth, etc. també han fet aportacions en aquest sentit. Per això, davant d'un mateix esdeveniment o estímul, diferents persones poden reaccionar de forma diferent, ja que l'emoció no depèn de l'esdeveniment en si, sinó del procés de valoració que se'n fa.

Aquest procés de valoració es pot aprendre. És a dir, una persona pot aprendre a valorar els esdeveniments per tal de relativitzar l'impacte negatiu que puguin tenir i així poden canviar l'estil valoratiu.

El mecanisme de valoració activa la resposta emocional. Seguint a Bisquerra (2009), en aquesta resposta es poden identificar tres components:

- **Component neurofisiològic:** consisteix en respostes com taquicàrdia, sudoració, vasoconstricció, canvi en el to muscular, secrecions hormonals, canvis en els nivells de certs neurotransmissors, etc. El component neurofisiològic coincideix amb el processament emocional, que és un fenomen neuronal inconscient propi del cervell, que s'activa a partir de la valoració automàtica.
- **Component comportamental:** és la manifestació externa de l'emoció, que es produeix a través de la comunicació verbal i no verbal, com l'expressió de la cara, el to i el ritme de la veu, els moviments del cos, etc. Coincideix amb l'expressió emocional, i es pot dissimular i entrenar.
- **Component cognitiu:** permet prendre consciència de la reacció psicofisiològica i cognitiva que succeeix en una emoció i etiquetar-la, en funció del domini del llenguatge. El component cognitiu coincideix amb l'experiència emocional. És la vivència subjectiva del què passa, que coincideix també amb el que es denomina sentiment.

Les emocions solen impulsar cap a una forma definida de comportament. Aquesta predisposició a l'acció es resumeix amb l'expressió "*fight or fly*" (lluita o vola), que reflexa els dos comportaments bàsics per assegurar la supervivència, i que són les dues respostes típiques de la ira (atacar) i la por (fugir). Hi ha moltes més emocions que la ira i la por, cadascuna amb la seva predisposició a un comportament específic.

És molt important destacar que la predisposició a l'acció és només una predisposició, és a dir, que l'acció no s'ha de donar necessàriament. Per tant, la predisposició a l'acció fa referència a un ampli potencial de respostes complexes que es poden donar o no (control de la pròpia expressió emocional, repressió emocional, fugida, atac, plorar, riure, etc.).

2.2.3 FUNCIO DE LES EMOCIONS

Una de les funcions principals de les emocions i la més acceptada, és que les emocions tenen un paper important en l'adaptació de l'organisme al seu entorn.

Bisquerra (2009) fa referència a altres funcions, a part de la funció adaptativa:

- **Motivadora:** Si una emoció predisposa a l'acció, una de les funcions de les emocions és motivar la conducta. La paraula emoció procedeix del llatí *movere* (moure), amb el

prefix *ex*, que significa moure cap a fora. Això suggereix que la tendència a actuar està present en cada emoció. Motivació té la mateixa arrel llatina, *movere*. És evident que emoció i motivació són dues cares de la mateixa moneda i, per tant, és una funció rellevant.

- *Informativa*: una de les funcions de les emocions és alterar l'equilibri intraorgànic per informar, per exemple, d'un perill. Pot tenir dues dimensions: informar al propi subjecte i informar als altres individus.
- *Social*: les emocions serveixen per comunicar als altres com ens sentim.
- *Personal*: les emocions són importants per al desenvolupament personal. Serveixen per centrar l'atenció en temes específics d'interès particular.
- *En la presa de decisions*: en qualsevol procés de presa de decisions, les emocions hi tenen un paper important, tant en aquelles decisions que s'han de prendre ràpidament com en les decisions que requereixen més temps.
- *En els processos mentals*: les emocions poden afectar a la percepció, a l'atenció, a la memòria, al raonament, a la creativitat, etc.
- *En el benestar subjectiu o emocional*: les emocions es caracteritzen per l'experiència emocional positiva, que és l'essència del benestar.

2.2.4 CLASSIFICACIÓ DE LES EMOCIONS

Molts han estat els autors que han aportat diverses classificacions de les emocions. Parlar d'emocions és parlar de complexitat. L'estructura de les emocions no és un model de compartiments estancs, sinó és més aviat com els oceans, amb un continu que permet passar d'unes a les altres sense que quedi molt clara la frontera entre elles.

Un projecte molt recent de Bisquerra, Punset, Gea i Palau (2015) en la classificació de les emocions és "*Universo de emociones*", un mapa que estructura les emocions en galàxies i cometes. Les galàxies són grups d'emocions que conformen un conjunt al voltant d'una emoció principal. Els cometes representen emocions que es poden moure d'una zona a una altra, es relacionen amb emocions de diferent índole i en ocasions són de difícil definició. En el mapa també s'hi troben línies, que mostren l'afinitat i l'oposició per polaritat entre les emocions.

Abans de poder fer una classificació de les emocions, cal parlar de les emocions primàries i secundàries.

- Les emocions primàries (també denominades bàsiques, discretes, elementals o pures) es caracteritzen per una expressió facial característica i una disposició típica d'afrontament.
- Les emocions secundàries (també denominades complexes o derivades) es deriven de les primàries o bàsiques, generalment per combinació entre elles. No presenten trets facials característics ni una tendència particular a l'acció.

Bisquerra ofereix una classificació psicopedagògica pensada per ser utilitzada en educació emocional:

Quadre 3. Classificació de les emocions. Font: Bisquerra (2009:92)

EMOCIONS NEGATIVES: són el resultat d'una avaluació desfavorable respecte els propis objectius. Es refereixen a diverses formes d'amenaça, frustració o retard d'un objectiu o conflicte entre objectius. Inclouen: por, ira, ansietat, tristesa, culpa, vergonya, enveja, gelosia, fàstic, etc.

EMOCIONS NEGATIVES		
primàries	Por	temor, horror, pànic, terror, desassossec, ensurt, eufòria
	Ira	ràbia, còlera, rancor, odi, fúria, indignació, ressentiment, aversió, exasperació, tensió, excitació, agitació, acritud, animadversió, animositat, irritabilitat, hostilitat, violència, enuig, gelosia, enveja, impotència, menyspreu, antipatia, ressentiment, rebuig, recel
	Tristesa	depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, pesar, desconsol, pessimisme, melancolia, autocompassió, soledat, desànim, desgana, enyorança, abatiment, disgust, preocupació
	Fàstic	aversió, repugnància, rebuig, menyspreu
	Ansietat	angoixa, desesperació, inquietud, inseguretat, estrès, preocupació, anhel, neguit, consternació, nerviosisme
socials	Vergonya	culpabilitat, timidesa, vergonya aliena, pudor, cautela, rubor, enrogiment, modèstia

EMOCIONS POSITIVES: són el resultat d'una avaluació favorable respecte a l'aconseguitment d'objectius o apropar-se a ells. Inclouen: alegria, estar orgullós, amor, afecte, alleujament, felicitat.

EMOCIONS POSITIVES	
Alegria	entusiasme, eufòria, excitació, content, delit, diversió, plaer, gratificació, satisfacció, capritx, èxtasi, alleujament, gaubança, humor

Amor	acceptació, afecte, tendresa, simpatia, empatia, interès, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, àgape, gratitud, interès, compassió
Felicitat	benestar, goig, tranquil·litat, pau interior, placidesa, satisfacció, serenitat

EMOCIONS AMBIGÜES (Borderline): el seu estatus es equívoc. Poden ser positives o negatives segons les circumstàncies. Inclouen: sorpresa, esperança, compassió, etc.

EMOCIONS AMBIGÜES	
Sorpresa	La sorpresa pot ser negativa o positiva. En aquesta família es poden incloure: sobresalt, desconcert, confusió, perplexitat, admiració, inquietud, impaciència. Relacionades amb la sorpresa, però a l'altre extrem de la polaritat poden estar l'anticipació i l'expectativa, que pretenen prevenir sorpreses.

EMOCIONS ESTÈTIQUES: són la resposta emocional davant de la bellesa. En general, es refereix a les manifestacions artístiques (literatura, pintura, escultura, música, cinema, teatre, etc.). Hi ha certes experiències que des del punt de vista psicològic es poden assimilar a les emocions estètiques. Això pot succeir davant d'un descobriment científic, una competició esportiva, una experiència religiosa, contemplar un paisatge natural, aconseguir metes en l'àmbit professional, etc. En aquests últims casos resulta difícil determinar en quina mesura són emocions estètiques o "processos estètics" de caràcter intel·lectual. Cal remarcar que les emocions estètiques han estat molt poc estudiades.

2.2.5 APORTACIONS DE LA NEUROCIÈNCIA. EL CERVELL EMOCIONAL

A partir de l'anomenada "dècada del cervell" (1990 – 2000) ha augmentat l'interès per l'estudi del cervell emocional. En aquest fenomen, la Neurociència ha tingut un paper fonamental, ja que ha permès l'estudi del cervell de forma més rigorosa, i ha fet grans aportacions a l'estudi de les emocions, des d'un punt de vista anatòmic.

El cervell emocional

El cervell emocional està format per l'escorça cerebral o neocòrtex, el diencèfal o sistema límbic i el tronc cerebral o cervell reptilià. Estudis en neurociència posen de manifest que el processament de les emocions, és a dir, les respostes fisiològiques de l'organisme, es dona a

les estructures subcorticals: hipotàlem, amígdala i tronc encefàlic; mentre que les bases neurals dels sentiments (l'experiència conscient dels processos emocionals) es localitzen al còrtex cerebral.

L'escorça cerebral o neocòrtex

És en aquesta part del cervell on es produeix l'experiència conscient de les emocions (sentiments), fonamentalment al lòbul prefrontal.

El neocòrtex es divideix en dues parts: l'hemisferi dret i l'hemisferi esquerra. Aquests hemisferis estan interconnectats per una xarxa molt complexa de neurones. Són simètrics estructuralment, però asimètrics funcionalment. A l'hemisferi dret és on resideixen les funcions artístiques, musicals, el raonament espacial i l'esperit somiador. La seva forma de processar és més sintètica. A l'hemisferi esquerra s'hi localitza el llenguatge, el raonament numèric, el pensament analític i l'esperit pensador. Aquest hemisferi processa la informació de forma més analítica.

L'hemisferi dret processa la informació emocional i està més implicat en el processament d'emocions negatives. En canvi, l'hemisferi esquerra està relacionat amb el processament d'emocions positives. En general, l'hemisferi dret genera les emocions i l'esquerra les interpreta.

Els estudis de l'asimetria funcional conclouen que l'hemisferi esquerra està relacionat amb l'afecte positiu i les tendències d'aproximació, mentre que l'hemisferi dret es relaciona amb l'afecte negatiu, les tendències d'evitació i la inhibició conductual.

El diencèfal o sistema límbic

És la part del cervell encarregada del processament de les emocions. Es podria dir que sistema límbic es refereix a la funció i diencèfal es refereix a l'estructura.

Des del punt de vista estructural, el diencèfal està format per un conjunt d'estructures localitzades a la zona subcortical del cervell. Des del punt de vista funcional, a través del sistema límbic es transmeten les sensacions de gana, set, desig sexual i s'activa la resposta emocional en situacions d'emergència. Aquesta part del cervell obeeix a un desenvolupament filogenètic per garantir la supervivència.

El sistema límbic i el neocòrtex estan connectats per uns canals fisiològics molt potents. Una emoció forta pot inundar el cervell, que deixa de raonar fredament, per tenir distorsions perceptives i ocasionar respostes irreflexives (aquest fenomen es coneix amb el nom de "segrest amigdalari"). Tanmateix, aquests canals de connexió són molt primers i es poden col·lapsar amb facilitat. Això fa que des del raonament sigui molt difícil actuar sobre l'emoció de forma efectiva. És per això que en algunes situacions l'emoció domina a la raó. Canviar l'emoció a través del raonament és realment difícil. En canvi, resulta molt més senzill canviar una emoció substituint-la per una altra de la mateixa intensitat o superior, però de caire

contrari. D'aquesta premissa se'n deriven múltiples aplicacions per al desenvolupament emocional de les persones.

L'amígdala

L'amígdala és un petit òrgan del sistema límbic, situat a l'hipotàlem, que té funcions importants en l'avaluació dels esdeveniments i en l'activació de la resposta emocional.

Davant d'un esdeveniment o estímul, la informació va ràpidament a l'amígdala. La funció d'aquesta és valorar l'esdeveniment i prendre decisions en situacions d'emergència. Si aquest esdeveniment es valorat com un risc, l'amígdala dona instruccions immediates a l'organisme i s'activen un seguit de reaccions fisiològiques que el preparen per la fugida o l'atac. Al mateix temps, l'amígdala transmet la informació al neocòrtex per a que aquest processi la informació amb més precisió.

Després d'analitzar la informació rebuda per l'amígdala, encara que el neocòrtex conclouï que l'esdeveniment no és negatiu ni suposa un risc o un perill (com pot ser el cas d'un ensurt quan et gasten una broma), la resposta fisiològica ja està activada. El raonament no és suficientment potent com per parar la resposta emocional generada per l'amígdala. Haurà de passar un cert període de temps (com a mínim uns 20 minuts) fins que l'organisme recuperi el seu estat de calma habitual. Això passa perquè l'activació de l'amígdala és immediata, però el neocòrtex necessita més temps per analitzar la informació.

El tronc cerebral o cervell reptilià

És el més antic des del punt de vista filogenètic i realitza funcions comunes a tots els animals.

Altres aportacions de la neurociència en l'estudi de les emocions

Una altra aportació de la neurociència és l'estudi dels neurotransmissors. Aquests són substàncies químiques alliberades per les neurones a l'espai sinàptic i que funcionen com a transmissors d'informació entre les neurones. A nivell cerebral, participen en la transmissió de sensacions com la gana, set, son, plaer, desig sexual, por, ràbia, tristesa, etc. i també estan relacionats amb les constants metabòliques (tensió arterial, temperatura corporal, etc.). Els neurotransmissors desenvolupen un paper important en les emocions. S'han identificat alguns d'ells com la oxitocina, les endorfines, la feniletilamina (FEA), la dopamina i la serotonina, que tenen gran influència en el processament emocional. La comprensió de com funciona el cervell a nivell bioquímic ha posat de manifest que aquesta química cerebral es pot modificar, de manera similar a com ho fan els fàrmacs i les drogues, a través d'accions i pensaments i amb un entrenament en diferents activitats i exercicis (pràctica esportiva, tècniques de relaxació, respiracions, visualitzacions, pensaments positius a través de tècniques de reestructuració cognitiva, ioga, treballs corporals, etc.).

El descobriment de les neurones mirall, a principis dels anys 90, pel “Grup de Parma”⁴, és una altra de les aportacions importants de la neurociència en aquest camp. Aquestes neurones s’activen tant quan s’executa una acció com quan s’observa com l’executa una altra persona. Les neurones mirall fan possible la comprensió dels estats emocionals d’altres persones (empatia) i el contagi emocional.

Un dels investigadors més importants del cervell emocional és Antonio Damasio, que va formular la hipòtesi del marcador somàtic (1996). El marcador somàtic funciona com una senyal d’alarma automàtica que s’activa per les respostes neurofisiològiques pròpies de la resposta emocional. És una espècie d’intuïció que predispesa a la presa de decisions. El cervell integra, en fraccions de segon, l’experiència emocional amb el raonament lògic. Interrelaciona la capacitat de decidir, les opcions i alternatives davant d’un conflicte i les seves conseqüències, i com a resultat d’això, impulsa a l’acció. Per tant, la hipòtesi del marcador somàtic significa la integració d’emoció i raonament.

2.2.6 LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

La psicologia humanista i el counseling poden considerar-se com antecedents remots de la intel·ligència emocional. Gordon Allport, Abraham Maslow i Carl Rogers s’ocupen de les emocions amb aplicacions pràctiques en el counseling i la psicoteràpia, a partir de mitjans del segle XX. A la dècada dels 70, la psicoteràpia racional-emotiva d’Albert Ellis i la teràpia cognitiva d’Aaron Beck, tenen en compte els desordres emocionals, de forma que poden considerar-se com a precursors pràctics de la intel·ligència emocional.

No és fins als anys 90 que es comença a utilitzar el terme intel·ligència emocional. El primer article científic sobre intel·ligència emocional el publiquen Salovey i Mayer, al 1990, amb el nom de *Emotional Intelligence*, el qual va passar pràcticament desapercbut. Cinc anys més tard, Daniel Goleman (1995) publica *Emotional Intelligence*, basat en l’article de Salovey i Mayer. És a partir de la publicació de l’article de Goleman quan el concepte d’intel·ligència emocional té una difusió espectacular.

La intel·ligència emocional del model de Goleman es basa també en la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner (1993). Gardner distingeix set intel·ligències, entre les quals hi ha la intel·ligència interpersonal i la intel·ligència intrapersonal. De la unió de les dues sorgeix la intel·ligència emocional.

Al 1994, es funda CASEL⁵, amb l’objectiu de difondre l’educació emocional i social a tot el món. Moltes vegades, l’aparició d’aquesta institució també passa desapercibuda. Aquest fet és important, ja que denota que abans de la divulgació del llibre de Goleman, ja hi havia una institució dedicada a la difusió de la intel·ligència i l’educació emocional.

⁴ “Grup de Parma”: grup de neurofisiòlegs italians de la Universitat de Parma format per Giacomo Rizzolatti, Vittorio Gallese i Leonardo Fogassi, que van descobrir, casualment, les neurones mirall mentre investigaven la forma en que el cervell dels mamífers planifica els moviments.

⁵ CASEL: *Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*.

A continuació es fa esment, de forma molt sintètica, d'alguns dels models d'intel·ligència emocional amb més repercussió, tal i com exposa Bisquerra (2009):

- *El model de Salovey i Mayer (1990)*. Salovey i Mayer entenen la intel·ligència emocional com l'habilitat per manejar els sentiments i emocions, discriminar entre ells i utilitzar aquests coneixements per dirigir els propis pensaments i accions. Per a aquests autors, la intel·ligència emocional és un model de quatre rames interrelacionades: percepció emocional, facilitació emocional del pensament, comprensió emocional i regulació emocional.
- *El model de Goleman (1995)*. Goleman contrasta la intel·ligència emocional amb la intel·ligència general i afirma que en un futur el CE (coeficient emocional) substituirà al CI (coeficient intel·lectual), ja que creu que la intel·ligència emocional pot ser tant o més poderosa que la intel·ligència general per al benestar subjectiu o felicitat. El model de Goleman, encara que probablement sigui el més popular, no és considerat com el més rigorós a nivell científic. Al 1998, aquest autor modifica el seu model inicial per parlar de que la intel·ligència emocional inclou: autoconsciència, autoregulació, automotivació, empatia i habilitats socials.
- *El model de Bar-On (1997)*. Aquest autor es refereix a la intel·ligència emocional com un conjunt d'habilitats personals, emocionals i socials que influeixen en l'adaptació i l'afrontament davant les demandes i pressions del medi. Aquest model té la següent estructura: component intrapersonal, component interpersonal, component d'adaptabilitat, gestió de l'estrès i estat d'ànim general.
- *El model de tret de Petrides i Furnham (2001)*. En aquest model els autors inclouen conceptes com: adaptabilitat, assertivitat, valoració (percepció emocional d'un mateix i dels altres), expressió emocional, gestió emocional dels altres, regulació emocional, baixa impulsivitat, habilitats de relació, autoestima, Automotivació, competència social, etc.

Hi ha altres autors que han fet aportacions als models d'intel·ligència emocional. Tots aquests models es poden recollir en tres categories: els models de capacitat o habilitat, com el de Salovey i Mayer (1990, 2007); els models de tret, com el de Petrides i Furnham (2001), que consideren la intel·ligència emocional com un tret de personalitat; i els models mixtes, com els de Bar-On (1997) i Goleman (1995), que integren les ambdues perspectives. El fet que hi hagi diferents models d'intel·ligència emocional explica el debat entorn aquest concepte.

D'aquests diferents models, també se'n deriven diferents instruments d'avaluar la intel·ligència emocional. Els instruments basats en el model de capacitat (o habilitat) mesuren la intel·ligència emocional com en els tests d'intel·ligència convencionals. És a dir, són proves de potència, amb respostes correctes i incorrectes, on al final s'obté una puntuació respecte un rendiment màxim. L'exemple més representatiu és el MSCEIT (*Mayer Salovey i Caruso Emotional Intelligence Test*). Els partidaris del model de tret utilitzen instruments similars als test de personalitat, basats en l'autoinforme, on no hi ha respostes correctes o incorrectes, sinó descripcions del propi comportament. Un exemple d'instrument per avaluar segons el model de tret és el TEIQue (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*), de Petrides i Furnham. Dins dels models mixtes destaquen el EQ-I (*Emotional Quotient Inventory*), de Bar-On; i l'ECI (*Emotional Competence Inventory*), de Boyatzis, Goleman i Hay/McBer (1999).

Deixant de banda les múltiples discussions sobre els models i instruments d'avaluació de la intel·ligència emocional, cal destacar que hi ha un acord força generalitzat sobre l'existència d'unes competències emocionals, que són importants per la vida i poden ser apreses, amb múltiples aplicacions en l'educació, la salut i les organitzacions.

2.2.7 LES COMPETÈNCIES EMOCIONALS. EL MODEL DEL GROP

Bisquerra i Pérez (2007) defineixen el concepte de competència com la capacitat per mobilitzar adequadament un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia.

Les competències emocionals són un concepte en procés d'elaboració i reformulació contínua. La seva definició és un tema de debat i no hi ha un acord unànimе entre els estudiosos del tema.

Salovey i Sluteyter (1997) proposen cinc dimensions bàsiques de les competències emocionals: cooperació, assertivitat, responsabilitat, empatia i autocontrol. Aquestes dimensions es solapen amb el concepte d'intel·ligència emocional definit per Goleman (1995). Posteriorment, Goleman, Boyatzis i McKee (2002: 69-73) fan un revisió d'aquest model, que es redueix a quatre dimensions: consciència d'un mateix, autogestió, consciència social i gestió de les relacions, amb 19 competències.

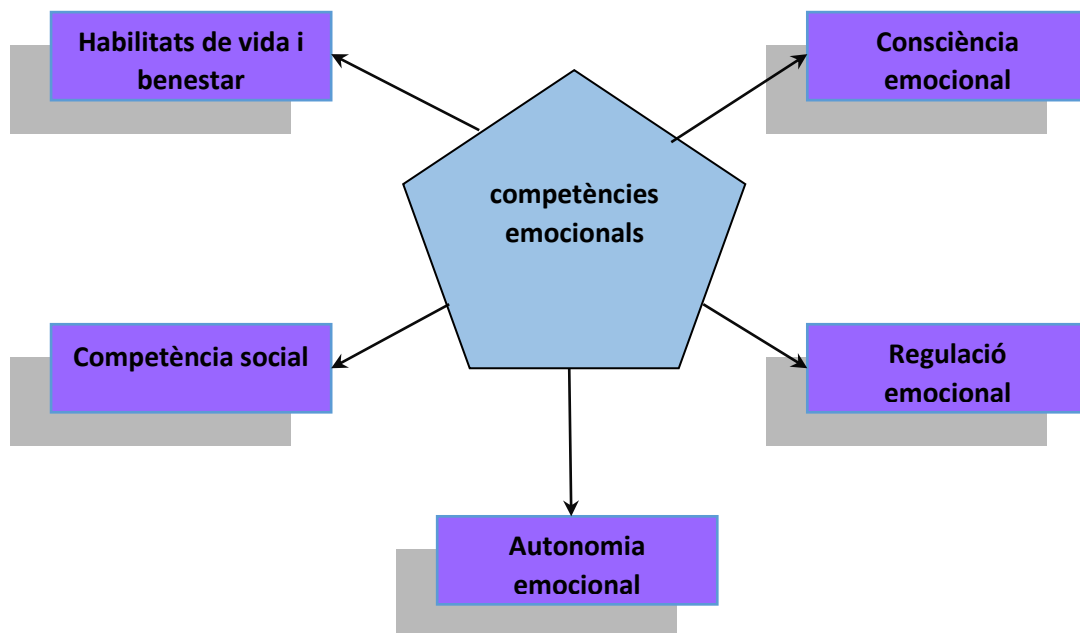
Al mateix temps, Saarni (1997) proposava un model de competències emocionals que incloïa: consciència del propi estat emocional, capacitat per discernir les habilitats dels altres, habilitat per utilitzar el vocabulari emocional propi d'una cultura, capacitat per implicar-se empàticament, habilitat per comprendre l'estat emocional intern, habilitat d'autocontrol davant d'emocions negatives, consciència de l'estructura i naturalesa de les relacions i capacitat d'autoeficàcia emocional.

Paral·lelament, Graczyk *et al.* (2000), Payton *et al.* (2000) i CASEL (2006) presenten una altra classificació de competències socio-emocionals: presa de consciència dels sentiments, utilització d'aquests, tenir en compte la perspectiva, anàlisi de les normes socials, sentit constructiu del jo, responsabilitat, cura, respecte pels altres, identificació de problemes, fixar objectius adaptatius, solució de problemes, comunicació receptiva, comunicació expressiva, cooperació, negociació, capacitat per saber dir que no, i buscar ajuda.

En el marc del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), a partir de les propostes anteriors i amb l'objectiu de facilitar la intervenció educativa, Bisquerra i Pérez (2007) desenvolupen el model pentagonal de competències emocionals.

Aquests autors defineixen les competències emocionals com el conjunt de coneixements, habilitats i actituds necessàries per prendre consciència, comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals.

Gràfic 2. Model pentagonal de competències emocionals. *Font: Bisquerra (2009:147)*



En el quadre que es presenta a la pàgina següent es defineixen les competències emocionals d'aquest model, les quals inclouen un seguit de microcompetències.

Quadre 4. Les competències emocionals. Font: adaptació Bisquerra (2009)

Competències		Microcompetències	
Consciència emocional	Capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat.	Presa de consciència de les pròpies emocions	Capacitat per percebre amb precisió els propis sentiments i emocions, identificar-los i etiquetar-los. Contempla la possibilitat d'experimentar emocions múltiples i de reconèixer la incapacitat de prendre consciència dels propis sentiments degut a inatenció selectiva o dinàmiques inconscients.
		Donar nom a les emocions	Eficàcia en l'ús del vocabulari emocional adequat i utilització de les expressions disponibles en un context cultural determinat per designar els fenòmens emocionals.
		Comprensió de les emocions dels altres	Capacitat per percebre amb precisió les emocions i sentiments dels altres i d'implicar-se empàticament en les seves vivències emocionals. Inclou la perícia de servir-se de les claus situacionals i expressives (comunicació verbal i no verbal) que tenen un cert grau de consens cultural pel significat emocional.
Regulació emocional	Capacitat per manejar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament; capacitat per autogenerar-se emocions positives, etc.	Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament	Els estats emocionals incideixen en el comportament i aquests en l'emoció; ambdós poden regular-se per la cognició (raonament, consciència). Emoció, cognició i comportament estan en interacció contínua, de tal manera que resulta difícil diferenciar que es dona primer.
		Expressió emocional	Capacitat per expressar les emocions de forma apropiada. Implica l'habilitat per comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre amb l'expressió externa, tant en la pròpia persona com en els altres. En nivells de major maduresa, suposa la comprensió de l'impacte que la pròpia expressió emocional i el propi comportament puguin tenir en altres persones. També inclou l'hàbit per tenir això en compte a l'hora de relacionar-se amb els altres.
		Regulació d'emocions i sentiments	És la regulació emocional pròpiament dita. Això vol dir acceptar que els propis sentiments i emocions han de ser regulats. Això inclou autocontrol de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc), tolerància a la frustració per prevenir estats emocionals negatius (ira, estrès, ansietat, depressió), perseverar en l'assoliment dels objectius a pesar de les dificultats, capacitat per diferir

			recompenses immediates en favor d'altres més a llarg termini però d'ordre superior, etc.
		Habilitats d'afrontament	Habilitat per afrontar reptes i situacions de conflicte, amb les emocions que aquests generen. Això implica utilitzar estratègies d'autoregulació per gestionar la intensitat i la duració d'aquests estats emocionals.
		Competència per autogenerar-se emocions positives	Capacitat per autogenerar-se i experimentar de forma voluntària i conscient emocions positives (alegria, amor, humor, fluir) i gaudir de la vida. Capacitat per autogestionar el propi benestar emocional per una millor qualitat de vida.
Autonomia emocional o autogestió	Es pot entendre com un concepte ampli que inclou un conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal	Autoestima	Tenir una imatge positiva d'un mateix, estar satisfet d'un mateix, mantenir bones relacions amb un mateix.
		Automotivació	Capacitat d'automotivar-se i implicar-se emocionalment en activitats diverses de la vida personal, social, professional, de temps lliure, etc.
		Actitud positiva	Capacitat per automotivar-se i tenir una actitud positiva davant la vida. Sentit constructiu del jo (<i>self</i>) i de la societat; sentir-se optimista i potent (<i>empowered</i>) a l'afrontar els reptes diaris; intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.
		Responsabilitat	Intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions.
		Autoeficàcia emocional	És la percepció de que s'és capaç (eficaç) en les relacions socials i personals. L'individu es percep a si mateix amb la capacitat per sentir-se com desitja i per generar-se les emocions que necessita. L'autoeficàcia emocional significa que s'accepta la pròpia experiència emocional, tant si és única i excèntrica com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En essència, la persona viu d'acord a una "teoria personal sobre les emocions" quan demostra autoeficàcia emocional que està d'acord amb els propis valors morals.
		Anàlisi crític de normes socials	Capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels mitjans de comunicació de masses relatius a les normes socials i comportaments personals. Això té sentit de cara a no adoptar els comportaments estereotipats propis d'una societat irreflexiva i acrítica.

		Resiliència per afrontar situacions adverses	Capacitat que té una persona per enfrontar-se amb èxit a les situacions adverses que la vida li pot deparar. Això també inclou aquelles condicions de vida que són summament adverses (pobresa, guerres, orfandat, etc.).
Competència social o intel·ligència interpersonal	Capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones	Dominar les habilitats socials bàsiques	La primera de les habilitats socials bàsiques és escoltar, ja que sense ella difícilment es pot passar a les altres: saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, manifestar agraïment, demanar disculpes, esperar torn, mantenir una actitud dialogant, etc.
		Respecte pels altres	Intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals i valorar els drets de totes les persones.
		Comunicació receptiva	Capacitat per atendre als altres tant en la comunicació verbal com no verbal per rebre els missatges amb precisió.
		Comunicació expressiva	Capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en comunicació verbal com no verbal, i demostrar als altres que han estat ben compresos.
		Compartir emocions	Consciència de que l'estructura i naturalesa de les relacions vénen en part definides tant pel grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva, com pel grau de reciprocitat o simetria en la relació.
		Comportament prosocial i cooperació	Capacitat per realitzar accions en favor d'altres persones, sense que aquestes ho hagin sol·licitat. Encara que no coincideix amb l'altruisme, té molts elements en comú.
		Assertivitat	Mantenir un comportament equilibrat, entre l'agressivitat i la passivitat. Això implica la capacitat per defensar i expressar les propis drets, opinions i sentiments, al mateix temps que es respecta als altres, amb les seves opinions i drets. Dir "no" clarament i mantenir-lo i acceptar que l'altre pugui dir "no". Fer front la pressió de grup i evitar situacions en les quals un es pot veure coaccionat, demorar actuar o prendre decisions en aquestes circumstàncies fins a sentir-se adequadament preparat.
		Prevenició i solució de conflictes	Capacitat per identificar, anticipar-se i afrontar resolutivament conflictes socials i problemes interpersonals. Implica la capacitat per identificar situacions que

			requereixen una solució o decisió preventiva i avaluar riscos, barreres i recursos. Quan inevitablement es produeixen els conflictes, afrontar-los de forma positiva, aportant solucions informades i constructives. La capacitat de negociació i mediació són aspectes importants de cara a una resolució pacífica del problema, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres.
		Capacitat per gestionar situacions emocionals	Habilitat per reconduir situacions emocionals en contextos socials. Es tracta d'activar estratègies de regulació emocional col·lectiva, cosa que es superposa amb la capacitat per induir o regular les emocions en els altres.
Competències per la vida i el benestar	Capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament problemes personals, professionals, familiars, socials, de temps lliure, etc. Permeten organitzar la vida de forma sana i equilibrada, facilitant experiències de satisfacció o benestar.	Fixar objectius adaptatius	Capacitat per fixar objectius positius i realistes, tant a curt com a llarg termini.
		Presa de decisions	Desenvolupar mecanismes personals per prendre decisions sense dilació en situacions personals, familiars, acadèmiques, professionals, socials i de temps lliure. Suposa assumir la responsabilitat de les pròpies decisions, tenint en compte aspectes ètics, socials i de seguretat.
		Buscar ajuda i recursos	Capacitat per identificar la necessitat de suport i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.
		Ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa	Implica el reconeixement dels propis drets i deures, el desenvolupament d'un sentiment de pertinença, la participació efectiva en un sistema democràtic, solidaritat i compromís, exercici de valors cívics, respecte pels valors multiculturals i la diversitat, etc. Aquesta ciutadania es desenvolupa a partir del context local, però s'obre a contextos més amplis (autonòmic, estatal, europeu, internacional, global).
		Benestar emocional (subjectiu)	Capacitat per gaudir de forma conscient del benestar emocional (subjectiu, personal, psicològic) i procurar transmetre'l a les persones amb les que s'interactua.
		Fluir	Capacitat per generar experiències òptimes en la vida professional, personal i social.

2.2.8 EL BENESTAR EMOCIONAL

El benestar emocional, també anomenat benestar subjectiu, benestar psicològic o felicitat, es refereix a la valoració global que una persona fa sobre la seva satisfacció amb la vida (Bisquerra, 2009).

El benestar emocional depèn de les circumstàncies que rodegin a la persona i de la interacció que en faci d'aquestes circumstàncies. Alguns factors predictius d'aquest tipus de benestar són (Bisquerra, 2009:237):

- Família i relacions socials
- Amor i relacions sexuals
- Satisfacció professional
- Activitats de temps lliure
- Salut
- Característiques socioeconòmiques
- Característiques personals

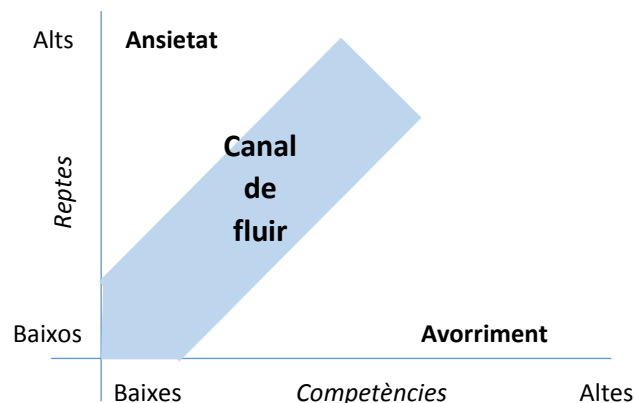
El benestar emocional i, per tant, la satisfacció amb la vida, no són estàtics en el temps, cosa que significa que es poden millorar. Segons R. Bisquerra (2008, 2010), algunes propostes que contribueixen significativament al benestar emocional i que, per tant, són susceptibles de ser apreses, són: gestió del temps, fixar objectius realistes, gaudir dels petits avenços que s'aconsegueixen, autoestima, ser positiu, sentir de l'humor, riure, altruisme, mantenir relacions socials, música, relaxació, exercici físic, imaginació emotiva, ser escoltat, expressar afecte, etc.

2.2.9 FLUIR

Mihaly Csikszentmihalyi és el principal representant del fluir. El "fluir" (*flow*) és l'experiència òptima que a vegades s'experimenta, en la que se sent una espècie de joia, un profund sentiment d'alegria o felicitat, que es converteix en un referent de com ens agradaria que fos la vida. El fluir es pot experimentar a la feina, en l'amor, en les relacions socials, etc.

La següent figura seria una representació gràfica del concepte de fluir.

Gràfic 3. Concepte de fluir. Font: Bisquerra (2009:241)



A l'eix de les coordenades hi ha els reptes davant els que es troben les persones, que poden ser alts o baixos. A l'eix de les abscisses hi ha les competències que té la persona, que també poden ser altes o baixes. Quan el repte davant el que es troba la persona és superior a les seves competències (repte alt i competències baixes), la persona es situarà a l'àrea d'ansietat. En canvi, quan el repte és baix en relació a un nivell alt de competències per fer front a aquest repte, la persona es situarà en l'àrea d'avorrimient. Entre l'àrea d'avorrimient i l'àrea d'estrès es situa el canal de fluir, en el qual els reptes estan en consonància amb les competències. Quan la persona està dins el canal de fluir pot implicar-se en la tasca de forma que perdi la noció del temps, ja que està gaudint del que està fent.

Bisquerra (2009:242) fa referència a una sèrie de suggeriments proposats per Csikszentmihalyi (1998) per aprendre a fluir en les relacions socials i la feina. Tots ells estan molt lligades al desenvolupament de les competències emocionals, a un nivell òptim de satisfacció amb la vida i a la vinculació que una persona té amb la seva feina, és a dir, amb l'engagement, concretament amb la dimensió d'absorció:

- Despertat al matí amb una meta que t'il·lusioni.
- Si fas alguna cosa bé, es torna agradable.
- Convertir qualsevol activitat en una ocasió per fluir.
- Per seguir gaudint d'alguna cosa s'ha d'incrementar la seva complexitat.
- Busca temps per la reflexió i la relaxació.
- Descobreix el que t'agrada i el que no.
- Fes més allò que t'agrada i menys allò que no t'agrada.
- Les persones creatives i capaces d'incrementar les seves experiències de fluir estan més connectades amb les seves emocions: són sensibles al dolor, a l'avorrimient, a l'alegria, a l'interès, etc.
- Mira els problemes de tants punts de vista com sigui possible.
- Produeix tantes idees com puguis: abundants, diferents, improbables.
- Utilitza el pensament divergent.
- I un llarg etcètera.

2.2.10 L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

L'educació emocional és un "procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com a element essencial del desenvolupament humà, amb l'objectiu de capacitar-lo per la vida i amb la finalitat d'augmentar el benestar personal i social" (Bisquerra, 2009:158).

Si el propòsit de l'educació emocional és el desenvolupament integral de la persona (desenvolupament físic, intel·lectual, moral, social, emocional, etc.), s'ha d'entendre com un procés educatiu permanent i continu, és a dir, una educació per la vida i durant tota la vida.

Els principals objectius de l'educació emocional, segons R. Bisquerra (2009:163), són:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions
- Identificar les emocions dels altres
- Denominar correctament les emocions
- Desenvolupar l'habilitat per regular les pròpies emocions
- Pujar el llindar de tolerància a la frustració
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se
- Adoptar una actitud positiva davant la vida
- Aprendre a fluir

L'educació emocional té múltiples aplicacions. Una d'elles és la prevenció primària inespecífica, que pretén minimitzar la vulnerabilitat de la persona a determinades disfuncions (estrès, depressió, agressivitat, impulsivitat, ansietat, etc.) o prevenir que aquests succeeixin. Quan encara no hi ha disfunció, la prevenció primària es dirigeix a maximitzar les tendències constructives i minimitzar les destructives. Altres aplicacions de l'educació emocional són la comunicació efectiva i afectiva, la resolució de conflictes, la presa de decisions, el desenvolupament de l'autoestima, la capacitat de fluir, etc. En definitiva es tracta d'adoptar una actitud positiva davant la vida per possibilitar un major benestar subjectiu, que desemboca en un major benestar social.

Com ja em dit, l'educació emocional pretén el desenvolupament de les competències emocionals al llarg de la vida i, per tant, els contextos d'aplicació d'aquesta són múltiples. Per tal de simplificar-los, es poden englobar en tres grans àmbits: l'educació formal, l'entorn sociocomunitari (associacions, centres cívics, casals, institucions públiques i privades, etc.) i les organitzacions (on s'inclou la salut).

2.3 DEL BURNOUT A L'ENGAGEMENT

La Psicologia de la Salut Organitzacional te per objectiu aplicar la psicologia a la millora de la qualitat de vida laboral, a més de protegir i promoure la seguretat, la salut i el benestar dels treballadors. No obstant, s'ha centrat des del seu inici en les conseqüències negatives de l'estrès laboral (Salanova, 2009).

D'acord amb Blanch, Sahagún i Cervantes (2010) i Díaz i Dolan (2008), citats per Salanova (2009), en els últims anys han incrementat els estudis que es centren en un enfocament més positiu, intentant identificar factors protectors del benestar professional i personal del treballador, i explicar per què hi ha persones i organitzacions que gaudeixen d'una major energia positiva en relació amb la feina, així com la forma d'aconseguir-ho.

Les últimes tendències en l'estudi del burnout o "síndrome d'estar cremat per la feina" han donat un gir cap a l'estudi del concepte teòricament "oposat", l'engagement. Aquest gir és degut a un canvi de perspectiva cap a una Psicologia Positiva, entesa com l'estudi científic de les experiències positives, les institucions que faciliten el seu desenvolupament i els programes que ajuden a millorar la qualitat de vida dels individus, mentre preveu o redueix la incidència de la psicopatologia. Aquesta nova concepció es centra no tant en les debilitats i disfuncions de la persona, sinó en les seves fortaleses i el seu funcionament òptim. (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000; García-Renedo *et al.*, 2006; citats per Carrasco, de la Corte i León, 2010).

2.3.1 EL BURNOUT O SÍNDROME "D'ESTAR CREMAT PER LA FEINA"

El burnout, o síndrome "d'estar cremat per la feina", ha cobrat especial rellevància en els últims anys com a conseqüència dels riscos psicosocials a la feina. Els factors psicosocials a la feina són determinades condicions directament relacionades amb l'organització del treball, amb el contingut del lloc de treball, amb les exigències de la realització de la tasca i fins i tot amb l'entorn, que tenen la capacitat d'afectar al desenvolupament del treball i a la salut de les persones treballadores. Quan aquests factors tenen conseqüències perjudicials per la seguretat, la salut (física, psíquica o social) i el benestar de les persones treballadores, es pot parlar de factors de risc psicosocial o fonts d'estrès laboral (Carrasco, de la Corte i León, 2010:4).

El burnout és un dels perjudicis laborals de caràcter psicosocial més importants en la societat actual. L'elevat ritme de vida, l'increment del treball emocional i mental, les exigències d'una major qualitat del treball, juntament amb la ruptura del contracte psicològic i els costos que el burnout suposa per les persones i les organitzacions, ha despertat l'interès en conèixer i prendre mesures per prevenir-lo (Salanova i Llorens, 2008).

D'acord amb Carrasco, de la Corte i León (2010:4) el concepte burnout com a fenomen psicològic té el seu origen als Estats Units a mitjans de la dècada dels setanta, amb l'objectiu d'explicar el procés de deteriorament que s'estava produint en l'atenció als professionals del sector serveis, com la que el personal d'infermeria i treballadors socials, entre altres, prestaven als usuaris d'aquests serveis. Les primeres investigacions científiques sobre el

concepte de burnout es remunten als treballs de Freudenberg (1974) i Maslach (1976). Freudenberg (1974) va definir el burnout com una combinació de cansament emocional crònic, fatiga física, pèrdua d'interès per l'activitat laboral, baixa realització personal i deshumanització en la cura i atenció als usuaris. El burnout fa referència a una "metàfora". Descriu un estat d'esgotament similar a un foc que s'extingeix, a una espelma que s'apaga, a una bateria que s'esgota... (Martínez i Salanova, 2003).

Maslach (1993:20-21) ofereix una definició clàssica del concepte de burnout: cansament emocional que porta a una pèrdua de motivació que tendeix a progressar cap a sentiments d'inadequació i fracàs. Es tracta d'un síndrome que té tres dimensions (Maslach i Jackson, 1986):

- *L'esgotament emocional*. Es refereix a l'experiència en la que els treballadors senten que ja no poden donar més de si mateixos degut a la sobrecàrrega de treball o altres demandes laborals (el contacte diari i mantingut amb persones a les que s'ha d'atendre).
- *La despersonalització*. Es defineix com el desenvolupament d'actituds, sentiments i conductes negatives i cíniques cap a les persones destinatàries del treball.
- *La falta de realització personal*. Es refereix a la disminució dels propis sentiments de competència i aconseguint a la feina. Correspon a l'aparició de sentiments negatius d'inadequació, falta de competència i eficàcia professional i disminució de les expectatives personals, que implica una autoavaluació negativa.

Una situació de burnout es pot traduir en una sèries de conseqüències a nivell individual, a nivell de treball i a nivell organitzacional. A nivell individual, pot aparèixer esgotament, fatiga crònica, cansament, distància mental, ansietat, depressió, queixes psicossomàtiques, generalització o "desbordament" a la vida privada i dubtes respecte a la pròpia capacitat per desenvolupar el treball. Respecte el treball, pot provocar insatisfacció laboral, falta de compromís organitzacional i intenció d'abandonar l'organització. A nivell organitzacional, pot donar lloc a un greu deteriorament del rendiment professional de la persona, a un increment de l'absentisme laboral i baixes laborals i inclús a l'abandonament del lloc de treball (Manzano, 2002).

Tal i com apunten Salanova i Llorens (2008), originàriament, Freudenberg (1974) i Maslach (1976) van considerar el burnout com un síndrome que apareixia en individus que treballaven amb persones i professionals de serveis. No obstant, actualment l'estudi d'aquest síndrome aporta una visió més àmplia, abraçant tot tipus de professionals i grups ocupacionals. Degut a això, han sorgit altres definicions que aporten matisos diferents al concepte proposat per Maslach. Concretament, Schaufeli i Enzmann (1998:36) defineixen el burnout com un "estat mental, persistent, negatiu i relacionat amb la feina, en individus "normals" que es caracteritza principalment per esgotament, que s'acompanya de distrès o malestar, un sentiment de reduïda competència, poca motivació i el desenvolupament d'actituds disfuncionals a la feina". En aquesta definició es manté el caràcter tridimensional del síndrome, però en referència al treball en general que la persona realitza. Les dimensions d'aquesta definició del burnout són (Schaufeli i Enzmann, 1988; Salanova i Llorens, 2008):

- *Esgotament*: fatiga produïda pels excessius esforços psicològics que es realitzen a la feina sense tenir en compte si la causa són les relacions amb les persones o amb el treball més en general.
- *Cinisme*: indiferència i actituds distants respecte als objectius o utilitat de la feina.
- *Falta d'eficàcia professional*: tendència a avaluar el propi treball de forma negativa. Implicaria una reducció en les creences d'eficàcia i habilitat per realitzar la feina.

Seguint a Salanova i Schaufeli (2004), encara que generalment alts nivells d'esgotament i de cinisme i baixos nivells d'eficàcia professional s'han considerat indicadors de burnout, existeixen evidències empíriques que demostren que l'esgotament i el cinisme constitueixen el que s'ha denominat com el "cor del burnout". En canvi, s'ha demostrat el rol independent de l'eficàcia professional, considerant-la més aviat un antecedent del burnout (Maslach *et al.*, 2001; Cherniss, 1993; Leiter, 1992; Salanova, Bresó i Schaufeli, en premsa; Salanova, Grau, Llorens i Schaufeli, 2001; Shirom, 2002). Per exemple, l'esgotament i el cinisme estan molt més correlacionats entre ells comparats amb l'eficàcia professional, que no està tant relacionada amb l'esgotament i el cinisme. També sembla que els treballadors que es senten esgotats comencen a desenvolupar actituds cíniques i distanciament psicològic de la seva feina, com una estratègia d'afrontament davant el cansament emocional. En canvi, l'eficàcia professional es desenvolupa relativament independent i en paral·lel, i es relaciona amb la falta de recursos laborals com ara la falta de feedback sobre el desenvolupament de la tasca professional i la falta de suport social a la feina (Salanova i Schaufeli, 2004). En canvi, l'existència d'altres demandes laborals a la feina, com ara la pressió temporal, la sobrecàrrega quantitativa i l'estrès de rol (per exemple, l'ambigüitat i el conflicte de rols), estan directament relacionats amb l'esgotament i el cinisme. Existeix una alta correlació entre aquestes dues dimensions. En canvi, l'eficàcia professional no està tant relacionada amb aquestes. Sembla que davant el cansament emocional, els treballadors comencen a presentar actituds cíniques i un distanciament psicològic de la seva feina, com a estratègia d'afrontament a aquest esgotament.

2.3.2 L'ENGAGEMENT

Com ja s'ha esmentat anteriorment, la necessitat de la Psicologia Organitzacional d'aportar una aproximació més "positiva", renovada i emergent, centrada en les fortaleces de l'empleat i el funcionament organitzacional òptim, va donar lloc a l'estudi científic de l'engagement.

Seguint a Salanova i Llorens (2008:64), després de les múltiples investigacions que existeixen sobre l'estudi del burnout des de fa més de dos dècades, sembla lògic preguntar-se si existeix una situació oposada al burnout. Poden els empleats treballar de forma enèrgica, estar altament dedicats i gaudir al màxim d'aquests moments? Es pot desenvolupar l'engagement entre els treballadors amb l'objectiu de generar conseqüències positives per a ells i pel funcionament òptim de les organitzacions?

L'engagement s'assumeix com el concepte teòricament oposat al burnout. Existeixen dues corrents de pensament sobre aquesta relació. La primera és de Maslach i Leiter (1997), segons la qual burnout i engagement són dos pols oposats d'un continu de benestar a la feina. Per

tant, per aquests autors baixos nivells de burnout impliquen alts nivells d'engagement. La crítica a aquesta corrent és que no és prudent esperar que ambdós conceptes correlacionin negativament de manera tan perfecta. Això significa que quan un treballador no està cremat, no necessàriament ha de voler dir que presenti engagement a la feina i viceversa.

L'altra corrent defensa que burnout i engagement són dos conceptes diferents que han de ser avaluats de manera independent (Schaufeli i Bakker, 2001). Encara que els treballadors experimentaran engagement i burnout com estats psicològics oposats, en el que el primer té qualitats i positives i el segon negatives, necessiten ser considerades de forma independent. Almenys teòricament, un treballador que no està cremat per la feina pot tenir alts o baixos nivells d'engagement, i un treballador que presenta alts nivells d'engagement pot estar cremat per la feina. No obstant, a la pràctica sembla que els dos conceptes estan substancialment correlacionat de forma negativa.

L'engagement "és alguna cosa més que no estar cremat per la feina (Salanova i Llorens, 2008), ja que es relaciona amb l'altruisme organitzacional, cooperació en grup, estar il·lusionat per la feina, capacitat per afrontar demandes, connexió energètica i afectiva amb la feina, motivació, compromís o enamorament de la feina (Cárdenas i Jaik, 2004:35).

Mentre que l'origen del burnout es troba en unes elevades demandes laborals i pot provocar deteriorament en la salut del treballador (Lee i Ashforth, 1996), l'engagement es relaciona amb la disponibilitat de recursos laborals i afavoreix un major compromís organitzacional (Salanova *et al.*, 2000).

Cal diferenciar l'engagement de l'obsessió per la feina, ja que en aquesta última l'individu sovint es sent addicte a la feina, amb un sentit d'obligació que ha de complir, i pel qual no pot retirar-se del seu lloc de treball, roman "rumiant el seu paper" i això pot danyar el seu benestar (Bakker i Leiter, 2010).

La traducció al català del concepte engagement es complexa ja que en l'actualitat no s'ha trobat un terme que abasti la total idiosincràsia del concepte. El terme que més s'ajusta a aquest és, potser, vinculació psicològica amb la feina (Salanova i Llorens, 2008).

L'Engagement ha estat definit com (Schaufeli, Salanova, González-Roma i Bakker, 2002):

"Un estat mental positiu relacionat amb la feina i caracteritzat per vigor, dedicació i absorció. Més que un estat específic i momentani, l'engagement es refereix a un estat afectiu-cognitiu més persistent que no està focalitzat en un objecte, esdeveniment o situació particular".

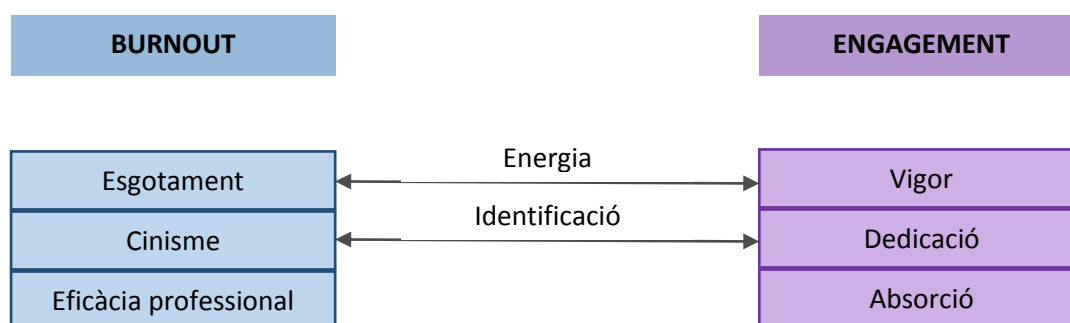
Aquests autors també han definit les tres dimensions de l'Engagement:

- **Vigor.** Es caracteritza per alts nivell d'energia i resistència mental mentre es treballa, el desig i la predisposició d'invertir esforç en la feina que s'està realitzant, i la persistència inclús quan apareixen dificultats en el camí.

- **Dedicació.** Aquesta dimensió denota una alta implicació laboral, juntament amb la manifestació d'un sentiment de significació, entusiasme, inspiració, orgull i repte pel treball.
- **Absorció.** Es dona quan s'està totalment concentrat en la feina, mentre s'experimenta que el temps passa "volant", i es tenen dificultats per desconnectar del que s'està fent degut a les fortes dosis de gaudiment i concentració experimentades.

Tal i com assenyalen Salanova i Schaufeli (2004:116), d'acord amb la definició del concepte d'engagement i les seves dimensions, el vigor i la dedicació es consideren els oposats de les dimensions esgotament i cinisme del burnout, respectivament (Maslach *et al.*, 2001). El continu que va des de vigor fins a esgotament se l'ha anomenat energia o activació; mentre que el continu que va des de dedicació fins a cinisme se l'ha denominat identificació (Schaufeli i Bakker, 2003). L'engagement es caracteritza per alts nivells d'energia i una forta identificació amb el treball. El burnout, en canvi, es caracteritza per baixos nivells d'energia combinats amb una falta d'identificació amb la pròpia feina. En el gràfic següent es mostren les hipotètiques relacions entre burnout i engagement:

Gràfic 4. Relació entre burnout i engagement. Font: Salanova i Schaufeli (2004:116)



Com es pot observar en la figura anterior, no hi ha un continu que relacioni l'eficàcia professional amb l'absorció. L'engagement es caracteritza perquè el treballador es troba immers i feliç a la seva pròpia feina, un estat mental que s'ha denominat absorció. L'absorció és un aspecte de l'engagement que no es considera l'oposat de la falta d'eficàcia professional. Estant totalment absorbt en el propi treball, és un estat similar al flow. El flow, o fluir, és un estat psicològic d'experiència òptima i totalment gaudida, caracteritzada per l'atenció focalitzada, la claredat mental, la unió de ment – cos, la concentració de l'esforç, el control total sobre la situació, la pèrdua de consciència, la distorsió del temps i el gaudiment intrínsec en l'activitat (Csikszentmihalyi, 1990). No obstant, l'estat de flow és un concepte més complex que inclou molts més aspectes i que es refereix a una experiència particular, concreta i temporalment determinada, en lloc d'un estat mental més persistent i no delimitat temporalment a una experiència concreta, com és el cas de l'engagement (Salanova i Schaufeli, 2004:116-117).

Causes de l'engagement

La investigació científica ha posat de manifest com a possibles causes de l'Engagement els recursos laborals i personals, la recuperació deguda a l'esforç i el contagi emocional fora de la feina (Salanova i Schaufeli, 2004).

- **Els recursos laborals.** L'engagement sembla estar positivament associat amb les característiques del lloc de treball que poden considerar-se com a recursos motivadors o vigoritzants de la feina, tant de forma intrínseca com extrínseca. Intrínseca perquè fomenten el creixement personal i professional dels treballadors, el seu aprenentatge i el seu desenvolupament. I extrínseca perquè són instruments fonamentals per l'assoliment dels objectius de la feina (Salanova i Schaufeli, 2009:138). Alguns d'aquests recursos són el suport social per part del companys/es i superiors, el feedback rebut sobre el desenvolupament laboral, l'autonomia laboral, la varietat de les tasques i les facilitats de formació (Demerouti *et al.*, 2001; Salanova *et al.*, 2000; Salanova, Carrero, Pinzano i Schaufeli, 2002; Schaufeli, Taris i Van Rehen, 2003; Schaufeli i Bakker, 2003. Citats per Salanova i Schaufeli, 2004:119). Salanova i Schaufeli (2009: 138) descriuen alguns d'aquests recursos:
 - *Suport social.* House (1981, a Rodríguez *et al.*, 1993:9) considera el suport social com una "transacció interpersonal" que inclou la preocupació emocional (mostres d'amor, empatia i confiança), ajuda instrumental (conductes dirigides a solucionar el problema de la persona receptora i expressats a través de béns i serveis), informació (rebre informació sobre el context que resulta útil per afrontar el problema) i valoració (percepció del suport percebut, rellevant per l'autoavaluació de la persona).
 - *Autonomia laboral.* És una de les necessitats bàsiques de les persones en l'entorn laboral i es basa en que a les persones els hi agrada controlar les coses que els hi succeeixen, en lloc d'haver de dependre dels altres o de situacions externes.
 - *Feedback o retroalimentació als treballadors.* Es tracta dels reconeixement que els treballadors busquen rebre dels seus superiors o dels seus companys, pel qual s'esforcen invertint temps i energia per millorar les seves competències i assoliments a la feina.
- **Els recursos personals.** L'engagement també sembla estar relacionat amb l'existència de recursos personals com les creences en la pròpia eficàcia personal o autoeficàcia (Salanova, Grau, Llorens i Schaufeli, 2001). Tal i com apunten Salanova, Bresó i Schaufeli (en premsa), és interessant assenyalar que l'autoeficàcia es tant causa com conseqüència de l'Engagement. Aquesta afirmació sustenta la idea de l'existència d'espirls positives cap amunt, és a dir, les creences en les pròpies competències per realitzar bé la feina influeixen positivament en l'engagement (alts nivells de vigor, dedicació i absorció), que a la vegada influiran en consolidar encara més aquestes creences en la pròpia eficàcia.
- **La recuperació deguda a l'esforç.** Sonnentag (2003) parla també sobre que el nivell d'engagement està positivament associat amb la mesura en que els treballadors es recuperen dels esforços (físics, mentals i emocionals) de la jornada laboral anterior. Els treballadors que es senten suficientment recuperats de la tensió generada per la feina del dia anterior, al dia següent es senten amb nivells d'engagement molt més alts que aquells treballadors que no saben recuperar-se durant el seu temps lliure d'aquests esforços

realitzats. Aquests alts nivells d'engagement ajuden als treballadors a prendre noves iniciatives i establir noves metes de treball.

- **El contagi emocional fora de la feina.** En una altra línia de treballs empírics, es confirma també que els treballadors que generen emocions positives des de la feina a casa o des de casa a la feina, tenen nivells més alts d'engagement, comparats amb aquells que no generen aquestes experiències afectives entre ambdós mons, el laboral i el familiar (Montgomery, Peeters, Schaufeli i Den Ouden, 2003). Una conciliació positiva entre feina – família s'associa també a l'engagement. En un estudi entre parelles, es va observar que els nivells de vigor i dedicació a la feina per part de les dones influïa en els nivells de vigor i dedicació dels homes, i viceversa (Bakker, Demerouti i Schaufeli, 2003). Això vol dir que l'engagement es “contagia” entre els dos membres de la parella. Aquesta naturalesa contagiosa de l'engagement entre una persona i una altra suggereix que pot existir un procés de contagi emocional, que es refereix a la tendència a imitar de forma automàtica les expressions emocionals dels altres comunicades a través de l'expressió facial, les vocalitzacions, les postures i els moviments i convergir emocionalment parlant (Hatfield, Cacioppo i Rapson, 1994).

Els recursos personals en l'engagement

Degut a l'objectiu d'aquest estudi, ens sembla rellevant dedicar un apartat més extens als recursos personals que tenen a veure amb l'engagement.

Els recursos personals són els mecanismes motivacionals que relacionen i comprometen a les persones amb la seva feina (Cárdenas i Jaik, 2004:61). Aquestes autores en diferencien quatre: les característiques personals, les conductes a la feina, l'autoeficàcia i el capital psicològic, i la resiliència; i les descriuen com segueix (Cárdenas i Jaik, 2004:61-66):

- **Característiques personals.** Són els trets que posseeixen certes persones i que els permeten gaudir de la seva feina i sentir-se involucrades en aquesta, intentant aconseguir un millor desenvolupament. Entre les característiques personals s'inclouen:
 - *Emocions positives* com alegria, interès i satisfacció per la feina.
 - *Sensació de benestar* que implica sentir-se bé amb la feina realitzada, sentir-se bé amb la preparació, salut i sentir-se físicament bé per desenvolupar la feina.
 - *Sensació de felicitat*, que es mostra a través de gaudir de la feina, sentir-se feliç i il·lusionat per aquesta.
- **Factors psicològics.** Aquestes autores inclouen dins dels factors psicològics les tres dimensions de l'engagement que s'han definit anteriorment, seguint a Salanova i Schaufeli (2009):
 - *Vigor.* És el component conductual-energètic de l'engagement.
 - *Dedicació.* És el component emocional de l'engagement.
 - *Absorció.* És el component cognitiu de l'engagement.
- **L'autoeficàcia i el capital psicològic.** Aquest recurs es refereix a l'autopercepció que la persona té de la seva feina i al pensament positiu i optimista sobre la realització d'aquesta. Inclou dos aspectes:

- *L'autoeficàcia* sobre el treball que es realitza. Es pot definir com les creences que la persona té de les seves capacitats i competències per realitzar la seva feina amb èxit. Es tracta de que la persona cregui que ho pot fer bé, cosa que incrementa el seu desig de fer les coses i motiva a l'acció (Salanova i Schaufeli, 2009:151).
- *El capital psicològic*. Es refereix a un estat psicològic caracteritzat per eficàcia, optimisme i esperança. Eficàcia expressada com el fet de mantenir la confiança en un mateix, optimisme és allò que ajuda a veure les adversitats com un canvi i que transforma els problemes en oportunitats (Bakker i Leiter, 2010).
- **La resiliència.** És un altre dels recursos personals de l'engagement a la feina (Menéndez de Lucena, Hernández, Ramos i Cantor, 2006) i es considera com la perseverança per buscar solucions als obstacles i dificultats (Bakker i Leiter, 2010). Cárdenas i Jaik (2004), hi inclouen els següents aspectes:
 - *Les conductes proactives*. Són algunes de les característiques vigoritzants de l'engagement que consisteixen en el contagi emocional, tal i com s'ha descrit en les causes de l'engagement
 - *Motivació per emprendre coses noves*. Implica que la persona accepta emprendre coses noves a la seva feina, accepta emprendre nous reptes o busqui informació per millorar el seu treball (Salanova i Llorens, 2008).
 - *Capacitat d'afrontament de les demandes laborals*. Es refereix a la posada en pràctica d'un conjunt d'esforços cognitius i conductuals constantment canviants per manejar les demanes específiques externes o internes que són avaluades per la persona com a excedents o desbordants dels seus recursos (Lazarus i Folkman, 1984, a Rodríguez, Pastor i López, 1993:4). Aquestes demandes laborals es poden definir com característiques de l'organització de la feina que requereixen un esforç per part del treballador per ser realitzades, i aquest esforç porta associat un cos físic i/o psicològic (cognitiu o emocional) a la seva realització (Salanova i Schaufeli, 2009:133). Segons aquests autors, aquestes demandes poden ser: demandes qualitatives (sobrecàrrega, pressió temporal, alt ritme de treball, dates límit), demandes mentals (tasques que exigeixen concentració, precisió, atenció, processament en paral·lel, presa de decisions complexes), demandes socio-emocionals (mobbing, haver de mostrar empatia i emocions positives quan se sent el contrari), demandes físiques (treballar en situacions climatològiques extremes, treballs de càrrega i descàrrega), demandes organitzacionals (conflicte de rol, ambigüitat de rol, inseguretat de la feina, fusions entre empreses) i demandes treball-família o família-treball (treball nocturn, cura a tercers).

Conseqüències de l'engagement

Salanova i Schaufeli (2004:120) afirmen que les conseqüències de l'engagement es refereixen bàsicament a les actituds cap a la feina i l'organització, el desenvolupament de les tasques i la salut.

- **Les actituds cap a la feina i l'organització.** Els treballadors engaged, quan se'ls compara amb aquells que no ho són, estan més satisfets amb la feina, es senten més compromesos i lleials a la organització on treballen i tenen menys intencions de deixar-la per una altra

(Demerouti *et al.*, 2001; Salanova *et al.*, 2000; Schaufeli i Bakker, 2004). Aquests treballadors també tenen conductes més proactives i d'iniciativa personal, així com nivells més alts de motivació per aprendre coses noves i prendre nous reptes a la feina (Salanova *et al.*, 2002). L'engagement és predictor de conductes que van més enllà dels comportaments esperats d'un treballador estàndard.

- **El desenvolupament de les tasques.** L'engagement està relacionat positivament amb el desenvolupament del treballador. Això es tradueix en un desenvolupament exitós de les tasques i una major qualitat del servei als clients o usuaris.
- **La salut.** Finalment, també existeix evidència empírica de que l'engagement té com a conseqüència l'augment dels nivells de salut, traduït en baixos nivells de depressió i tensió nerviosa (Schaufeli, Taris i Van Rhenen, 2003) i menys queixes psicosomàtiques (Demerouti *et al.*, 2001). Aquest augment de la salut pot considerar-se com un estat de complet benestar físic, mental i social, que promou el benestar i la felicitat dels treballadors (Salanova i Llorens, 2008).

2.3.3 EL BENESTAR PROFESSIONAL

El treball remunerat és un dels aspectes centrals del funcionament social i de la salut de les persones. La majoria de les persones passen la major part de la seva vida a la feina. En la mesura en que aquesta feina sigui satisfactòria contribuirà al benestar personal i social (Bisquerra, 2013).

Diverses investigacions han demostrat que és més important la satisfacció amb la vida per la satisfacció laboral, que la satisfacció laboral per la satisfacció amb la vida (Warr, 1999). Segons aquesta premissa, el benestar personal afavoreix el benestar professional, més que a la inversa. No obstant, cal tenir present que si no hi ha benestar professional, és molt difícil tenir benestar en altres aspectes (físic, social, emocional). En alguns estudis, el benestar professional es considera el més important (Rath i Harter, 2010:6). Altres investigacions assenyalen que els sentiments que una persona té respecte el seu lloc de treball són una funció en si mateixos i de la personalitat.

Quan es parla de satisfacció laboral, cal distingir entre satisfacció intrínseca i satisfacció extrínseca, encara que ambdues estan correlacionades (Bisquerra, 2013:129):

- La satisfacció intrínseca es refereix a les característiques de la feina en si mateixa: oportunitat per posar en pràctica les pròpies competències, control personal, varietat de tasques, absència de monotonia, etc.
- La satisfacció extrínseca depèn d'altres elements externs a la tasca en si mateixa, on influeixen aspectes com el sou, les condicions de treball (temperatura, ventilació, il·luminació, sorolls, interrupcions), seguretat, relació amb els companys i superiors, etc.

Són diversos els factors que influeixen en el benestar professional. Warr (1999), citat per Bisquerra (2013:129-130), analitza els següents:

- *Oportunitat de control personal.* Autonomia, discreció, decisió, absència de supervisió molt pròxima, llibertat d'elecció, etc.
- *Oportunitat d'utilitzar les pròpies competències.* Les habilitats que s'utilitzen són les que posseeix la persona i les habilitats de la persona són les que es necessiten pel lloc de feina.
- *Objectius generats externament.* Requisits del lloc de feina, responsabilitat, demandes conflictives, conflicte entre família i feina, normes, etc.
- *Varietat.* Variació en el contingut de la feina, variació en la localització, treball no repetitiu, varietat d'habilitats, varietat de tasques, etc.
- *Claredat de la situació (ambient de treball).* Informacions clares sobre les conseqüències del propi comportament, retroalimentació sobre el desenvolupament de les tasques, informació sobre el futur, absència d'ambigüitats, absència d'inseguretat, informació sobre els que s'espera de la persona, etc.
- *Ingressos.* Sou, incentius, pagues extres, recursos financers, ajudes, gratificacions, etc.
- *Seguretat física.* Absència de perill, bones condicions de treball, equip ergonòmicament adequat, nivells apropiats de temperatura, ventilació, il·luminació i soroll, etc.
- *Supervisió de suport.* Suport dels superiors i directors, consideració del líder, gestió de suport, lideratge efectiu, etc.
- *Oportunitats de contacte interpersonal.* Contacte amb altres persones, quantitat d'interaccions, bones relacions amb altres persones, suport social, bones comunicacions, etc.
- *Posició social valorada.* Feina ben considerada socialment, estatus social, rang social, prestigi, valoració dins de l'empresa o institució, contribució a altres persones, treball significatiu, etc.

L'engagement és la implicació o vinculació personal amb la feina. Les persones que tenen un major compromís o implicació professional són les que experimenten més benestar professional (Bisquerra, 2013).

Rath i Harter (2010) van realitzar un estudi sobre el compromís professional en una mostra de subjectes. Dels resultats d'aquesta investigació se'n desprèn que les persones compromeses tenen una experiència molt diferent en relació a les persones que no ho estan. Per les persones compromeses, l'interès, la felicitat i el benestar són significativament superiors. En canvi, en les persones que no es senten compromeses i implicades amb la seva feina són superiors els nivells d'estrès, el qual va disminuint a mesura que s'aproxima el final de la jornada laboral i, paral·lelament, augmenta el benestar.

En conclusió, el benestar professional, el qual incideix en el benestar global d'una persona, està determinat per diversos factors (econòmics, ambientals, socials, de seguretat, etc.). Un d'aquests factors és el personal. Les característiques i el benestar personals tenen una gran influència en el benestar professional. L'engagement, considerat com a característica personal, pot ser un dels factors influents en el benestar professional i, conseqüentment, en la felicitat de les persones.

2.4 EDUCACIÓ SOCIAL, COMPETÈNCIES EMOCIONALS I ENGAGEMENT

2.4.1 EDUCACIÓ SOCIAL I COMPETÈNCIES EMOCIONALS

Els professionals de l'acció social desenvolupen la seva tasca en contacte directe amb altres persones i majoritàriament en contextos d'injustícia social i vulnerabilitat. Per aquest motiu, és requisit indispensable que aquests professionals tinguin un alt nivell de vocació, un gran autoconeixement i una gestió emocional adequada per poder fer front a situacions complexes, on s'inclouen els conflictes de valor. D'aquí que cada vegada sigui més evident la importància del treball de la competència emocional com un dels principals factors d'èxit davant els reptes d'una societat complexa i davant la intervenció amb persones en risc d'exclusió social. Per tant, l'educador/a social ha de ser un professional implicat, eficaç, eficient i competent que sàpiga treure el màxim partit dels usuaris, normalment en situacions de vulnerabilitat, per a que pugui acompanyar-los, a través d'una relació d'ajuda, cap a un major grau d'autonomia i cap a la seva inserció a la societat (Rosa, Riberas, Navarro-Segura i Vilar, 2015:78).

El desenvolupament de la intel·ligència emocional i, per tant, de les competències emocionals és una de les formes que es relacionen més directament amb l'adquisició, el desenvolupament i la millora de les capacitats i habilitats socials de les persones. Per això és possible associar el desenvolupament emocional amb el correcte desenvolupament del procés de socialització, eix vertebrador de la pràctica professional dels educadors i educadores socials.

A continuació es detallen algunes de les relacions entre els objectius de l'educació social i les competències emocionals.

- Desenvolupament de competències socials. En l'educació social, el desenvolupament de les competències socials és un dels objectius bàsics referents a la pràctica educativa d'aquesta professió. Aquest objectiu coincideix amb un dels cinc blocs de competències emocionals del model del GROPE: la competència social o intel·ligència interpersonal. Aquesta inclou: el domini de les habilitats socials bàsiques, el respecte pels altres, la comunicació receptiva i expressiva, el comportament prosocial, l'assertivitat, la prevenció i resolució de conflictes, les habilitats d'afrontament, etc. Totes aquestes microcompetències estan molt presents en el desenvolupament de la pràctica educativa dels educadors i educadores socials, i prenen especial rellevància en els àmbits de la infància i l'adolescència (on es treballa amb persones que es troben en ple procés de desenvolupament social, intel·lectual i emocional) i en col·lectius que provenen d'entorns on el dèficit d'aquestes competències està molt present, encara que també és un aspecte que es treballa en la resta d'àmbits.
- Afavorir l'autonomia de les persones és un altre dels objectius de l'educació social, on també s'hauria d'incloure l'autonomia emocional.
- Afavorir la millora de les competències personals i possibilitar el creixement personal, per a un millor benestar. Aquest objectiu coincideix amb la finalitat de l'educació emocional, que s'assoleix a través del desenvolupament de les competències emocionals.

- Afavorir el canvi i la transformació social i el desenvolupament cultural, sociolaboral, institucional i comunitari és un objectiu que també està molt lligat al desenvolupament de les competències emocionals de cada persona. Encara que a vegades aquesta idea passa desapercebuda, el canvi en cada individu per a un major benestar personal afavoreix el canvi cap a un major benestar col·lectiu.
- La capacitat per gestionar situacions emocionals és una microcompetència emocional inclosa dins de la competència social, però que requereix una menció especial per la gran vinculació que té la pràctica de l'educació social. En molts casos, l'educador/a social treballa amb persones amb poques estratègies per resoldre conflictes o gestionar de forma adequada situacions emocionals complexes. Quan la pràctica educativa és duu a terme en centres o institucions on té lloc una convivència per part de les persones receptores de l'acció educativa, es produeixen moltes situacions de conflicte, que cal que l'educador/a social ajudi a gestionar. Per aquest motiu i per possibilitar que els usuaris desenvolupin aquesta capacitat, cal que els i les educadores socials disposin d'un conjunt d'estratègies i mètodes de gestió i prevenció de conflictes, que es poden treballar des de l'educació emocional.

Si un dels objectius de l'educació social és possibilitar i optimitzar els processos de socialització dels subjectes, buscant la seva articulació social en les xarxes de relacions que configuren l'entorn sociocultural de la seva època, i possibiliten també el desenvolupament integral de les persones, no hi ha dubte que el desenvolupament de les competències emocionals és un dels factors de més incidència en aquest aspecte. Per aquest motiu i per les múltiples coincidències existents entre els objectius de l'educació social i els de l'educació emocional descrits anteriorment, es posa de manifest la necessitat de que els i les educadores socials disposin d'un cert nivell de desenvolupament de les seves pròpies competències emocionals i d'un seguit d'eines, estratègies i recursos que facin que aquesta tasca de transmissió encarregada a aquest professional tingui certes garanties.

En conclusió, és convenient que l'educació social, com a pràctica socioeducativa, i la Pedagogia Social, com a estudi sistemàtic d'aquesta, contemplin el desenvolupament de la intel·ligència emocional i les competències emocionals com un dels eixos preferents d'acció i reflexió, tant des dels àmbits específics d'intervenció com des de possibles nous espais emergents d'acció (Gómez, 2003:247). La intel·ligència emocional podria afavorir un millor maneig i reparació de les emocions originades en el context laboral, i la comprensió més adequada de les situacions socials en el marc del treball que realitzen els professionals de l'acció social.

2.4.2 COMPETÈNCIES EMOCIONALS I ENGAGEMENT

A finals dels seixanta i principis dels setanta es van començar a produir una sèrie de canvis en la teoria organitzacional. McGregor (1960) va distingir dues teories: la teoria X, segons la qual els treballadors són més mandrosos, estan desmotivats, són irresponsables i necessiten supervisió constant; i la teoria Y, segons la qual el treballador és responsable i pot tenir motivació per la feina (Bisquerra, 2009:207).

A partir dels anys 70, la formació a l'empresa experimenta un creixement considerable. Part d'aquesta formació, entre altres aspectes, es centra en la prevenció i regulació de l'estrès, com motivar els treballadors, com millorar les relacions interpersonals, habilitats socials, resolució de conflictes, comunicació efectiva, control emocional, etc. (Bisquerra, 2009:208). Tots aquests aspectes estan íntimament lligats al desenvolupament de les competències emocionals dels treballadors i directius de les empreses.

No obstant, no és fins a mitjans de la dècada dels 90, coincidint amb la "revolució emocional" i el creixent interès pel món de les emocions, quan s'inicia la formació en intel·ligència emocional, pròpiament dita, a les organitzacions. És en aquest context on apareixen programes d'entrenament en intel·ligència emocional dirigits als treballadors i s'incrementa el número d'estudis científics relacionats amb aquest aspecte. La majoria de treballs sobre l'estrès a les organitzacions s'han orientat a identificar estressors i factors de satisfacció. Pel que fa a la satisfacció laboral, ha interessat determinar les condicions personals, ambientals i organitzacions que l'afavoreixen. S'ha observat una relació entre satisfacció laboral i rendiment. La satisfacció laboral afecta positivament a la productivitat i al benestar físic i psíquic dels treballadors (Bisquerra, 2009:209).

Segons Bisquerra (2009), la finalitat del desenvolupament de les competències emocionals és aportar un valor afegit a les funcions professionals i promoure el benestar personal i social. La seva adquisició i domini afavoreixen una major adaptació al context social i un major afrontament als reptes que planteja la vida. Entre els aspectes que es veuen afavorits per les competències emocionals hi ha els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals, la solució de problemes, les relacions interpersonals, la consecució i manteniment d'un lloc de treball, etc.

Seguint a Manteca i Durán (2012:125), les emocions tenen un paper important en l'adaptació de les persones als riscos psicosocials de la feina, sobretot en contextos sociocomunitaris. Així, la capacitat per raonar, percebre i comprendre les emocions permet desenvolupar processos de regulació emocional que contribueixen a moderar i prevenir els efectes negatius dels riscos psicosocials a la feina (Extremera, Fernández-Berrocal i Duran, 2003).

A continuació, s'analitza de forma més detallada la relació entre l'engagement i les seves dimensions i les competències emocionals.

Si partim de que es defineix l'engagement com un estat mental positiu, és inevitable la relació d'aquest amb les emocions positives i la capacitat d'una persona per autogenerar-se-les. Aquesta autogeneració d'emocions positives és una microcompetència emocional inclosa dins de la regulació emocional. Aquesta inclou l'autocontrol de la impulsivitat; la tolerància a la frustració per prevenir estats emocionals negatius com estrès, ansietat, depressió, etc.; perseverar en l'assoliment dels objectius a pesar de les dificultats, etc. Aquestes capacitats coincideixen, de forma teòrica, amb la definició de la dimensió de vigor de l'engagement, que es descriu per alts nivells d'energia i resistència mental i la persistència davant les dificultats.

Seguint amb la definició, la dimensió d'absorció de l'engagement moltes vegades es defineix com un estat de fluir, concepte molt lligat també a les competències emocionals. No obstant, és important destacar que el concepte clàssic de "flow" és molt més complex i es refereix a una experiència concreta, particular i temporalment determinada, i no a una situació persistent i no determinada temporalment a una experiència concreta, com seria el cas de l'absorció.

Una de les causes de l'engagement parla explícitament de contagi emocional, referint-se a imitar les expressions emocionals dels altres, la qual cosa porta a que es pugui produir un contagi del nivell d'engagement entre les persones.

Dins dels recursos personals que poden ser susceptibles de facilitar alts nivells d'engagement en les persones, trobem múltiples coincidències amb les competències emocionals: emocions positives, sensació de benestar, sensació de felicitat, l'autoeficàcia, la resiliència, les habilitats d'afrontament, etc.

Extremera, Durán i Rey (2005) van estudiar la intel·ligència emocional percebuda i la seva influència sobre la satisfacció vital, la felicitat subjectiva i l'engagement en treballadors de centres per a persones amb discapacitat intel·lectual. En aquest estudi van analitzar la intel·ligència emocional percebuda mitjançant tres factors: atenció, claredat i reparació de les pròpies emocions. Els resultats d'aquest estudi mostren que la claredat cap als sentiments i, especialment, la reparació emocional mantenen relacions positives amb la satisfacció vital, la felicitat subjectiva i l'engagement. D'altra banda, destaquen els resultats que apunten a la vinculació positiva entre l'engagement i el benestar personal. Això es pot explicar per les habilitats del treballador per atendre, comprendre i regular les seves emocions.

2.4.3 ENGAGEMENT I EDUCACIÓ SOCIAL

Tal i com exposen Manteca i Durán (2012:125), la majoria d'investigacions al respecte a Espanya han centrat la seva atenció en investigar la incidència de la intel·ligència emocional sobre el benestar dels agents que participen en el sistema educatiu: en estudiants (Extremera, Duran i Rey, 2007; Extremera i Fernández-Berrocal, 2003 i 2004), en professors de secundària (Extremera, Fernández-Berrocal i Durán, 2003), en docents universitaris (Augusto, López-Zagra, Martínez i Pulido, 2006) i en professorat de primària (Pena i Extremera, 2012). També hi ha diversos estudis en professionals de la salut, majoritàriament en el personal d'infermeria (Berrios, Augusto i Aguilar, 2006; Gil-Monte i Marucco, 2008; Perea, Sánchez-Gil i Fernández-Berrocal, 2008), deixant un buit en l'estudi de les implicacions de la intel·ligència emocional i la seva relació amb el burnout i l'engagement en professionals de serveis socials, i específicament de les i els educadors socials, com a "grup de risc".

Tot i que l'origen de l'estudi del burnout va sorgir amb l'objectiu d'explicar el deteriorament en l'atenció que els professionals del sector serveis (infermeria i treballadors socials) prestaven als seus usuaris, no es poden trobar massa estudis actuals que relacionin aquest concepte amb aquest àmbit professional. Es poden trobar escassos, dispersos i poc concloent treballs sobre la relació de la intel·ligència emocional i l'engagement que facin referència a l'àmbit social. A més, aquests estan centrats de forma genèrica en professionals de la intervenció social o específicament en treballadors de centres de serveis socials especialitzats i discapacitat (Aritzeta i Gartzia, 2009; Extremera, Durán i Rey, 2005). No obstant, no tenim constància de cap estudi rellevant que aporti dades sobre el nivell d'engagement dels educadors i educadores socials.

Alguns estudis realitzats a professionals de la intervenció social posen de manifest que una de les principals fonts de satisfacció laboral entre aquest tipus de treballadors, en especial en

treballadors socials, és el contacte directe amb les persones a les que atenen. La disparitat de resultats únicament posaria de manifest la importància que té la relació amb l'usuari pel professional, i la frustració que genera la no consecució dels objectius en aquesta àrea. En aquest sentit, si s'assoleix aquest tipus de recompensa laboral es genera satisfacció, mentre que la seva no consecució es pot convertir en un potent estressor. Tal i com assenyalen Campos i Smeke (2004), la relació amb altres persones, de diferents recorreguts vitals i valors, que afronten situacions de dificultat és una de les experiències més gratificants pels professionals de la intervenció social, els quals poden conèixer-se i comprendre's millor a si mateixos i adquirir nous aprenentatges. La proporció del propi desenvolupament personal, l'establiment de vincles interpersonals, l'aprenentatge d'habilitats professionals i el sentiment d'haver contribuït a la resolució de situacions difícils mitjançant l'establiment d'una relació positiva, són totes elles fonts de reforç. Per tant, podem deduir que les competències emocionals influeixen en totes aquestes variables. Com més competent sigui una persona en l'àmbit emocional, gaudirà d'un millor desenvolupament personal, podrà establir vincles interpersonals positius, tindrà millors habilitats relacionals, més capacitat de regulació de les seves emocions, etc. La gestió de les seves emocions en la consecució o no dels objectius, l'afrontament de situacions límit i la gestió de totes aquelles situacions complicades en les que es poden trobar els professionals de la intervenció social, influiran també en el nivell d'engagement que aquests mostren amb la seva feina.

3. DESCRIPCIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

3.1 NATURALES DE LA INVESTIGACIÓ

Aquesta investigació es basa en una metodologia quantitativa i és de tipus descriptiu i correlacional.

La metodologia quantitativa es basa en l'ús de tècniques estadístiques per conèixer certs aspectes d'interès sobre la població objecte d'estudi.

Les investigacions de caràcter descriptiu tenen l'objectiu de descriure fenòmens socials o clínics en una circumstància temporal i geogràfica determinada.

Els estudis correlacionals pretenen mesurar el grau en que dues variables es troben relacionades. Aquesta relació pot ser positiva o negativa. És positiva quan els subjectes o grups estudiats tenen puntuacions altes en les dues variables relacionades, o bé quan tenen puntuacions baixes en ambdues. Per tant, les correlacions són negatives quan les puntuacions són altes en una variable i baixes en l'altra. .

Seguint la metodologia quantitativa, en aquest estudi s'ha fet una recollida de dades mitjançant un qüestionari o enquesta. Per tal de fer el tractament d'aquestes dades s'ha utilitzat el programa estadístic SPSS_v.20.

En base als resultats obtinguts, s'ha fet un anàlisi descriptiu de les competències emocionals, l'engagement i la satisfacció amb la vida que presenten els educadors i educadores socials de la mostra. D'altra banda, s'han estudiat aquestes tres variables segons el temps d'experiència professional i l'estabilitat laboral, així com les competències emocionals en funció de la variable "gènere".

Pel que fa al caràcter correlacional d'aquest estudi, s'han establert correlacions entre l'engagement i les competències emocionals i l'engagement i la satisfacció amb la vida.

3.2 DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ

Aquesta investigació s'ha dut a terme en el marc del pràcticum del Postgrau en Educació Emocional i Benestar (2014 – 2015), dirigit pel GROU.

El GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) es va fundar l'any 1997 amb el propòsit d'investigar sobre l'educació emocional. Actualment, aquesta és la seva línia principal de recerca, encara que també investiga altres camps relacionats amb l'orientació psicopedagògica (educativa, personal, escolar i professional).

En aquesta investigació, s'ha pres com a referència el model de competències emocionals del GROU, detallat a la fonamentació teòrica, i s'ha utilitzat un instrument d'avaluació de les competències emocionals dissenyat també per aquest grup.

Població diana

La població objecte d'estudi en aquesta investigació està formada per persones que exerceixen com a educadors i educadores socials a Catalunya.

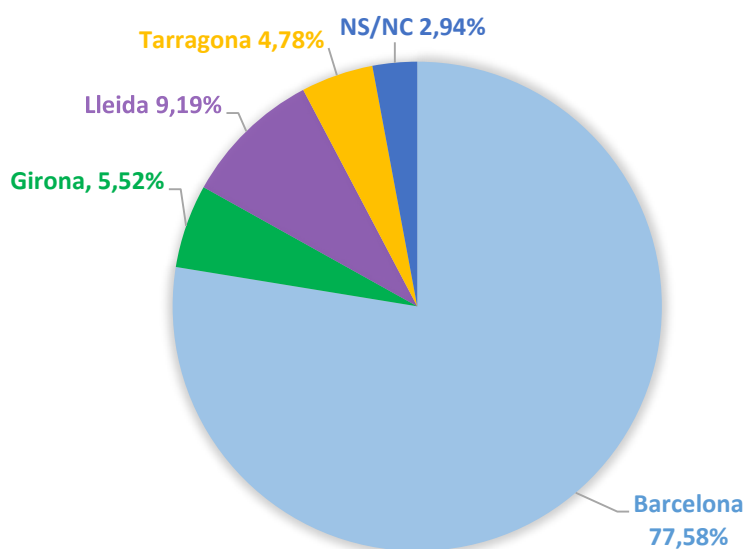
Aquesta mostra consta de 272 educadors/es socials que han respost de forma voluntària a uns qüestionaris relacionats amb les competències emocionals, la vinculació amb la feina i la satisfacció amb la vida.

Al ser un grup de població força ampli i tenint en compte la diversitat d'àmbits d'intervenció en els que un educador social pot exercir la seva professió, les característiques de la mostra són força heterogènies. A continuació es detallen algunes dades.

Pel que fa al gènere, el 78,68% de les persones que han respost els qüestionaris són dones i el 21,32% són homes. La mitjana d'edat és de 35 anys, essent de 34 anys en les dones i de 38 anys en els homes.

La distribució territorial de la mostra, tal i com es reflexa en el gràfic següent, és força desigual.

Gràfic 5. Distribució territorial de la mostra

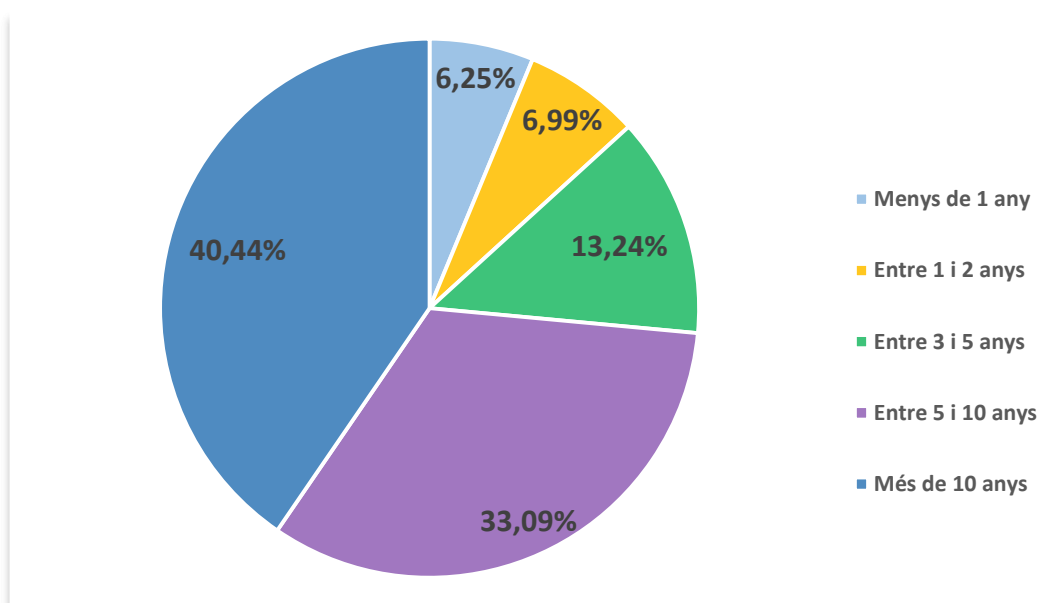


La major part de les persones participants desenvolupen la seva tasca professional a la província de Barcelona. Això pot ser degut a que la densitat de població en aquesta província és molt més elevada respecte la resta, la qual cosa pot portar a pensar que és la província on més equipaments i serveis hi ha.

Gairebé la meitat de la mostra enquestada (45,59%) no té una altra formació que no sigui en educació social, mentre que el 33,82% ha cursat postgraus o màsters universitaris, el 16,91% té, a més dels estudis d'educació social, alguna altra carrera universitària i el 3,68% ha cursat altres tipus de formacions.

Tal i com es mostra en el gràfic següent, més del 70% dels educadors/es socials participants en l'estudi tenen més de 5 anys d'experiència professional. Aquesta dada ens deixa una mostra on la majoria d'educadors/es socials que han participat en la recerca tenen entre mitjà i llarg recorregut en el temps d'experiència professional.

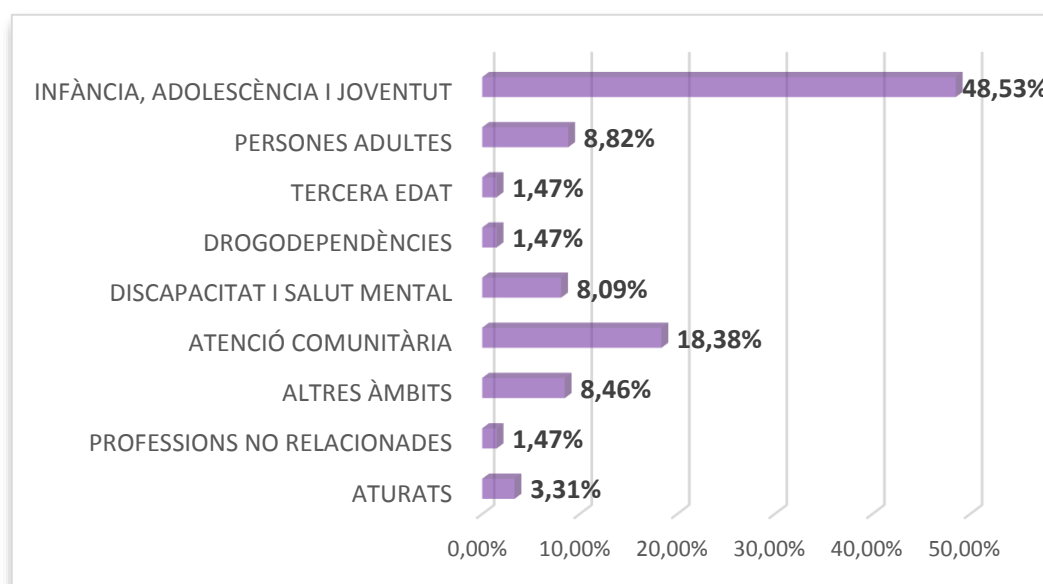
Gràfic 6. Temps d'experiència professional



Gairebé el 92% de la població enquestada són educadors i educadores socials en actiu. El 8% restant o bé exerceix una altra professió o bé està en situació d'atur.

Com ja hem comentat anteriorment, la disparitat d'àmbits en els que un educador/a social pot exercir la seva professió és molt ampli. Per aquest motiu, en molts casos els educadors/es socials solen tenir experiència en més d'un àmbit professional. En aquest cas, el 86,76% estan dins d'aquest grup i només el 13,24% té experiència en un sol àmbit. A continuació es mostra un gràfic sobre els àmbits on treballen actualment els educadors i educadores socials que conformen la mostra. Cal dir que els àmbits que apareixen en aquest gràfic són força generals. Els equipaments i serveis que conformen cada àmbit estan detallats a la fonamentació teòrica, dins de l'apartat de l'educació social.

Gràfic 7. Àmbits d'intervenció de la mostra



Pel tema que ens ocupa en aquesta recerca, creiem que es d'interès saber si els educadors i educadores socials participants han realitzat alguna formació prèvia en educació emocional (tallers, cursos, conferències, xerrades, seminaris, jornades, postgraus, màsters, formació on-line, etc.). El 57,72% han participat en formacions prèvies en temes relacionats amb el desenvolupament emocional o la intel·ligència emocional.

En resum, dels 272 educadors i educadores socials que conformen la mostra d'aquest estudi, més del 75% són dones, la mitjana d'edat del total de la mostra és de 35 anys i la gran majoria exerceixen com a educadors/es socials a la província de Barcelona. Gairebé el 75% té més de 5 anys d'experiència professional i la gran majoria han treballat en més d'un àmbit professional al llarg de la seva carrera.

D'aquests àmbits, gairebé la meitat dels professionals enquestats es dediquen a la intervenció en infància, adolescència i joventut. Cal destacar que més de la meitat de la mostra diu haver participat prèviament en alguna activitat d'educació emocional, mitjançant cursos, tallers, seminaris, conferències, etc., la qual cosa denota un cert interès d'aquest col·lectiu professional per la formació relacionada amb les emocions.

3.3 OBJECTIUS I HIPÒTESIS

No tenim constància de qui hi hagi molts estudis sobre les competències emocionals dels educadors socials, almenys no que aportin dades rellevants en aquest sentit. Tampoc ens consta cap estudi que reflecteixi la vinculació amb la feina (engagement) dels educadors i educadores socials. Per aquest motiu, ens plantejem els següents objectius:

- 1) Avaluar el grau de competència emocional dels educadors i educadores socials participants
- 2) Avaluar el nivell d'engagement dels educadors/es socials participants.
- 3) Avaluar el grau de satisfacció amb la vida dels i les educadores socials de participants.
- 4) Analitzar la relació entre el grau de desenvolupament de la competència emocional i el nivell d'engagement dels educadors/es socials participants.
- 5) Analitzar la relació entre el nivell d'engagement i el grau de satisfacció amb la vida dels educadors i educadores socials participants.

En base als anteriors objectius, ens plantejem les següents hipòtesis:

- 1) Els educadors i educadores socials participants tenen un bon domini de les competències emocionals.
- 2) Els educadors/es socials participants tenen un nivell mig d'engagement.
- 3) Els i les educadores socials participants tenen una alta satisfacció amb la vida.
- 4) La correlació entre el grau de desenvolupament de les competències emocionals i el nivell d'engagement dels educadors/es socials de Catalunya serà positiva. Per tant, a més grau de desenvolupament de les competències emocionals més nivell d'engagement, i a la inversa.
- 5) La correlació entre el grau de satisfacció amb la vida i el nivell d'engagement serà també positiva. És a dir, a més grau de satisfacció amb la vida més nivell d'engagement, i a la inversa.

3.4 PLANIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

El primer pas en tota investigació és definir quin serà el tema objecte d'estudi. Un cop escollit el tema, s'ha fet una revisió bibliogràfica per tal d'obtenir la informació necessària per a l'elaboració d'una fonamentació teòrica que sustenti la investigació. En base a aquest marc teòric i al tema de la investigació, s'han definit els objectius i les hipòtesis.

A partir d'aquí s'ha escollit la metodologia d'investigació, en aquest cas quantitativa, que permet respondre a les hipòtesis i objectius plantejats anteriorment, i que depèn tant d'aquests com del marc teòric. Després s'han escollit les tècniques de recollida de dades i les tècniques d'anàlisi, que són les eines més específiques d'investigació i que també depenen de les hipòtesis i objectius i del marc teòric. Un cop escollides, s'han convertit les hipòtesis en variables o indicadors que puguin ser "mesurables".

Un cop definides la metodologia, les tècniques i les variables d'estudi, s'ha escollit la mostra, que es defineix com un subconjunt de la població que es vol estudiar, i que pretén ser representativa d'aquesta. Amb això es completa el disseny de la investigació.

El següent pas és la recollida de dades mitjançant la tècnica d'investigació escollida, que en aquest cas és l'enquesta. En aquesta investigació s'han utilitzat tres qüestionaris ja elaborats i validats anteriorment (QDE-A, per a les competències emocionals; UWES, per a l'engagement;

i SWLS per a la satisfacció amb la vida). La informació d'aquests qüestionaris està detallada a l'apartat d'instruments aplicats a la investigació.

Després de la selecció dels qüestionaris, s'ha escollit el mètode per fer-ne difusió. En aquest cas, com que l'objectiu era obtenir una mostra el més gran possible, la difusió s'ha fet a través d'Internet. Per fer-ho, s'han recopilat els tres qüestionaris en un, afegint un apartat d'informació personal, mitjançant l'aplicació de GoogleDocs "formularis de Google". S'ha acotat la zona territorial de difusió del formulari, en aquest cas Catalunya, i s'ha enviat a les persones susceptibles de poder-lo emplenar mitjançant correu electrònic, xarxes socials, etc.

Un cop recollida tota la informació, s'han codificat les respostes del qüestionari per poder introduir les dades al programa d'anàlisi estadístic SPSS_V.20. La codificació permet transformar les diferents dimensions teòriques en descriptors numèrics, per facilitar la introducció de la informació al programa d'anàlisi de dades.

Amb les dades obtingudes, s'ha realitzat l'anàlisi i interpretació dels resultats, mitjançant taules de tipus descriptiu i correlacional.

Finalment, s'ha procedit a la redacció de les conclusions de l'estudi, comparant les hipòtesis inicials amb els resultats obtinguts.

Un cop acabada la investigació, es realitzaran dos passos més. El primer és la disseminació, que consisteix en realitzar una devolució dels resultats obtinguts als subjectes que conformen la mostra. El segon serà la redacció d'un article per a la publicació per tal de fer difusió dels resultats de l'estudi.

3.5 INSTRUMENTS APLICATS EN LA INVESTIGACIÓ

L'instrument aplicat en aquest estudi per a la recollida de dades és l'enquesta. Com que es pretén estudiar el grau de desenvolupament de les competències emocionals, el nivell d'engagement i el grau de satisfacció amb la vida dels educadors i educadores socials que conformen la mostra, s'ha optat per utilitzar les tres qüestionaris validats per recollir dades de cada tema. Per tal de simplificar el procés de resposta dels participants, s'han aglutinat els ítems d'aquests qüestionaris en un de sol, mitjançant l'aplicació "formularis de Google".

El qüestionari resultant, que porta per títol "Competències emocionals i vinculació amb la feina dels educadors/es socials", té la següent estructura:

1) DADES PERSONALS

En aquesta part es demanen dades com el sexe, l'edat, formació, temps d'experiència professional, àmbits d'experiència professional, població, tipus de contractació, coneixement o formació prèvia en educació emocional, etc.

2) COMPETÈNCIES EMOCIONALS

Per tal d'identificar el grau de desenvolupament de les competències emocionals dels subjectes de la mostra, s'ha utilitzat el **QDE-A Qüestionari de Desenvolupament Emocional d'Adults** (Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. i Soldevila, A., 2009).

El QDE-A és un inventari d'autoinforme que reuneix informació de la competència emocional d'acord amb el marc teòric de l'educació emocional (Bisquerra, 2000, 2003, 2007). Consta de 48 ítems distribuïts en 5 dimensions: consciència emocional (7 ítems), regulació emocional (13 ítems), intel·ligència interpersonal (12 ítems), autonomia emocional (7 ítems) i competències per la vida i benestar (9 ítems). Aquests ítems es responen mitjançant una escala Likert, amb 11 opcions en una escala de 0 (totalment en desacord) a 10 (totalment d'acord).

Els resultats permeten detectar les necessitats de cada educador/a social a nivell global i en cadascuna de les dimensions.

3) BENESTAR I FEINA

L'última part consta de dos qüestionaris:

- **UWES. Escala Utrecht d'Engagement a la Feina.**

Per tal de conèixer el nivell d'engagement dels educadors/es socials participant en l'estudi s'ha utilitzat la versió en castellà (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro i Grau, 2000) de l'*Utrecht Work Engagement Scale* UWES (Schaufeli, Salanova, González-Roma i Bakker, 2002). Aquesta escala està formada per 17 ítems distribuïts en 3 factors: vigor (6 ítems), dedicació (5 ítems) i absorció (6 ítems). El forma de resposta d'aquesta escala es tipus Likert, de 6 punts, on 1 és "mai-cap vegada" i 6 és "sempre-tots els dies".

Els resultats permeten conèixer el nivell global d'engagement i les puntuacions en cada dimensió.

- **SWLS. Escala de Satisfacció amb la Vida.**

Per poder conèixer el grau de satisfacció amb la vida dels subjectes de la mostra s'ha utilitzat la versió en castellà de la *Satisfaction With Life Scale* SWLS (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985). L'escala està formada per 5 ítems d'autoinforme, als quals es respon mitjançant una escala tipus Likert que va de 1 (completament en desacord) a 7 (completament d'acord).

Finalment, per fer l'anàlisi de les dades recollides en els qüestionaris, s'ha utilitzat el programa d'anàlisi estadístic SPSS_V.20. Aquest programa utilitza les dades introduïdes per generar informes tabulars, gràfics i diagrames de distribució i tendència, estadístics descriptius i estadístics complexos.

3.6 RESULTATS I INTERPRETACIÓ DE LES DADES

La Taula 1 mostra els resultats obtinguts en relació als tres primers objectius plantejats en aquest estudi.

Taula 1. Estadístics descriptius del grau de desenvolupament de les competències emocionals, les dimensions de l'engagement i el grau de satisfacció amb la vida

	N	Mitjana	Desv. típ.
Consciència emocional	272	6,07	,94
Regulació emocional	272	4,66	,95
Competència social	272	4,52	,95
Autonomia emocional	272	5,89	1,05
Competència de vida	272	5,83	,78
Total competència emocional	272	5,23	,66
Vigor	272	5,42	,89
Dedicació	272	5,85	,90
Absorció	272	4,92	,99
Total engagement	272	5,37	,83
Total satisfacció en la vida	272	25,24	5,29

El primer objectiu era avaluar el grau de desenvolupament de la competència emocional. La puntuació mitjana de la mostra en competència emocional global és de 5,23 (en una escala que va de 0 a 10). Aquesta puntuació es pot considerar com a mitja-baixa. Pel que fa a les puntuacions que fan referència a cadascuna de les cinc competències emocionals, es pot observar que la competència més desenvolupada és la consciència emocional (6,07/10), una mica superior a la competència emocional global, encara que també es pot considerar com una puntuació mitjana-baixa. Les competències emocionals amb puntuacions més baixes són la regulació emocional (4,66/10) i la competència social o intel·ligència interpersonal (4,52/10). Aquestes puntuacions són baixes i no arriben al que es podria considerar com un domini bàsic de cadascuna d'elles.

Pel que fa al segon objectiu, avaluar el nivell d'engagement dels i les educadores socials participants, la puntuació mitjana del total d'engagement és de 5,37. Aquesta puntuació es considera alta (en una escala de valoració que va de molt baixa a molt alta). En relació a les dimensions de l'engagement, vigor i absorció obtenen també puntuacions altes (5,42 i 4,92, respectivament). La dimensió dedicació, amb una puntuació de 5,85, es valora com a molt alta.

En referència al tercer objectiu, avaluar el grau de satisfacció amb la vida, la puntuació mitjana dels educadors i educadores socials que conformen la mostra és de 25,24, i es considera una satisfacció alta en una escala que comprèn sis graus de valoració que van de descontent extrem a molt altament satisfet.

Mitjançant un anàlisi ANOVA s'ha estudiat si existeixen diferències en el grau de desenvolupament de les competències emocionals, l'engagement i les seves dimensions i el grau de satisfacció amb la vida en funció de tres variables: gènere, temps d'experiència professional i estabilitat laboral. Pel que fa a les dues últimes variables, els resultats permeten afirmar que no hi ha diferències significatives ni en les competències emocionals, ni en el nivell d'engagement ni en la satisfacció amb la vida. En canvi, si que hi ha alguna diferència pel que fa al gènere.

Taula 2. Grau de desenvolupament de les competències emocionals, les dimensions d'engagement i la satisfacció amb la vida en funció de la variable gènere

	Sexe	N	Mitjana	Desv. típ.	Sig.
Consciència emocional	DONA	214	6,13	,96	,074
	HOME	58	5,88	,85	
Regulació emocional	DONA	214	4,70	,97	,113
	HOME	58	4,48	,84	
Competència social	DONA	214	4,52	,95	,991
	HOME	58	4,52	,98	
Autonomia emocional	DONA	214	5,91	1,06	,665
	HOME	58	5,84	1,01	
Competència de vida	DONA	214	5,83	,80	,828
	HOME	58	5,85	,70	
Total competència emocional	DONA	214	5,25	,68	,299
	HOME	58	5,15	,60	
Vigor	DONA	214	5,48	,83	,083
	HOME	58	5,21	1,06	
Dedicació	DONA	214	5,91	,83	,075
	HOME	58	5,63	1,11	
Absorció	DONA	214	4,99	,96	,015
	HOME	58	4,64	1,09	

Total engagement	DONA	214	5,44	,77	,036
	HOME	58	5,13	1,00	
Total satisfacció amb la vida	DONA	214	25,48	5,25	,153
	HOME	58	24,36	5,39	

Els resultats mostren l'existència de diferències significatives entre homes i dones en el nivell total d'engagement. En aquest cas, les dones obtenen una millor puntuació. Tot i aquesta diferència en l'engagement total, a l'estudiar les dimensions per separat, la única dimensió de l'engagement que presenta diferències significatives és absorció, a favor també de les dones. En les dimensions vigor i dedicació, no hi ha diferències entre homes i dones.

Respecte a les competències emocionals, no existeixen diferències significatives entre ambdós gèneres, ni en les puntuacions totals i en cap de les seves dimensions.

Tampoc hi ha diferències significatives entre la satisfacció amb la vida que presenten els homes i les dones.

En referència als objectius d'analitzar la relació entre el nivell de competència emocional i l'engagement i entre el nivell d'engagement i el grau de satisfacció amb la vida, la Taula 3 mostra els resultats obtinguts.

Taula 3. Correlacions entre el nivell d'engagement amb les seves dimensions i el nivell de competències emocionals i la satisfacció amb la vida

	Vigor	Dedicació	Absorció	Total engagement
Consciència emocional	,211**	,126*	,172**	,192**
Regulació emocional	,028	-,044	,150*	,060
Competència social	-,016	-,064	,126*	,026
Autonomia emocional	,140*	,099	,118	,134*
Competència de vida	,193**	,127*	,092	,152*
Total competència emocional	,123*	,037	,186**	,137*
Total satisfacció en la vida	,307**	,345**	,216**	,317**

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$ $N = 272$

S'observa l'existència d'una correlació significativa tot i que molt discreta ($r_{(272)} = .14$ $p < .05$) entre els totals referents al nivell d'engagement i la competència emocional. De les dimensions de la competència emocional, la que més correlaciona amb el nivell d'engagement és la consciència emocional ($r_{(272)} = .19$ $p < .001$). En canvi, la regulació emocional i la competència social no correlacionen amb el nivell d'engagement.

Pel que fa a la relació entre el nivell total de competència emocional amb les dimensions de l'engagement, absorció ($r_{(272)} = .19$ $p < .001$). és la dimensió que més correlaciona amb la competència emocional. En canvi, la dimensió dedicació no correlaciona.

En l'anàlisi de la relació entre l'engagement i la satisfacció amb la vida, les dades mostren una correlació significativa de sentit positiu entre els totals d'ambdues variables ($r_{(272)} = .32$ $p < .001$). La satisfacció amb la vida correlaciona també de forma positiva i significativa amb totes les dimensions de l'engagement, encara que aquesta correlació és més alta en la dimensió dedicació ($r_{(272)} = .35$ $p < .001$).

4. CONCLUSIONS

Respecte la primera hipòtesi plantejada, *Els educadors i educadores socials participants tenen un bon domini de les competències emocionals*, i després d'analitzar els resultats, destaca un domini mig – baix de les competències emocionals dels educadors/es socials de la mostra. Les dues dimensions en les que aquests educadors/es socials puntuen més baix són regulació emocional i competència social. Gómez (2000) apunta al desenvolupament de la intel·ligència emocional i a les capacitats i habilitats associades com a un possible àmbit emergent d'intervenció de l'educació social. Aquest autor associa l'alfabetització emocional, entesa com el desenvolupament òptim i integral de les capacitats i habilitats emocionals de les persones, amb l'òptim procés de socialització. El desenvolupament de les competències emocionals es pot considerar com a element clau de qualsevol dels àmbits d'intervenció (col·lectius que són objecte d'atenció de l'educació especialitzada, programes de formació laboral, educació de persones adultes, etc.). Cal tenir en compte també la figura de l'educador/a social com a referent en determinats àmbits d'intervenció, sobretot en els que l'acció educativa es centra en el desenvolupament integral de la persona, com seria el cas d'infància i adolescència. En aquests àmbits, les persones sobre les que es centra la pràctica d'aquest professional estan en ple procés de construcció de la personalitat i de desenvolupament emocional. Segons aquestes premisses, es posa de manifest la importància de que els educadors i educadores socials tinguin un bon domini de les competències emocionals i disposin d'eines, recursos i estratègies per poder convertir-se en transmissors d'aquest tipus de desenvolupament. Per aquest motiu i en vista dels resultats obtinguts, cal insistir en la importància d'incloure el desenvolupament de competències personals en el currículum formatiu d'aquests professionals, així com incloure-hi també les eines i recursos relatius a les competències emocionals que siguin necessaris per encarar millor els reptes quotidians.

Pel que fa a l'engagement, la hipòtesi plantejada era que *Els educadors/es socials participants tenen un nivell mig d'engagement*. Els resultats mostren un nivell alt, tant en el total d'engagement com en les seves dimensions, on destaca la dedicació, amb un nivell molt alt. Per tant, aquests educadors tenen molta energia i resistència quan treballen, estan contents d'involucrar-se amb la feina, es senten compromesos amb aquesta i es senten especialment identificats amb la tasca que realitzen perquè l'experiència és significativa, inspiradora i desafiant. Per tant, en general es senten molt entusiasmats i orgullosos de la seva feina. Es podria pensar que pel tipus de tasques que realitzen els educadors/es socials, on moltes vegades es relacionen amb col·lectius amb característiques conflictives o col·lectius que viuen circumstàncies difícils, poden estar "cremats" o patir síndrome de burnout. Cal recordar, tal i com s'apunta a la fonamentació teòrica d'aquesta investigació, que burnout i engagement no són excloents. És a dir, que un treballador engaged pot sofrir també síndrome de burnout, encara que no és la tendència habitual. Alguns estudis apunten a que una de les principals fonts de satisfacció laboral en els treballadors de la intervenció social és el contacte directe de les persones a les que atenen. L'establiment de vincles interpersonals, l'aprenentatge d'habilitats professionals i el sentiment d'haver contribuït a la resolució de situacions difícils poden ser la font d'aquest alt nivell de vinculació amb la feina dels educadors i educadores

socials (Manteca i Durán, 2012:49). Tot i això, cal remarcar que aquests professionals es troben amb multitud de limitacions institucionals, amb dificultats en el desenvolupament de ponts d'unió amb la resta de "contextos normalitzats" per la reincorporació dels subjectes a la societat (en el cas de col·lectius amb dificultats socials), el contagi emocional que es pot produir entre els mateixos professionals quan la desmotivació està present, etc. (Elías, 2012), poden ser la causa de que es sentin "cremats" per la feina, però difícilment ho és pel tipus de tasca que realitzen.

En aquest sentit, un estudi sobre el síndrome de burnout i afrontament en treballadors d'acolliment residencial de menors (Jenaro-Río, Flores-Robaina i González-Gil, 2007) posa de manifest alguns dels factors que poden ser causa de burnout en aquests professionals. Aquestes autores afirmen que la insatisfacció laboral, la percepció de l'escàs reconeixement social de la professió, haver de dormir als centres residencials i tenir torns horaris rotatius, etc. està associat a nivells elevats d'esgotament emocional, una de les dimensions del burnout. També apunten a que l'alta implicació física i psicològica que implica aquest tipus de feina pot ser un possible factor de risc en l'aparició d'estrès. Això posa de manifest la importància d'aconseguir un equilibri entre les demandes de la feina i els recursos dels que disposen els professionals, la qual cosa podria reduir els nivells de burnout (Jenaro-Río, *et al.*, 2007:117). D'altra banda, el fet de si les institucions són grans o petites, el clima organitzacional, la personalització dels èxits i la dificultat en el reconeixement d'aquests que es produeix en institucions grans i amb un nombre elevat de treballadors també poden ser factors causants de l'aparició del síndrome de burnout (De-la-Fuente-Roldán i Sánchez-Moreno, 2012:128).

La tercera hipòtesi que s'ha plantejat en aquest estudi era que *Els i les educadores socials participants tenen una alta satisfacció amb la vida*. Els resultats en aquesta mostra d'acord amb els resultats al qüestionari de satisfacció de Diener (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985) corroboren aquesta hipòtesi. A aquests educadors/es els agrada la seva vida i senten que les coses estan anant bé. Perceben la vida majoritàriament de forma positiva. Per a moltes persones d'aquest rang, la vida és quelcom per gaudir, i poden treure motivació de les seves àrees d'insatisfacció.

Pel que fa a la quarta hipòtesi, *La correlació entre el grau de desenvolupament de les competències emocionals i el nivell d'engagement dels educadors/es socials participants serà positiva*, els resultats mostren una correlació molt discreta. La consciència emocional és la competència que més correlaciona amb l'engagement. Per tant, segons aquests resultats, la capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres i l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat té relació amb el nivell d'engagement que presenten els educadors i educadores socials. Cal destacar que la regulació emocional, entesa com la capacitat per gestionar les emocions de forma apropiada, i la competència social, entesa com la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones, són les dimensions de la competència emocional on els educadors/es socials de la mostra puntuen més baix, i cap de les dues correlaciona amb l'engagement. Seguint el marc teòric, la dimensió vigor de l'engagement, que es caracteritza per alts nivells d'energia i resistència mental i la persistència davant les dificultats, està molt relacionada amb la competència emocional, concretament amb la regulació emocional, on s'inclou la tolerància la frustració per prevenir estats emocionals negatius (estrès, ansietat, depressió, etc.) i

perseverar en l'assoliment dels objectius a pesar de les dificultats, entre altres. Els resultats d'aquesta investigació no es corresponen amb aquesta relació teòrica, ja que mostren que no hi ha una correlació entre vigor i regulació emocional, així com tampoc hi és entre la competència emocional i la dimensió dedicació. En canvi, sí que existeix una correlació entre la dimensió absorció i la competència emocional. Per definició, l'absorció hauria de correlacionar amb la competència de vida, ja que és on està inclosa el "flow", tal i com es defineix aquesta dimensió de l'engagement. Contràriament, els resultats mostren que la competència de vida és la que menys correlaciona amb absorció de totes les competències emocionals. Això pot ser degut a que, tal i com ja s'apuntava a la fonamentació teòrica, el concepte "flow" es refereix a una experiència concreta i temporalment determinada, i no a una situació persistent i no determinada temporalment a una experiència concreta, com és el cas de l'absorció.

Els resultats d'una investigació sobre intel·ligència emocional i la seva relació amb el burnout, l'engagement i l'estrès en estudiants universitaris (Extremera, Durán i Rey, 2007) disten molt dels resultats obtinguts en aquest estudi. En la investigació d'aquestes autors, els estudiants amb majors puntuacions d'intel·ligència emocional obtenen nivell més elevats en totes les dimensions de l'engagement, així com aquells que obtenen majors puntuacions en regulació emocional també les obtenen en les tres dimensions de l'engagement. Això denota la importància de seguir investigant la relació entre la intel·ligència emocional i la competència emocional amb els nivells d'engagement, diversificant les investigacions en diferents col·lectius professionals, per tal de poder veure si aquesta relació actua igual o existeixen diferències segons els professionals, el tipus de tasca que desenvolupen i el context en el que es troben.

La última hipòtesi plantejada era *La correlació positiva entre el nivell d'engagement i el grau de satisfacció amb la vida*. Els resultats mostren que aquesta correlació és positiva i, a més, és significativa. Per tant, com més elevat és el grau de satisfacció amb la vida més alt és el nivell d'engagement, i a la inversa. Això corrobora la idea que s'exposava a la fonamentació teòrica d'aquest estudi, segons la qual el benestar professional -dins del qual s'inclou l'engagement- incideix en el benestar global d'una persona. Aquests resultats recolzen els obtinguts en una investigació realitzada per Extremera, Durán i Rey (2005), sobre la intel·ligència emocional percebuda i la seva influència sobre la satisfacció vital, la felicitat subjectiva i l'engagement en treballadors de centres per a persones amb discapacitat intel·lectual. En aquesta investigació els resultats apunten a la vinculació positiva entre l'engagement i el benestar personal. Segons aquests autors, aquesta variable pot estar explicada, en part, per les habilitats del treballador/a per atendre, comprendre i regular les seves emocions. Això posa de manifest la possibilitat de millorar la vida laboral dels educadors i educadores socials a través de les seves habilitats emocionals. Tenint en compte això i la significativa correlació entre l'engagement i la satisfacció amb la vida que s'ha trobat en aquest estudi, una millora de la competència emocional portaria a un nivell d'engagement més elevat i aquest, a la vegada, a un major grau de satisfacció amb la vida. En aquest sentit també caldria seguir investigant per veure si aquesta relació únicament és unidireccional o bé una persona amb un alt benestar personal té més facilitat per ser un treballador engaged.

En conclusió, el nivell mitjà - baix de competència emocional dels educadors i educadores socials de la mostra es pot entendre com un gran marge de millora. Aquest fet posa de manifest la importància de seguir investigant en aquest camp, però també la necessitat

d'iniciar programes de formació en competències emocionals, ja que aquesta formació podria afavorir el desenvolupament de les competències emocionals dels educadors/es socials i alhora la millora de la qualitat de la pràctica educativa, la qual acabaria repercutint en els subjectes que són objecte d'intervenció d'aquest col·lectiu professional. Aquesta formació s'hauria d'incloure tant a nivell curricular al grau d'Educació Social, com a nivell laboral en les institucions que compten amb aquest perfil professional com a formació continua d'aquest.

Cal destacar també que aquest estudi ha comptat amb una mostra de 272 educadors i educadores socials que exerceixen a Catalunya, per tant els resultats s'han de considerar amb la modèstia que requereixen les dades. Cal també tenir en compte que la mostra era molt heterogènia en quan a àmbits de treball i aquest també pot ser un factor a tenir en compte de cara a propers estudis. Tal i com s'exposa en la fonamentació teòrica, els àmbits en els que un educador/a social pot exercir la seva tasca educativa és molt gran (infància i joventut, persones grans, drogodependències, discapacitat, justícia, educació d'adults, etc.). Una acotació més precisa dels àmbits permetria analitzar millor tant les variables que entren en joc quan es parla d'engagement i burnout com les seves causes i conseqüències en els professionals de la intervenció social (recursos personals, recursos laborals, etc.). En aquest sentit, Salanova *et al.* (2000) proposen que la recerca en engagement ha d'ocupar-se d'analitzar les seves relacions amb altres variables personals i laborals, tal i com s'ha fet amb el síndrome de burnout. Tal i com assenyalen Jenaro-Río *et al.* (2007), mostrar els símptomes del burnout en aquests professionals pot portar a oferir respostes impersonals als usuaris per tal de reduir la implicació i a tenir actituds negatives cap a la població atesa, la qual cosa repercutiria negativament en l'atenció que es dona a les persones amb les que es treballa. Per tant, que aquests professionals tinguin una vinculació positiva amb la seva feina, siguin competents emocionalment i disposin d'eines i estratègies en aquest camp, pot comportar una millora tant en l'atenció que es dona als usuaris, repercutint en els resultats de l'acció educativa, com amb millores personals molt positives, tant en la satisfacció en la vida com a nivell laboral.

5. BIBLIOGRAFIA

- AIEJI (2008). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. [en línea]. Disponible a: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=148> [Consulta: 16 octubre 2015].
- ASEDES (2004). *El educador social y la educadora social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en centros escolares* [en línea]. Disponible a: www.eduso.net/archivos/ESCE.doc. [consulta: 30 de març 2015]
- ASEDES (2007). *Documents professionalitzadors: definició d'educació social, codi deontològic de l'educador social, catàleg de funcions i competències de l'educador i l'educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES [en línea]. Disponible a: www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=177 [consulta: 26 març 2015]
- Berrios, P.; Augusto, J.M. i Aguilar, M.C. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios. Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Índex de enfermería*, 54, 30-34.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis – Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar* (6ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer España (Col·lecció: Educación Emocional y en valores).
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de Emociones*. Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Campos, M.F. i Smeke, R.M. (2004). Rewards and frustrations of being a social worker: a qualitative study. *Journal of social work practice*, 18(2), 211-221.
- Cantón, A. (2008). El educador y la educadora social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en centros escolares. *Revista digital Transversalidad educativa*, 3, 22-31.
- Cárdenas, T.J. i Jaik, A. (2014). *Engagement. Ilusión por el trabajo. Un modelo teórico-conceptual*. Mèxic: Red Durango de Investigadores Educativos A.C. [En línea]. Disponible a: <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/engagement.pdf> [Consulta: 10 abril 2015].
- Carrasco, A.M., de la Corte, C.M. i León, J.M. (2010). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *Revista Digital de Prevención*, 1. [En línea]. Disponible a:

- http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5468/Engagement_un_recurso_para_optimizar_la_salud_psicosocial.pdf?sequence=2 [Consulta: 25 març 2015].
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper i Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- De-la-Fuente-Roldán, I.N. i Sánchez-Moreno, E. (2012). Trabajo social, síndrome de estar quemado por el trabajo y malestar psíquico: un estudio empírico en una muestra de trabajadores sociales de la comunidad de Madrid. *Portularia*, vol. 12 (extra), 121-130.
- Elías, J. (2012). ¿Es posible la Educación Social en los centros de reforma de menores? *Revista de Educación Social*, 15. [En línea]. Disponible a: http://www.eduso.net/res/pdf/15/posible_res_15.pdf [Consulta: 15 abril 2015]
- Esteban, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *AZARBE. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 123-131. [En línea]. Disponible a: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/40453/1/17.Una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20influencia%20de%20la%20inteligencia%20emocional%20percibida.pdf> [Consulta: 15 març 2015].
- Extremera, N., i Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. i Durán A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.
- Extremera, N.; Durán, A. i Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés*, 11 (1), 63-73. [En línea]. Disponible a: http://www.researchgate.net/publication/253234654_La_inteligencia_emocional_percibida_y_su_influencia_sobre_la_satisfaccin_vital_la_felicidad_subjetiva_y_el_engagement_en_trabajadores_de_centros_para_personas_con_discapacidad_intelectual [Consulta: 10 abril 2015].
- Extremera, N. i Pena, M. (2012). La inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Extremera, N.; Duran, A i Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Font, T. (2013). Intel·ligència emocional, engagement i èxit acadèmic. *Aloma*, 31 (2), 59-64. [En línea]. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/271109/358719> [Consulta: 10 abril 2015].
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

- Fullana, J. (coord.), amb la col·laboració de la CIRIT, Comissionat per a Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya. (1999). *Els camps de treball de l'educador social*. Girona: Documenta Universitària.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in the practice*. Nova York: Basic Books.
- Garrido, M.; Del Moral, G.; González-Ramírez, E. i López-Jiménez, A.M. (2009). Estudio del burnout entre los profesionales de los Equipos de Tratamiento Familiar en la atención a las familias en riesgo psicosocial. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 517-537. [En línia]. Disponible a: <https://www.uv.es/lisis/gmoral/apuntespsico2009.pdf> [Consulta: 15 març 2015].
- Garrido, M. R.; Fernández-Borrero; M. A., Villalba; E., Pérez-Moreno; P.J. i Fernández-Bellido, M. (2010). Evidencias de validez de adaptación al español de la escala de satisfacción con la vida (SWLS) en una muestra de estudiantes universitarios. *Metodología de encuestas*, 12, 45-62.
- Garrosa, E.; Blanco-Donoso, L.M.; Moreno-Jiménez, B.; González, A.; Fraca, M. i Meniz, M.J. (2014). Evaluación y predicción del work engagement en voluntarios: el papel del sentido de la coherencia y la reevaluación cognitiva. *Anales de Psicología*, 30 (2), 530-540. [En línia]. Disponible a: http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_social1.pdf [Consulta: 21 gener 2015].
- Gil-Monte, P. i Marucco, M. (2008). Prevalencia del "síndrome de quemarse por el trabajo" (burnout) en pediatras de hospitales generales. *Revista de Saúde Pública*, 42 (3), 450-456.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *The New Leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía social*, 10, 2ª época, 233 – 251
- Graczyk, P.A.; Weissberg, R.P.; Payton, J.W.; Elias, M.J.; Greenberg, M.T. i Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs, a R. Bar-On, J.D.A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca, Jossey-Bass, 391-410.
- Hueso, A. i Cascant, M.J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. *Cuadernos Docentes de Proceso de Desarrollo*, 1. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. [En línia]. Disponible a: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3 [Consulta: 3 maig 2015]
- Jenaro-Río, C.; Flores-Robaina, N. i González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 107-121. [En línia]. Disponible a: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-211.pdf [Consulta: 15 març 2015].

- Manteca, A.J. i Durán, M.A. (2012). Engagement en profesionales de la acción social. Diferencias entre Administración y Tercer Sector desde la perspectiva del modelo de demandas y recursos laborales. *Documentos de Trabajo Social*, 51, 45-68. [En línea]. Disponible a: http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts/51_3.pdf [Consulta: 10 abril 2015].
- Manzano, G. (2002). Burnout i engagement en un colectivo profesional de estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, 79-102.
- Marina, Y. (2013). *Les competències emocionals en els educadors/es socials*. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/47844>
- Martínez, I.M. i Salanova, M. (2003). Niveles de burnout i engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-371.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. A W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (Eds.), *Professional Burnout*. Washington: Taylor & Francis, 19-32.
- Maslach, C. i Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2ª edició). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. i Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC
- Payton, J.W.; Wardlaw, D.M.; Graczyk, P.A.; Bloodworth, M.A.; Tompsett, C.J. i Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviours in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pena, M. i Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627. [En línea]. Disponible a: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35927.pdf?documentId=0901e72b813d72df> [Consulta: 10 abril 2015].
- Perea, B.; Sánchez-Gil, L.M. i Fernández-Berrocal, P. (2008). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en enfermeras de salud mental en un hospital de Málaga. Resultados preliminares. Presencia. *Revista de Enfermería de Salud Mental*, 1, 22-30.
- Pérez-Escoda, N.; Bisquerra, R.; Filella, G. i Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, vol. 21, 2, 367-379. [En línea]. Disponible a: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf> [Consulta: 3 maig 2015]
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G. i Soldevila, A. (2011). Educación emocional y habilidades sociales. *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*, 473-478. Santander: Fundación Botín. [En línea]. Disponible a:

<http://boletindenoticias.fundacionbotin.org/Educacion/IE09/Inteligencia20-IE09.pdf>

[Consulta: 3 maig 2015]

- Pérez-Escoda, N. i García-Aguilar, N. (en premsa). *Competències emocionals i eleccions ocupacionals. Implicacions per a l'orientació professional dels adolescents*.
- Pérez-Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador/a social. A J. Saez (coord.). *El educador social* (165 – 214). Murcia: Universitat de Murcia.
- Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel
- Rath, T. i Harter, J. (2010). *Well being. The Five Essential Elements*. Nova York: Gallup Press.
- Rosa, G.; Riberas, G.; Navarro-Segura, L. i Vilar, J. (2015). El Coaching como Herramienta de Trabajo de la Competencia Emocional en la Formación de Estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación Universitaria*, 8 (5), 77-90. [En línia]. Disponible a: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062015000500009&script=sci_arttext [Consulta: 14 setembre 2015]
- Romans, M.M.; Petrus, A. i Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 45-63.
- Saez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129 – 139
- Saez, J. (2007). *Pedagogía social*. Madrid: Prentice – Hall
- Salanova, M.; Schaufeli, W.B.; Llorens, S.; Peiro, J.M. i Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement” ¿una nueva perspectiva?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 117-134. [En línia]. Disponible a: <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/152.pdf> [Consulta: 25 març 2015].
- Salanova, M. i Schaufeli, W.B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios financieros*, 261, 109-138. [En línia]. Disponible a: <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/221.pdf> [Consulta: 25 març 2015].
- Salanova, M. i Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio de Burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67
- Salanova, M. i Schaufeli, W.B. (2009). *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salovey, P. i Sluyter, D.J. (Eds.) (1997). *Emotional development and Emotional Intelligence: Educational implications*. Nova York: Basic Books.
- Sarrete, M.L. i Pérez de Guzmán, M.V. (2005). La Educación Social Especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, 336, 41-57.

- Schaufeli, W.B. i Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*, London, Taylor & Francis.
- Schaufeli, W.B. i Bakker, A.B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids. A Gezondheidspsychologie [Work and well-being. Towards a positive approach in Occupational Health Psychology]. *Gedrag & Organisatie*, 14, 229-253.
- Schaufeli, W.B.; Salanova, M.; González-Roma, V. i Bakker, A.B. (2002). The measurement of Engagement and Burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- SPSS (2011). *Manual de usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 20*.
- Valdez, H. i Ron, C. (2011). *UWES. Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo*. Módulo de Atención Integral de la Comisaría General de Prevención y Reinserción Social del Estado de Jalisco. (Versió original en anglès: W. Schaufeli i A. Bakker (2003). *UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University).
- Vázquez, C.; Duque, A. i Hervás, G. (2012). *Escala de satisfacción con la vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: validación y datos normativos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vivas, M.; Gallego, D. i González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales C.A. [En línea]. Disponible a: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29662/4/libro_educar_emociones.pdf [Consulta: 25 abril 2015]

6. ANNEX

EL PROCÉS DE PRÀCTIQUES

Com a educadora social i alumna del Postgrau en Educació Emocional i Benestar, em cridava l'atenció el desenvolupament de les competències emocionals, en el sentit ampli, però sobretot en el col·lectiu professional al qual pertanyo. En una petita revisió bibliogràfica anterior a l'inici de la investigació, em vaig adonar que gairebé no hi ha bibliografia relacionada de l'educació emocional en els professionals de l'acció social, ni tampoc hi ha gaires investigacions al respecte. Per aquest motiu la meua motivació es va dirigir a conèixer quin és el nivell de competències emocionals dels educadors/es socials.

En aquest punt se'm va presentar l'oportunitat d'estudiar l'engagement o vinculació amb la feina d'aquest perfil professional. Per mi era un concepte nou i alhora no està gens estudiat en els educadors socials. Per tant, ho vaig veure com una oportunitat per poder descriure la realitat dels educadors/es socials sobre un tema força innovador. Per poder dur a terme la investigació, es va decidir utilitzar qüestionaris ja validats anteriorment per poder mesurar els temes objecte d'estudi i poder extreure resultats que fossin concloents, verídics i reals, i poguessin servir per fer intervencions o ampliar la investigació en un futur. Sorprenentment, hem obtingut una mostra força nombrosa, tenint en compte el temps limitat per recollir-la, cosa que demostra l'interès dels educadors i educadores socials per les competències emocionals i l'engagement.

Tot el procés de recollida de dades i interpretació dels resultats m'ha ajudat a conèixer com es realitza una investigació científica en l'àmbit social i m'ha aportat un aprenentatge de certes competències personals molt lligades a l'educació emocional, com ara l'automotivació, la perseverança davant les dificultats, la planificació, el plantejament d'objectius realistes, etc. D'altra banda, m'ha permès fer una reflexió entorn la importància de les competències emocionals en el col·lectiu professional del qual formo part, així com també conèixer les necessitats de treballar per a que professionals de la intervenció social es converteixin en treballadors *engaged*, amb tots els beneficis que això pot comportar tant per la mateixa persona com per a les persones a les que atenen.

Finalment, descobrir la investigació en l'àmbit social m'ha obert noves vies de motivació a nivell laboral, per seguir estudiant aquests i altres aspectes tant rellevants en l'educació social, i que molts vegades passen desapercebuts o no estan suficientment atesos.

Només em queda donar les gràcies a la meua tutora de pràctiques, per donar-me l'oportunitat de formar part d'aquest projecte, contagiar-me de la seva il·lusió per la investigació i recolzar-me i ajudar-me en tots els moments de dificultat.