

Núria Mansergas Collado

**LA CURA EMOCIONAL DELS PROFESSIONALS QUE
TREBALLEN AMB JOVES EN RISC D'EXCLUSIÓ SOCIAL**

TREBALL DE FI DE GRAU

Dirigit per Gisela Cebrián Bernat

Grau de Pedagogia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2020

“La inteligencia emocional determina nuestro éxito en la vida.”

Daniel Goleman

“Empatía es ser capaz de sumergirse en el mundo emocional del otro sin ahogarse en él.”

Rafael Vidac

“El gran valor de las emociones es que contienen fragancias del alma, y si sabemos entenderlas y atenderlas como es preciso, las podemos aprovechar para crecer en sensibilidad, en humanidad y en alegría de vivir, además de en conocimiento y saber.”

Eva Bach

RESUM:

Els recursos humans són clau per assolir l'èxit de qualsevol organització. És per aquest motiu que esdevé necessari atendre'ls i proporcionar-los-hi suport per garantir el seu benestar. En el present Treball de Fi de Grau, el qual forma part del Programa d'Aprenentatge Servei, s'ha realitzat una investigació qualitativa. L'objectiu general d'aquest projecte és afavorir el benestar emocional dels professionals que treballen a Raig de Llum, un centre situat a la província de Tarragona. Per poder donar-hi resposta, s'han triangulat les dades obtingudes a partir de l'observació participant i de nou entrevistes semiestructurades.

En primer lloc, s'han identificat els factors -negatius i positius- que influeixen en el benestar emocional dels educadors que treballen amb joves en risc d'exclusió social. D'una banda, les dificultats inherents al perfil dels estudiants i la consegüent sobrecàrrega emocional són dos dels factors que els afecta negativament. D'altra banda, un dels factors positius és el treball en equip i els vincles positius que s'estableixen entre professors.

En segon lloc, també s'han estudiat les necessitats formatives que presenten els tècnics del centre. Concretament, l'anàlisi de les dades mostra que és fonamental que rebin una formació permanent relacionada amb l'educació emocional i la gestió de l'estrès per tal que puguin afrontar satisfactòriament les situacions complexes que es troben a l'aula.

En tercer lloc, s'ha realitzat una selecció acurada de diverses estratègies i tècniques que poden satisfer les necessitats d'aquests professionals. N'és un bon exemple la supervisió social, que és una manera d'atendre, donar suport i facilitar l'autocura dels professionals.

Finalment, s'ha suggerit una futura línia de recerca: aplicar amb els docents de Raig de Llum les propostes presentades per observar-ne l'efectivitat.

Paraules clau: Cura emocional, Benestar emocional, Formació del professorat, Educació emocional, Joves en risc d'exclusió social.

RESUMEN:

Los recursos humanos son clave para alcanzar el éxito de cualquier organización. Es por este motivo que es necesario atenderlos y proporcionarles apoyo para garantizar su bienestar. En el presente Trabajo de Fin de Grado, el cual forma parte del Programa de Aprendizaje Servicio, se ha realizado una investigación cualitativa. El objetivo general de este proyecto es favorecer el bienestar emocional de los profesionales que trabajan en Raig de Llum, un centro situado en la provincia de Tarragona. Para poder dar respuesta, se han triangulado los datos obtenidos a partir de la observación participante y de nueve entrevistas semiestructuradas.

En primer lugar, se han identificado los factores -negativos y positivos- que influyen en el bienestar emocional de los educadores que trabajan con jóvenes en riesgo de exclusión social. Por un lado, las dificultades inherentes al perfil de los estudiantes y la consecuente sobrecarga emocional son dos de los factores que les afecta negativamente. Por otro lado, uno de los factores positivos es el trabajo en equipo y los vínculos positivos que se establecen entre profesores.

En segundo lugar, también se han estudiado las necesidades formativas que presentan los técnicos del centro. Concretamente, el análisis de los datos muestra que es fundamental que reciban una formación permanente relacionada con la educación emocional y la gestión del estrés para que puedan afrontar satisfactoriamente las situaciones complejas que se encuentran en el aula.

En tercer lugar, se ha realizado una selección acurada de diversas estrategias y técnicas que pueden satisfacer las necesidades de estos profesionales. Un buen ejemplo es la supervisión social, que es una manera de atender, apoyar y facilitar el autocuidado de los profesionales.

Finalmente, se ha sugerido una futura línea de investigación: aplicar con los docentes de Raig de Llum las propuestas presentadas para observar su efectividad.

Palabras clave: Cuidado emocional, Bienestar emocional, Formación del profesorado, Educación emocional, Jóvenes en riesgo de exclusión social.

ABSTRACT:

Human resources are key to achieve the success in any organization. For this reason, it is necessary to attend to them and provide them support to guarantee the workers' well-being. In this final degree project, which is part of the Service-Learning Program, a qualitative research has been carried out. The general objective of this piece of research is to promote the emotional well-being of professionals who work in Raig de Llum, a center located in the province of Tarragona. In order to tackle this objective, the data obtained from the participant observation and nine semi-structured interviews have been triangulated.

First, the negative and positive factors that influence the emotional well-being of educators who work with young people at risk of social exclusion have been identified. On one hand, the difficulties inherent in the profile of students along with the consequent emotional overload of the job have appeared as two of the factors that affect them negatively. Instead, on the other hand, one of the positive factors have resulted to be teamwork as well as the positive links that are established between teachers.

Secondly, the formative needs presented by the technicians of the center have also been studied. In particular, the analysis of the data shows that it is vital that they receive recurrent education related to emotional and stress management so that they can have the skills to successfully face the complex situations that they encounter in the classroom.

Thirdly, a careful selection of various strategies and techniques, which can satisfy the needs of these professionals has been approached. A great example is social supervision, which is a way of attending, supporting and facilitating the self-care of professionals.

Finally, a future line of research has been suggested: applying the presented proposals to the Raig de Llum teachers with the aim to observe their effectiveness.

Key words: Emotional care, Emotional well-being, Teacher training, Emotional education, Young people at risk of social exclusion.

Vull donar les gràcies a totes aquelles persones que, d'una manera o una altra, han contribuït a la finalització d'aquest Treball de Fi de Grau i que, en tot moment, han estat disposades a ajudar-me.

En primer lloc, m'agradaria mostrar els més sincers agraïments a la meva tutora, Gisela Cebrián, per guiar-me i ajudar-me durant tot el procés d'elaboració del treball, així com per haver compartit amb mi el seu apreciat temps i coneixement.

En segon lloc, voldria agrair als meus pares, familiars i amics, per l'acompanyament i el suport incondicional que m'han donat durant aquest final de camí de la meva carrera.

En tercer lloc, gràcies a la Universitat Rovira i Virgili per brindar-me l'oportunitat de poder fer un Aprenentatge Servei, abordant de manera pràctica una qüestió social -important i complexa- relacionada amb la pedagogia. D'aquesta manera, he pogut aplicar en un context real els coneixements apresos al llarg del grau.

I, en darrer lloc, però no de forma menys important, als professionals de Raig de Llum, per la seva implicació i col·laboració, així com per facilitar-me fer la investigació en les seves aules.

Moltes gràcies.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ	10
2. MARC CONCEPTUAL.....	14
2.1. L'emoció	14
2.2. Els fenòmens afectius i la classificació de les emocions	19
2.3. Intel·ligència emocional	22
2.4. Educació emocional.....	25
2.5. Formació del professorat en educació emocional	31
3. MARC METODOLÒGIC.....	35
3.1. Paradigma d'investigació	35
3.2. Tipus d'investigació educativa	36
4. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ.....	38
4.1. Fases del procés d'investigació i temporització.....	38
4.2. Context i descripció de l'organització	41
4.3. Participants.....	42
4.4. Tècniques de recollida de dades	45
4.4.1. Observació participant	46
4.4.2. Entrevista semiestructurada	48
4.5. Rigor científic.....	50
4.6. Recollida i anàlisi de les dades	52
5. RESULTATS	55
5.1. Resultats en relació amb les observacions participants	55
5.2. Resultats en relació amb les entrevistes.....	59
5.2.1. Tasques i funcions dels professionals.....	59
5.2.2. Formació rebuda en el centre	61
5.2.3. Necessitats formatives dels professionals.....	63
5.2.4. Competències emocionals.....	64
5.2.5. Situacions conflictives.....	66
5.2.6. Factors negatius	67

5.2.7.	Factors positius	70
5.2.8.	Aspiracions laborals.....	71
5.2.9.	Estratègies, pràctiques i tècniques	72
5.2.10.	Supervisió social	74
5.3.	Estratègies i tècniques.....	76
6.	DISCUSSIÓ	80
7.	CONCLUSIONS	87
7.1.	Limitacions i propostes de millora	89
7.2.	Futures línies d'investigació	91
8.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	92
ANNEXOS		98
Annex 1. Model de l'entrevista.....		98
Annex 2. Model de la taula del diari de camp		101
Annex 3. Captura de pantalla d'Atlas.ti.....		102

Índex de taules i de figures

Taula 1.	Relació entre la temporització i les fases del procés d'investigació.....	p. 41
Taula 2.	Perfil dels professionals observats.....	p. 43
Taula 3.	Perfil dels professionals entrevistats.....	p. 44
Taula 4.	Model de la taula del diari de camp.....	p. 101
Figura 1.	Esquema emocions.....	p. 18
Figura 2.	Intel·ligència emocional.....	p. 22
Figura 3.	Intel·ligència emocional i social.....	p. 24
Figura 4.	Model d'Intel·ligència emocional.....	p. 24
Figura 5.	Competències bàsiques de l'aprenentatge social i emocional.....	p. 29
Figura 6.	Model pentagonal de competències emocionals.....	p. 30

Figura 7. Exemple codificació i categorització a <i>Atlas.ti</i>	p. 53
Figura 8. Subcategories de Tasques i funcions dels professionals.....	p. 60
Figura 9. Subcategories de Formació rebuda en el centre.....	p. 62
Figura 10. Subcategories de Necessitats formatives dels professionals.....	p. 63
Figura 11. Subcategories de Competències emocionals.....	p. 64
Figura 12. Subcategories de Situacions conflictives.....	p. 66
Figura 13. Subcategories de Factors negatius.....	p. 68
Figura 14. Subcategories de Factors positius.....	p. 70
Figura 15. Subcategories d'Aspiracions laborals.....	p. 71
Figura 16. Subcategories d'Estratègies, pràctiques i tècniques.....	p. 73
Figura 17. Subcategories de Supervisió social.....	p. 75
Figura 18. Entrevistes codificades i categoritzades a <i>Atlas.ti Cloud</i>	p. 102

NOTA:

Per tal de facilitar la lectura del present Treball de Fi de Grau, es fa ús de la forma no marcada del masculí amb valor genèric per a referir-se a les persones d'ambdós sexes. Tot i això, no es pretén en cap moment l'ús sexista de la llengua.

Cal dir que s'empren paraules com “ensenyant”, “docent”, “educador” i “professor” com a sinònims, fent referència a la persona que ensenya, independentment de l'etapa educativa on exerceix la docència.

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

El present Treball de Fi de Grau s'ha realitzat dins del marc del Programa d'Aprenentatge Servei (d'ara endavant APS) de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Concretament, l'APS és una proposta que permet que en un únic projecte hi constin tant processos d'aprenentatge com de servei a la comunitat (Universitat Rovira i Virgili, s.d.). Cal destacar que l'aprenentatge servei té 4 característiques clau: "Aprenentatge acadèmic, orientació cap a la transformació social, diàleg amb la comunitat i pes presencial de l'alumnat" (Tejada, 2014, p. 289). A més, l'APS dona l'oportunitat de treballar sobre una demanda explícita de l'entorn, amb la finalitat de respondre a una necessitat real i actual (Rodríguez, 2013).

En el 6è Mercat de Projectes Socials de la URV es van conèixer els diferents projectes que es podien desenvolupar durant el curs acadèmic 2019-2020. De totes les possibilitats, es va escollir realitzar aquesta col·laboració amb una entitat de la província de Tarragona que, per qüestions de confidencialitat, s'anomenarà Raig de Llum.

Certament, les emocions formen part del nostre equipatge biològic i estan presents en el nostre dia a dia, ja que som éssers emocionals (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006; Bimbela *et al.*, 2011). Malgrat això, encara avui hi ha poca claredat i desinformació en relació amb el món de les emocions. Fins i tot, es parla que vivim en una societat analfabeta emocionalment. És per aquest motiu que és essencial que la ciutadania rebi una formació que permeti ser competent emocional per fer front als reptes i adversitats de la vida (Rovira, s.d., citat per Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016; Ayuso, 2019). Així doncs, l'educació emocional s'hauria de treballar tant a "l'etapa d'educació infantil, a primària, a secundària, a la universitat, [...] als cursos de capacitació, a l'empresa i durant tota la vida" (Salmurri, 2015, p. 46).

Convé recalcar que, de manera constant, rebem estímuls que ens causen una tensió emocional que no sabem gestionar adequadament. N'és un exemple els fets estressants del treball. En conseqüència, patim episodis de conflictes, desequilibris emocionals, estrès, patiment, angoixa, irritabilitat, ansietat, etc. Doncs bé, actualment, tots aquests fenòmens es presenten amb major prevalença i, a més, estan en continu augment (Rovira, s.d., citat per Redorta *et al.*, 2006; Cases, 2007; Bimbela *et al.*, 2011; Ordóñez i González, 2014; Holmes, 2014; Salmurri, 2015; Bisquerra, 2016; Lapuente, 2018; González i Puertas, 2018).

En aquest sentit, els factors econòmics i socials sobrecarreguen als empleats, fent-los treballar sota unes condicions més dures que els acaba superant (Bimbela *et al.*, 2011). Com a mostra, es pot dir que Holmes (2014) i Soler, Barrientos i Peñalva (2018) parlen d'un augment preocupant d'estrès en els professionals de l'educació. Atesa l'alarmant

situació vinculada amb la salut laboral, és evident la importància de prevenir i atendre aquesta necessitat social a través de l'alfabetització emocional (Rovira, s.d., citat per Redorta *et al.*, 2006; Cases, 2007; Bimbela *et al.*, 2011; Holmes, 2014; Ordóñez i González, 2014; Salmurri, 2015; Bisquerra, 2016; Lapuente, 2018; González i Puertas, 2018).

Un altre punt rellevant és que, des de ja fa temps, hi ha certa harmonia sobre la idea que el desenvolupament dels Recursos Humans d'una organització està directament vinculat amb l'èxit de la mateixa (Pereda i Berrocal, 2001; Pablos i Biedma, 2013; Bisquerra, 2009; 2016; Puig, 2017). També s'ha vist que la satisfacció laboral és directament proporcional al rendiment i benestar de la plantilla. És per aquestes raons que, actualment, es dóna molt d'èmfasi a la formació continua dels empleats -la qual contribueix tant al seu desenvolupament personal, professional com social- (Bisquerra, 2009).

Seguint amb aquesta línia, cal dir que hi ha un major nombre d'institucions que escullen programes formatius i estratègies sustentades en la intel·ligència emocional. Com a conseqüència es redueixen els conflictes entre els empleats, augmenta la satisfacció laboral i hi ha un creixement favorable en l'organització, entre altres coses (Rovira, s.d., citat per Redorta *et al.*, 2006; Lopes, Côté i Salovey, 2007; Bisquerra i Pérez, 2007).

És important recordar que tots els éssers humans busquem el benestar i que, per assolir aquest objectiu vital, necessitem aconseguir el benestar emocional (Salmurri, 2015; Bisquerra, 2016; Cameselle, 2017). Així és que en el present Treball de Fi de Grau (TFG) s'investigarà quins són els factors clau que incideixen en el benestar emocional dels professionals que treballen amb joves que es troben en situacions de crisi social.

A més a més, se centrarà l'atenció en el desenvolupament emocional, el qual és un element imprescindible per al desenvolupament integral de les persones (Redorta *et al.*, 2006; Cejudo, López-Delgado, Rubio i Latorre, 2015; Bisquerra, 2016). I no només això, sinó que també es farà unes pinzellades sobre alguns temes relacionats amb el desenvolupament professional, ja que és una de les vies per prevenir el malestar i dur a terme una acció educativa més eficaç (Carasa, s.d., citat per Bimbela *et al.*, 2011).

Les circumstàncies personals, familiars i socials dels joves que assisteixen al centre Raig de Llum dificulten, en part, la tasca educativa que porten a terme els professionals. Tant és així que la forma de treballar ha de ser diferent de la docència ordinària i, consegüentment, també ho ha de ser la formació dels treballadors d'aquesta organització (Imbernón, s.d., citat per Cases, 2007; Soler *et al.*, 2018). Segons Puig (2011, p. 125), aquests professors es troben en una situació fràgil i complexa, perquè

“vetllen per garantir els drets dels més vulnerables” i s’esforcen per promoure transformacions en els joves.

En cada jornada laboral, aquests professionals viuen de prop les “històries de superació, però també de dolor i de frustració, que són dures de suportar i que els confronten amb ells mateixos” (Ibíd, 2017, p. 177). És per això que els educadors han de saber regular les seves emocions i manejar les que els joves els transmeten (Redorta *et al.*, 2006; Cameselle, 2017).

Tal com afirma Bisquerra (2016), el malestar docent és una barrera que limita que es dugui a terme una educació de qualitat. Tenint en compte que la població, en general, destina una tercera part del seu temps en l'àmbit laboral (Salmurri, 2015; Organització Mundial de la Salut, 2017b), esdevé necessari que els professors rebin una educació emocional. Sobretot, perquè el primer pas per a poder fer bé les seves tasques i funcions és que es cuidin a ells mateixos (Hué, 2012; Puig, 2017; Cameselle, 2017).

S’ha de tenir en compte que un dels propòsits principals de l’educació emocional és afavorir tant la cerca de la felicitat com el benestar personal i social (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra i Pérez, 2007; Darder, 2003, citat per Salmurri, 2015; Eduk, 2020). Així doncs, aquest projecte pretén ser una ajuda pels docents de Raig de Llum en el camí cap a l’assoliment d’un major benestar emocional (Imbernón, s.d., citat per Cases, 2007; Bimbela *et al.*, 2011).

A continuació, i un cop definida la realitat objecte d’estudi, es detallen els principals propòsits de la investigació. En concret, aquesta està basada en un objectiu general (OG) i en tres objectius específics (OE):

OG: Afavorir el benestar emocional dels professionals de Raig de Llum, els quals treballen amb joves que es troben en risc d’exclusió social.

OE 1: Identificar els factors que afecten el benestar emocional dels professionals de Raig de Llum.

OE 2: Conèixer quines són les necessitats formatives que presenten aquests professionals en relació amb l'àrea de l'educació emocional.

OE 3: Seleccionar diverses estratègies i tècniques que podrien millorar la situació dels professionals de l'organització Raig de Llum.

Cal recordar que aquest projecte sorgeix d’una proposta específica procedent del centre Raig de Llum. És per això que els objectius s’han redactat seguint les orientacions de la demanda rebuda. En el marc d’actuació queda reflectida la importància de la pedagogia per tal de poder donar resposta tant a les necessitats com als riscos del seu exercici professional (Darder, 2003, citat per Salmurri, 2015; Puig, 2017).

Aquesta recerca, relacionada amb les emocions, queda justificada només pel fet raonable que la majoria de persones busca ininterrompudament la seva millora i felicitat (Salmurri, 2015; Cameselle, 2017). Cal recordar que “sentir-se bé amb un mateix i amb el seu entorn implica tenir la màxima quantitat d’emocions i sentiments positius i la mínima de negatius” (Salmurri, 2015, p. 41). A banda d’això, l’Organització Mundial de la Salut (2017a) afirma que el benestar emocional és un dels dos aspectes més rellevant tant en l’edat adulta com en qualsevol altra franja d’edat. Per tant, esdevé necessari abordar aquest tema prioritari i transcendent per a la societat.

En relació amb els educadors, s’ha de tenir present que el rol pedagògic del professorat és molt diferent del de fa uns anys (Bisquerra, 2016; Soler *et al.*, 2018; Ayuso, 2019). En l’actualitat, el seu paper és -primordialment- el de mantenir una “relació emocional de suport en els processos d’aprenentatge”. Així doncs, és ineludible que sàpiguen dirigir i canalitzar les emocions expressades pels seus discentos (Bisquerra, 2016, p. 22). En definitiva, l’educació emocional ha de ser una peça clau del bagatge pedagògic de tot professor (Cejudo *et al.*, 2015).

En efecte, l’anterior evidència s’accentua quan es fa referència als docents de Raig de Llum, ja que treballen amb alumnes amb realitats molt complexes. Per tant, aquests professionals requereixen posar en pràctica unes estratègies i tècniques per a la seva cura emocional. Així, podrien tenir un imperiós suport personal i professional que actuaria com a prevenció de l’estrès laboral, entre altres coses (Salmurri, 2015).

Aquesta investigació s’estructura i divideix en 8 punts: El primer punt correspon a la justificació, contextualització i definició de l’objecte d’estudi. El següent apartat es dedica al marc conceptual que fonamenta el treball. En aquest s’hi troben plasmades els plantejaments d’autors referents -com ara Goleman o Bisquerra-. A continuació hi ha el marc metodològic, en el qual es defineix, argumenta i justifica la naturalesa de la present investigació. En particular, correspon a un estudi qualitatiu que s’emmarca en un paradigma interpretatiu. En el següent bloc es descriuen i especifiquen tots els elements presents en el disseny i desenvolupament de la investigació. Per posar un exemple, s’expliquen les experiències més rellevants obtingudes de l’observació participant i s’analitzen les dades extretes de les entrevistes semiestructurades. Per últim, es mostren les conclusions finals del treball, es proporcionen propostes de millora i es plantegen noves línies d’investigació.

2. MARC CONCEPTUAL

2.1. L'emoció

Per començar, es vol fer èmfasi a un dels plantejaments de Bisquerra (2009), qui afirma que les emocions són una peça imprescindible en la nostra vida, ja que n'experimentem de manera constant. Aquesta idea està recolzada per Rieffe (2014), qui explica que les emocions ens acompanyen al llarg de tota la vida i són un suport en la nostra interacció social. Des de la mateixa perspectiva, Ordóñez i González (2014) també recalquen que el sistema emocional és essencial en els éssers humans. Per tant, i sens dubte, queda reflectida de nou la importància d'aquest tema. De totes maneres, no hi ha una definició del terme "emoció" acceptada universalment, sinó que existeixen diverses concepcions. A continuació, se'n mostren algunes de les més referenciades.

Segons Bisquerra (2009, p. 20), una emoció és "un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a l'acció. Les emocions es generen com a resposta a un esdeveniment extern o intern". Cal dir que aquesta és una de les definicions en les quals hi ha bastant acord entre autors (Redorta *et al.*, 2006). Seguint la mateixa línia, Salmurri (2015, p. 48) destaca que una emoció "es caracteritza per una excitació o pertorbació que pot arribar a ser forta".

Tot i que Bisquerra (2009) exposa que una emoció és una resposta fisiològica del nostre cos, Darder i Bach (2006, citat per Ordóñez i González, 2014) aprofundeixen explicant que les emocions desencadenen respostes tant corporals, cognitives com conductuals.

Salmurri (2015, p. 48) va més enllà quan descriu l'emoció com un "sentiment intens, agradable o dolorós [...] que influeix poderosament sobre nombrosos òrgans, la funció dels quals augmenta, s'altera o disminueix". En aquest cas, coincideix amb Mestre, Gutiérrez-Trigo, Guerrero i Guil (2017), ja que precisen que una emoció pot tenir connotacions positives o negatives. S'ha de tenir en compte que diferents persones poden viure emocions diferents davant un mateix estímul i, a part, poden actuar-hi diferent (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009). Per tant, les emocions ens influeixen de manera individual.

Fins i tot, Salmurri (2015) explicita que es pot entendre com un "estat d'ànim produït per impressions dels sentits, idees o records, per les cognicions." (p. 48). En relació amb aquesta última conceptualització, m'agradaria remarcar que és molt similar al plantejament de Rieffe (2014), qui assegura que quan un individu pensa en un succés del passat -esdeveniment intern-, pot arribar a sentir novament, amb la mateixa intensitat, la tristesa o l'alegria que li causaria si ho estigués vivint en un primer moment.

A més a més, Mestre *et al.* (2017, p. 17), defineixen l'emoció com “una resposta provocada per un estímul o una situació temporalment pròxima i coneguda”. Segons aquests autors, quan apareix una possible situació de perill per a l'equilibri de l'organisme, les emocions desencadenen una funció adaptativa. De fet, Reeves (2003, citat per Ordóñez i González, 2014) afirma que les emocions faciliten a les persones adaptar-se als esdeveniments, oportunitats i reptes que vivim al llarg de la vida. De la mateixa manera, també ho recalquen Redorta *et al.* (2006) quan diuen que l'emoció és una reacció biològica que prepara a l'organisme per adaptar-se a l'entorn.

Sens dubte, les emocions són instintives, funcionals i adaptatives, perquè ens permeten donar una resposta immediata als estímuls que poden afectar el nostre benestar (Ibíd, 2006; Denham, 2010, Reeves, 2003, citats per Ordóñez i González, 2014). No obstant, tenen una altra funció social, perquè determinen i estan orientades cap a les interaccions socials que establim amb els altres quotidianament (Redorta *et al.*, 2006; Perry-Parrish, Waadorp i Bradshaw, 2012, citat per Ordóñez i González, 2014). I és un fet curiós saber que gran part de les emocions que experimentem són fruit de la interacció interpersonal (Bisquerra, 2009).

Cal subratllar que hi ha un concert generalitzat al voltant de la idea que les emocions ens preparen -de manera anticipada- per a actuar, permetent-nos adaptar-nos a l'ambient, informar i, també, comunicar, influir i interactuar amb altres persones. Per tant, es pot dir que les funcions principals de les emocions són les següents: adaptativa, motivadora, informativa i social (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; Cameselle, 2017).

En definitiva, l'emoció és un “fenomen subjectiu, fisiològic, motivacional i comunicatiu” (Ordóñez i González, 2014, p. 45), que intervé en la percepció, la memòria, la presa de decisions, el raonament i altres aspectes vinculats amb el desenvolupament personal (Bisquerra, 2009). És per aquest motiu que són “respostes complexes de l'organisme que convé conèixer i gestionar de manera apropiada” a causa de la seva influència en les nostres vides (Ibíd, 2016, p. 41). Sobretot, tenint en compte que determinades emocions faciliten la consecució de l'objectiu vital de -gairebé- tot ésser humà, que és el benestar emocional i la felicitat (Ibíd, 2009; 2016; Salmurri, 2015; Mestre *et al.*, 2017).

Després de l'anterior aproximació conceptual, es passa a fer una breu explicació de com es produeix una emoció.

El nostre cervell té un mecanisme que valora de manera automàtica -sense estar implicat amb la consciència- la importància de qualsevol estímul que li arriba a través dels sentits. Tot i que la majoria d'emocions s'originen de manera inconscient, la percepció dels fets pot donar-se de manera conscient o inconscient (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; Malagón, 2014; Cameselle, 2017).

Convé remarcar que l'amígdala, la qual està situada al sistema límbic, té un paper crucial en la resposta emocional. En aquest mateix moment, l'amígdala envia premisses al sistema nerviós autònom i a la cortesa cerebral perquè analitzin millor els senyals. Ara bé, només s'activa la resposta emocional quan el sistema límbic avalua que l'estímul pot influir significativament a la supervivència o benestar de l'individu, com per exemple, quan no li parlen amb suficient respecte (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016; Bimbela *et al.*, 2011; Ordóñez i González, 2014).

La idea central és que la valoració del mateix esdeveniment varia en funció de cada persona i que, a més, a través de l'educació emocional es pot modificar aquest estil valoratiu. A tall d'exemple, hi ha la possibilitat d'aprendre a relativitzar els fets negatius (Bisquerra, 2009). Així doncs, en funció de la interpretació subjectiva i diferent de cadascú en relació amb la mateixa percepció, es pot concebre l'estímul com a positiu o negatiu, la qual cosa comporta viure diferents emocions (Bimbela *et al.*, 2011). En efecte, té més influència en l'estat d'ànim la interpretació que es fa de l'esdeveniment, que no pas allò que passa realment (Bisquerra, 2009; Bimbela *et al.*, 2011).

En aquest procés de valoració hi intervenen diversos factors, com ara: "significat de l'esdeveniment, atribució causal, avaluació de les habilitats d'afrontament, experiència prèvia, aprenentatge, context, [...] coneixements previs, creences, objectius personals, percepció d'ambient provocatiu" (Bisquerra, 2009, p. 17), "la nostra història personal, les nostres experiències vitals, [...] les experiències passades, els valors, els prejudicis, etc." (Bimbela *et al.*, 2011, p. 29).

De tots aquests factors, m'agradaria fer èmfasi en l'atribució causal, que és el vincle entre una causa i un esdeveniment (Salmurri, 2015). Segons aquest autor, tot ésser humà atribueix unes causes als fets que li ocorren. Doncs bé, "una de les dimensions de les atribucions és el *locus de control*, que pot ser intern o extern" (Ibíd, 2015, p. 89). La diferència rau en el fet que l'intern associa la causa de l'esdeveniment al mateix individu que ho viu, i l'extern estableix la causa fora del control de l'individu. Per descomptat, l'estat d'ànim depèn, en gran manera, d'un mateix. És a dir, es pot controlar la influència que té en nosaltres tant el comportament de les altres persones com un esdeveniment extern, per exemple (Ibíd, 2015).

També cal saber que les emocions intenses són capaces de dominar el raonament; fet que no passa a la inversa. En aquest cas, Bisquerra (2009) afirma que per modificar una emoció el millor és que l'individu experimenti una emoció de la valència oposada.

Per norma general, els esdeveniments influeixen a les persones de dues formes diferents (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2016):

- Experimentar emocions positives quan l'esdeveniment genera benestar.
- Experimentar emocions negatives quan l'esdeveniment provoca malestar.

Convé recalcar que no s'ha de classificar les emocions en bones i dolentes, ni identificar el negatiu amb «dolent» i el positiu amb «bo»; ja que totes les emocions són fonamentals per a adaptar-se a un determinat context i per a la vida en societat. Es diferencia en positiu i negatiu en funció de si afavoreix l'assoliment del benestar o si l'allunya d'aquest. La clau està a saber controlar i gestionar adequadament cada emoció en el seu degut moment (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016; Bimbela *et al.*, 2011; Salmurri, 2015; Cameselle, 2017; Ayuso, 2019). Sobretot, tenint en compte que immediatament després d'experimentar una emoció positiva o negativa es pot respondre amb una acció o comportament adaptatiu o desadaptatiu (Bisquerra, 2009).

El següent punt a considerar és l'existència dels tres components que poden estar presents en la resposta emocional i que, a més, es poden treballar mitjançant l'educació emocional. Aquests components són els següents (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016; Cameselle, 2017):

- **Component neurofisiològic o psicofisiològic.** Aquest processament emocional -del qual no s'és conscient- es veu reflectit amb respostes físiques del cos, com la sudoració, el rubor, la sequedat en la boca, la tensió muscular, la respiració, etc. Totes aquestes respostes involuntàries es poden prevenir aplicant "tècniques de relaxació, respiració, control físic corporal, etc." (Bisquerra, 2016, p. 42).
- **Component comportamental.** Aquest es basa a expressar l'emoció viscuda mitjançant l'expressió facial, la comunicació verbal, el llenguatge no verbal, el to i el volum de veu i/o el moviment del cos. Així doncs, concorda amb l'expressió emocional, la qual es pot modificar mitjançant "habilitats socials, expressió matisada de l'emoció, entrenament emocional, etc." (Ibíd, 2016, p. 42). S'ha de tenir en compte que observant el comportament d'una persona es pot saber l'emoció que està vivint.
- **Component cognitiu.** Aquest fa referència a l'experiència emocional que viu -conscientment- cada persona en relació amb allò que succeeix, permetent posar-li nom a l'emoció en concret. De fet, aquest component s'acostuma a denominar sentiment i, a més, predisposa a actuar.

Es pot canviar practicant la "reestructuració cognitiva, introspecció, meditació, canvi d'atribució causal, regulació emocional, etc." (Ibíd, 2016, p. 42). Però, sobretot, és clau l'educació emocional per conèixer les pròpies emocions i aprendre a posar-los-hi la denominació que pertoca (Ibíd, 2009).

Quan el cervell processa i interpreta els senyals genera pensaments i emocions que predisposen a actuar d'una determinada manera. Hi ha la tendència a decidir un dels dos comportaments bàsics: enfrontar-se o fugir del risc i/o malestar que comporta la situació; o bé, gaudir de la font de benestar (Bimbela *et al.*, 2011; Bisquerra, 2009; 2016). Cal deixar clar que, tal com diu Bisquerra (2009) en el seu llibre, l'acció -també denominada orexis- pot ser molt variada: respondre de forma violenta a la persona que ofèn, reprimir emocions, plorar, riure o controlar l'expressió emocional, entre altres. Convé subratllar que la resposta emocional davant d'un esdeveniment influeix a la manera d'interactuar amb l'entorn (Holmes, 2014). Sens dubte, queda reflectida la importància de l'educació emocional, ja que aquesta permet -entre altres coses- l'entrenament per a respondre de manera apropiada i adaptativa davant els estímuls, deixant de banda la impulsivitat (Bisquerra, 2009).

Segons Loewenstein, Weber, Hsee i Welch (2001, citat per Lopes *et al.*, 2007) i Bisquerra (2009), les emocions tenen molt de pes i influència en la presa de decisions, tant en situacions de perill -on aquest procés és instantani- com en situacions on el procediment és rumiat i reflexionat durant més temps. Respecte a l'últim cas, es fa referència a aquelles decisions crucials en les quals es presta més atenció a les emocions que a les cognicions, com per exemple, quan un subjecte tria el grau universitari que vol començar a estudiar (Bisquerra, 2009).

A tall de resum, es podria dir que davant d'un esdeveniment -el qual pot ser intern o extern; passat, actual o futur; real o imaginari; i conscient o inconscient- s'activa una determinada emoció que predisposa a actuar per a poder donar una resposta organitzada ràpidament (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016; Bimbela *et al.*, 2011; Ordóñez i González, 2014; Mestre *et al.*, 2017; Cameselle, 2017; Ayuso, 2019). Per tant, se segueix el següent esquema:

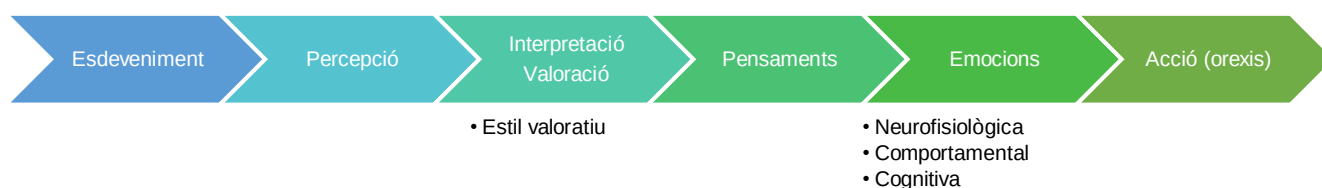


Figura 1. Esquema emocions. Font: Elaboració pròpia basada en Bimbela *et al.* (2011); Bisquerra (2009; 2016).

Però això no acaba aquí, ja que s'ha de conèixer que hi ha una connexió constant entre les emocions, els pensaments i les accions. És a dir, un determinat pensament i una acció específica es veuen influenciats per l'emoció que s'experimenta en un moment concret. A més, el pensament és decisiu en com s'acaba vivint l'emoció i l'acció que es

porta a terme. I, també és cert que, en funció de l'acció varia tant el pensament com l'emoció (Redorta *et al.*, 2006; Ordóñez i González, 2014; Cameselle, 2017).

Per acabar, podem veure com tot aquest procés, el qual dura fraccions de segon, involucra a tot l'organisme. Ara bé, els canvis neurofisiològics que se'n deriven no tornen al seu estat usual fins passat uns vint minuts (Redorta *et al.*, 2006).

2.2. Els fenòmens afectius i la classificació de les emocions

En aquest apartat es pretén, més que definir, reflectir les principals diferències entre els fenòmens afectius, ja que són termes estretament lligats amb el present treball.

Les emocions són breus, efímeres en el temps, intenses i, a més, s'atribueixen a un determinat esdeveniment. Concretament, poden mantenir-se en el temps des d'uns segons, diversos minuts, hores o, fins i tot, dies. Però, gairebé mai perduren durant setmanes o mesos (Bisquerra, 2009; 2016; Ordóñez i González, 2014; Mestre *et al.*, 2017; Romera, 2017, citat per Ayuso, 2019).

Quan es parla d'un episodi emocional es fa referència a les diverses emocions que es vinculen i experimenten a partir d'un sol esdeveniment. Cal dir que aquest fenomen perdura més en el temps, des de dies fins a diverses setmanes. Ara bé, quan un episodi emocional es viu durant molt de temps es pot convertir en un sentiment (Bisquerra, 2009; 2016).

El sentiment fa referència a la consciència que un individu té sobre l'existència d'una determinada emoció (Salmurri, 2015; Mestre *et al.*, 2017; Cameselle, 2017; Ayuso, 2019). Aquesta mateixa idea és concebuda per Bisquerra (2009; 2016) i Mozaz, Mestre i Núñez-Vázquez (2007), ja que expliciten que un sentiment és una experiència emocional conscient. S'ha de saber que cada persona atribueix a aquesta experiència emocional un significat personal i diferent. En efecte, el sentiment és subjectiu (Ordóñez i González, 2014), ja que tot el que un sent depèn dels seus pensaments, de les cognicions (Salmurri, 2015). El fet que sigui conscient permet dur a terme accions voluntàries per allargar o reduir la seva temporalitat (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016). En aquest cas, els sentiments es caracteritzen per ser menys intensos que les emocions, però perduren més en el temps -hores, setmanes o mesos- (Ordóñez i González, 2014; Mestre *et al.*, 2017). Encara més, Bisquerra (2009) explica que es pot viure un sentiment al llarg de tota una vida.

Quant a l'estat d'ànim, aquest no es genera necessàriament per una causa definida i concreta, sinó que és més indeterminat. Tot i ser menys intensos que les emocions, també poden arribar a durar més temps, tan diverses hores, setmanes com mesos. Una

altra diferència amb les emocions és que els estats d'ànim no exigeixen respondre-hi a l'instant (Bisquerra, 2009; 2016; Ordóñez i González, 2014; Mestre *et al.*, 2017). Val la pena dir que els estats d'ànim positius -com ho és la felicitat- afavoreixen el benestar i la salut de la persona (Ordóñez i González, 2014).

Per contra, el fet de viure un estat d'ansietat o de tristesa pot fer que l'individu només se centri a sobrevalorar les amenaces i els riscos (Isen, 1987, Palfai i Salovey, 1993, Scharwz, 1990, Scharwz i Clore, 1996, citat per Lopes *et al.*, 2007). Per tant, l'estat anímic d'una persona influencia als seus pensaments i cognicions (Ordóñez i González, 2014). Quan un estat d'ànim negatiu intens perdura durant un període de temps més llarg de l'acceptable es parla d'un desordre emocional. També hi ha trets de personalitat que s'associen amb estats emocionals, concretament, quan els comportaments d'un subjecte es caracteritzen per una determinada emoció (Bisquerra, 2009; 2016).

En relació amb la classificació de les emocions, convé aclarir que cap de les propostes dels diversos teòrics està acceptada universalment, ja que cada autor planteja una diferent -tot i que moltes segueixen la mateixa línia general-. No obstant, hi ha una proposta de classificació de les emocions que està acceptada per molts autors. Aquesta es basa en la idea d'agrupar-les en famílies emocionals. En cadascuna d'aquestes hi ha emocions semblants, però amb diferents matisos sobre la intensitat o l'especificitat. Cada família rep el nom genèric d'una de les emocions que hi forma part (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016). Per posar un exemple, Bisquerra (2016, p. 48), detalla que "en la família de la ira s'inclouen ràbia, còlera, rancor, odi, fúria, indignació, etc."

A part, sí que és cert que hi ha un consens genèric sobre l'existència d'un eix, en el qual les emocions positives estan en un dels pols i les emocions negatives en el contrari a aquest. Ara bé, per completar aquesta proposta, hi introdueixen les emocions ambigües, les quals es troben en la part central de l'eix (Ibíd, 2009; 2016). A continuació, es mostra aquesta classificació (Ibíd, 2009; Redorta *et al.*, 2006; Cameselle, 2017):

- 1) **Emocions positives:** "Alegria, estar orgullós, amor, afecte, alleujament, felicitat, etc." (Bisquerra, 2009, p. 73). Aquestes resulten d'una valoració favorable de l'estímul, el qual permet assolir totalment o parcialment els objectius personals. Un exemple clar d'una meta és el fet d'avançar cap al benestar global.
- 2) **Emocions negatives:** "Por, ira, ansietat, tristesa, culpa, vergonya, enveja, gelosia, fastig, etc." (Ibíd, 2009, p. 73). Aquestes resulten d'una valoració desfavorable de l'estímul, el qual esdevé una amenaça o barrera que dificulta aconseguir els propòsits de cadascú.
- 3) **Emocions ambigües:** "Sorpresa, esperança, compassió i emocions estètiques" (Ibíd, 2009, p. 73). Respecte a les últimes, es viuen mentre es contempla una obra d'art, un paisatge, una posta de sol... fet que acostuma a afavorir el

benestar. Així i tot, les emocions ambigües poden ser tant emocions positives com negatives, en funció del moment, del context i de la situació.

Anys més tard, Bisquerra (2016) planteja un model similar, però amb diferents matisos:

- 1) **Emocions positives:** Destaca l'alegria, l'amor i la felicitat com les principals.
- 2) **Emocions negatives:** Recalca que les essencials són la por, la ira, la tristesa, el fastig i l'ansietat.
- 3) **Famílies especials:** Explica que en aquest grup hi formen part la sorpresa, les emocions estètiques i les emocions socials. Són aquestes últimes les que no es troben agrupades així en el model anterior, i fan referència a emocions com la vergonya, la culpabilitat, el pudor, la timidesa o el rubor.

Cal fer esment específic a les emocions negatives, perquè són imprescindibles per la supervivència -a diferència de les emocions positives, les quals són favorables per assolir la felicitat-. A més a més, irremeiablement, les persones experimenten més sovint i intensament impactes negatius que no pas positius. Però, no es pot deduir que viuen més emocions negatives, perquè realment estan en estats emocionals neutres la gran part del temps. No obstant això, l'aprenentatge i l'entrenament permeten desenvolupar i generar més emocions positives (Ibíd, 2016). Per tant, gràcies a l'educació emocional es pot aprendre a regular les emocions, buscant conscientment i voluntàriament el gaudí del benestar i la felicitat -que és allò que més s'anhela-. Així doncs, queda clar que no és cert que les circumstàncies influeixen la felicitat d'un individu sense que es pugui intervenir de cap manera. Realment, la felicitat depèn d'allò que es decideix fer i portar a l'acció (Ibíd, 2016).

Per acabar, s'exposa que hi ha una acceptació general sobre els dos tipus d'emocions que es poden arribar a experimentar: Emocions bàsiques o primàries i emocions secundàries o derivades. Per una banda, les primàries són pures i estan caracteritzades per una típica expressió i predisposició a passar a l'acció. Per altra banda, les derivades resulten de la combinació de diverses emocions bàsiques i no tenen una expressió ni actuació comuna (Ibíd, 2016).

Tanmateix, no hi ha un acord sobre quines emocions formen part de cada agrupament, sinó que cada teòric proposa una classificació diferent (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016; Mestre *et al.*, 2017). Per exemple, Paul Ekman (citat per Bisquerra, 2016, p. 49), qui té molts partidaris a favor, proposa que la "por, ira, tristesa, alegria, sorpresa i fastig" són les sis bàsiques. De fet, Mestre *et al.* (2017) exposen en el seu llibre que recolzen aquest plantejament. Per posar un altre exemple, Goleman (1996) considera que la ira, la tristesa, la por, l'alegria, l'amor, la sorpresa, l'aversion i la vergonya són les

vuit emocions primàries. En resum, tal com diuen Muñoz (2009, citat per Ordóñez i González, 2014) i Ayuso (2019), encara avui està present la controvèrsia sobre quantes emocions podem arribar a viure els humans.

2.3. Intel·ligència emocional

El terme d'intel·ligència emocional (d'ara endavant IE) va néixer l'any 1990 amb Peter Salovey i John Mayer i va ser difós per Goleman cinc anys més tard (Goleman, 1996; Mestre *et al.*, 2017; Cameselle, 2017; González i Puertas, 2018). Tot i això, encara avui, existeixen discrepàncies i debats oberts sobre el concepte d'IE; a part d'haver-hi un gran nombre de definicions diferents (Lopes *et al.*, 2007; Hué, 2008; Bisquerra, 2009). Però, la més coneguda i la que té una acceptació nacional i internacional per part de la comunitat científica és la que van elaborar l'any 1997 Mayer i Salovey (Ordóñez i González, 2014; Bisquerra, 2016; EduCaixa, 2020). A continuació, s'adjunta la definició (Mayer i Salovey, 1997, citat per Bisquerra, 2009, p. 128):

La intel·ligència emocional inclou l'habilitat per a percebre amb precisió, valorar i expressar emoció; l'habilitat d'accedir i/o generar sentiments quan faciliten pensaments; l'habilitat de comprendre l'emoció i el coneixement emocional; i l'habilitat per a regular les emocions per a promoure creixement emocional i intel·lectual.

Per tant, es podria dir que en aquesta proposta de Mayer i Salovey, la IE implica quatre habilitats clau que estan interrelacionades. Aquestes són les següents (Mayer i Salovey, 2007; Mozaz *et al.*, 2007; Bisquerra, 2009; 2020; EduCaixa, 2020):

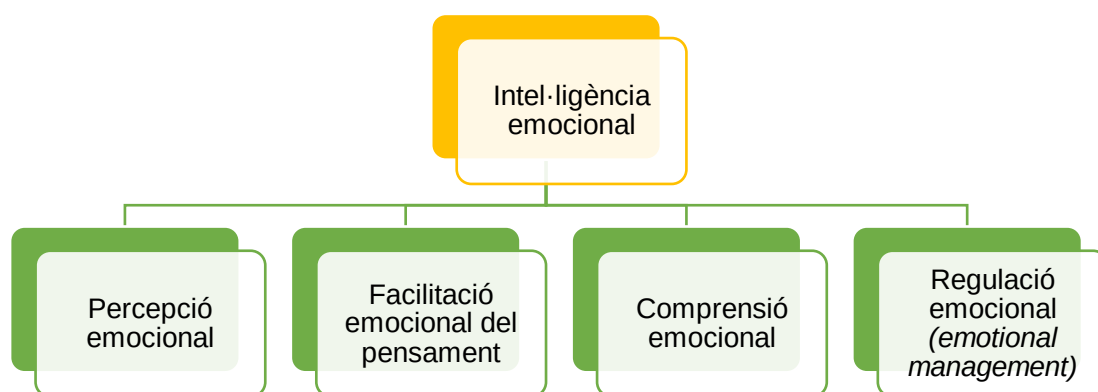


Figura 2. Intel·ligència emocional. Font: Elaboració pròpia basada en Bisquerra (2009)

Cal dir que la primera habilitat relacionada amb percebre, identificar, valorar i expressar una emoció depèn d'un procés psicològic més simple que la reflexió i regulació conscient d'una determinada emoció (Mayer i Salovey, 2007). És per això que el desenvolupament

d'aquestes habilitats depèn, sobretot, de la maduració cognitiva de la persona (Mozaz *et al.*, 2007).

De totes maneres, Mayer i Salovey han continuat ampliant la seva definició, en la qual es pot inferir que dins de la IE es troba tant la intel·ligència intrapersonal com la interpersonal (EduCaixa, 2020).

La intel·ligència emocional fa referència als processos implicats en el reconeixement, ús, comprensió i maneig dels estats emocionals d'un mateix i d'altres per a resoldre problemes i regular la conducta [...]. Es refereix a la capacitat de l'individu per a raonar sobre les emocions i processar la informació emocional per a augmentar el raonament. (Mayer i Salovey, 2009, citat per Ordóñez i González, 2014, p. 37-38).

En les dues últimes definicions presentades es pot veure que hi ha una estreta relació entre intel·ligència i emoció, ja que les emocions deriven a la persona a raonar intel·ligentment i, a més, pot reflexionar sobre les emocions de manera intel·ligent (Mayer i Salovey, 2007). N'és un exemple clar que, davant d'una situació adversa, la IE facilita minorar la intensitat dels estats d'ànims de valència negativa (Fernández-Berrocal i Extremera, 2006, citat per Fernández i Extremera, 2007). Per tant, la IE esdevé l'eina clau per tal que un mateix pugui ajustar i manejar les seves pròpies emocions; evitant així que els estats emocionals el controlin (Guil i Gil-Olarte, 2007; Soler *et al.*, 2018).

Un altre autor referent, Bar-On (1997, citat per Ordóñez i González, 2014; citat per Bisquerra, 2009), va encunyar el terme d'intel·ligència emocional-social. Aquest fa referència al conjunt de competències i habilitats personals, emocionals i socials que un individu ha de desenvolupar per a adaptar-se exitosament al seu entorn i assolir major salut, benestar... A tall d'exemple, ho seria el fet d'entendre, ser conscient i expressar emocions; relacionar-se amb altres persones; resoldre problemes; controlar la impulsivitat i ser optimista, entre altres. A continuació, s'adjunta el seu model (Bar-On, 1997, citat per Bisquerra, 2009):

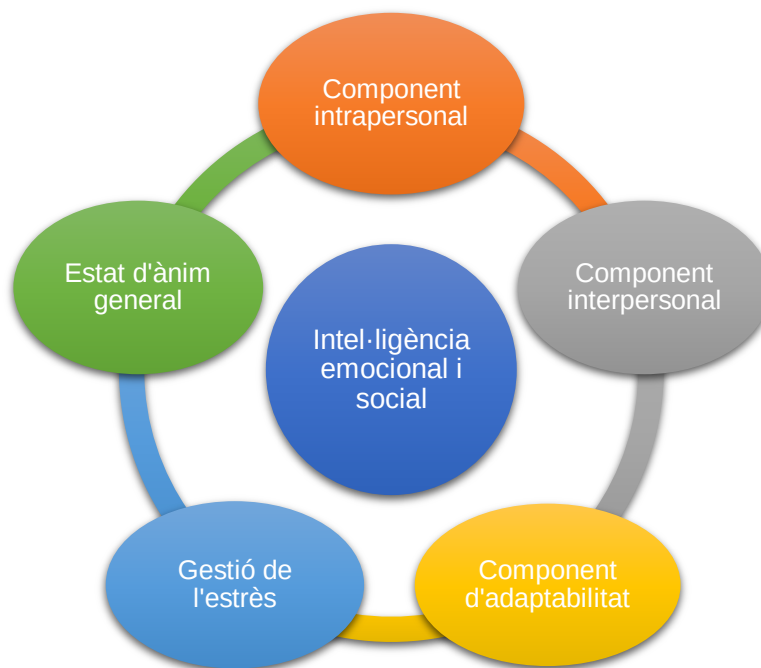


Figura 3. Intel·ligència emocional i social. Font: Elaboració pròpia basada en Bisquerra (2009)

Des d'una perspectiva similar, amb diversos punts en comú, Goleman planteja el següent model d'IE (Goleman, 1996; Bisquerra, 2009; 2020; Holmes, 2014):



Figura 4. Intel·ligència emocional. Font: Elaboració pròpia basada en Bisquerra (2009)

Convé subratllar que la publicació d'aquest model esdevé una fita molt rellevant en aquest àmbit, passant a ser un dels més referenciats i conegut, tot i no ser considerat el més vàlid (Bisquerra, 2009). En aquest es pot veure que, per a Goleman (1996) la IE també és fruit de la combinació de la intel·ligència interpersonal i intrapersonal.

Recollint tot el que s'ha dit dels diferents models, la IE permet percebre, reconèixer, ser conscient i comprendre les emocions que experimenta tant un mateix com les altres persones (Bisquerra, 2016; Malagón, 2014; Goleman, 2012, citat per González i Puertas, 2018). A més a més, facilita portar a terme una bona gestió i regulació de les emocions, dels sentiments i dels estats d'ànim. També possibilita l'ús reflexiu d'aquestes capacitats per a poder tenir control sobre els pensaments i accions d'un mateix (Bisquerra, 2016). Conseqüentment, una persona intel·ligent emocional té una major capacitat adaptativa i esdevé menys vulnerable davant situacions d'estrès, d'ansietat, etc. (Martínez *et al.*, 2014, citat per Soler *et al.*, 2018). Per tant, la IE permet a l'ésser humà establir una relació eficient entre les parts racional i emocional (Malagón, 2014).

En poques paraules, ser intel·ligent emocional genera efectes positius en diversos àmbits de la vida (Ibíd, 2014). És per aquest motiu que Salovey i Mayer (2007, citat per Bisquerra, 2009) consideren que la IE hauria de desenvolupar-se en tots els contextos, tant al familiar, escolar, organitzacional, etc.

2.4. Educació emocional

La denominació més apropiada i referenciada en el nostre context és educació emocional; però, se n'atribueixen altres, com per exemple: Aprenentatge Social i Emocional (ASE), educació prosocial, educació per a la responsabilitat o, fins i tot, intel·ligència emocional -que és un dels seus fonaments clau- (Bisquerra, 2016; Cameselle, 2017).

L'educació emocional és un procés educatiu constant i permanent que té l'objectiu primordial de desenvolupar les competències emocionals i socials de la persona, per tal de millorar el seu desenvolupament humà (Goleman, 1996; Cameselle, 2017; EduCaixa, 2020). Tot i això, alguns dels altres propòsits són (Bisquerra, 2016, p. 26):

- ✓ Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- ✓ Identificar les emocions dels altres.
- ✓ Denominar les emocions correctament.
- ✓ Desenvolupar l'habilitat per a regular les pròpies emocions.
- ✓ Augmentar el llindar de tolerància a la frustració.
- ✓ Prevenir els efectes nocius de les emocions negatives.
- ✓ Desenvolupar l'habilitat per a generar emocions positives.
- ✓ Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- ✓ Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- ✓ Desenvolupar competències per a la resiliència.
- ✓ Aprendre a fluir.

Cal destacar que l'educació emocional afavoreix l'assoliment del principal objectiu de l'educació, que és el desenvolupament integral de l'individu. S'ha de tenir present que per aconseguir aquest propòsit es treballa tant el desenvolupament cognitiu com el desenvolupament personal. És per això que aspectes com l'autoestima, l'autoconeixement, els valors, la moral, les habilitats socials, l'actitud i el judici crític, entre altres, estan vinculats amb l'educació emocional (Bisquerra, 2016; Cameselle, 2017; Amenós, 2020).

A més a més, Salmurri (2015) afirma que l'educació emocional proporciona eines, estratègies i recursos -cognitius, emocionals, conductuals i d'interacció social- a la persona que li possibiliten tenir un major control de les seves accions. Seguint la mateixa idea, Cejudo *et al.* (2015) expliquen que l'educació emocional permet aprendre a fer ús de diversos recursos que faciliten gestionar les emocions i assolir el benestar.

Diversos autors afirmen (Lopes *et al.*, 2007; Holmes, 2014; Bisquerra, 2016) que una persona competent emocional porta implícit ser més productiva, augmentar el seu rendiment, tenir millor salut, desenvolupar tolerància a l'estrès, estar més motivada, gaudir d'un millor benestar i equilibri -tant emocional com psicològic-, viure menys conflictes, realitzar les seves tasques de manera més eficaç i efectiva, establir unes relacions interpersonals de major qualitat, prendre decisions apropiades sota pressió, comunicar-se de manera idònia, etc.

A banda d'això, es considera que l'educació emocional té una funció de prevenció primària inespecífica, que fa menys vulnerables als individus davant situacions d'estrès, d'impulsivitat o d'agressivitat, entre altres (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016; Salmurri, 2015; Cameselle, 2017). És a dir, gràcies a l'aprenentatge i la posada en pràctica dels recursos i les estratègies, el subjecte pot reduir el nombre d'emocions intenses negatives viscudes i augmentar-ne les positives (Salmurri, 2015; Peñalva, López i Barrientos, 2017). Per tant, l'educació emocional facilita que les persones estiguin més capacitades per fer front a les diferents situacions de la vida i, a més, contribueix a augmentar-los-hi el benestar personal i social, així com la seva salut psicològica (Redorta *et al.*, 2006; Bisquerra, 2009; 2016; Salmurri, 2015; EduCaixa, 2020).

Tenint en compte que les competències emocionals són competències bàsiques per a la vida, queda reflectida la importància que aquesta educació emocional es porti a terme al llarg de tota la vida, abastant els diferents àmbits (Bisquerra, 2009; 2016; Cameselle, 2017; Eduk, 2020). Per exemple, "en la família, en l'educació infantil, primària, secundària, universitària, formació professional, formació continua de les organitzacions, en les persones grans, etc." (Bisquerra, 2016, p. 17). És més, Redorta *et al.* (2006) insisteixen que també hauria d'estar present en empreses, en

l'administració pública, en les organitzacions no governamentals, en centres sociocomunitaris, etc. És per aquesta raó que es pot concebre l'educació emocional com un tema transversal i d'especial rellevància, el qual respon a una necessitat social que encara avui no està prou atesa (Bisquerra, 2016).

A continuació, és imperiós entendre el terme “competència”, que és el conjunt de coneixements, sabers, capacitats, destreses, conductes, habilitats i actituds imprescindibles per a donar una resposta exitosa a una determinada situació o activitat (Bisquerra i Pérez, 2007, citat per Ordóñez i González, 2014; Bisquerra, 2016). Aquesta conceptualització comporta que la persona disposi d'un conjunt de *sabers*, *saber fer* i *saber ser i estar* integrats (Hué, 2008). Tant és així que totes les competències -com ara l'emocional- es van desenvolupant de manera constant i permanent durant tota la vida i, gairebé sempre, es poden millorar (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2009). En aquest punt, Mayer i Salovey (2007) afegeixen que les habilitats i competències vinculades amb la intel·ligència emocional es poden millorar mitjançant l'educació.

Tot i que existeixen diferents taxonomies, hi ha un acord generalitzat entre els autors a l'hora de classificar les competències en dos grans blocs -els quals no sempre es denominen de la mateixa manera- (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2016):

- Les competències tècnic-professionals o específiques.
- Les competències genèriques o transversals.

Respecte a les específiques, tal com diu la paraula, estan relacionades amb un àmbit professional concret. En canvi, les genèriques són competències comunes per a totes les professions. Pel que fa a aquestes últimes, són un bon exemple les competències emocionals i les competències sociopersonals; com ara l'autoconfiança, l'autocontrol, l'equilibri emocional, la regulació de la impulsivitat, la prevenció de l'estrès, la tolerància a la frustració, l'assertivitat, la capacitat de prevenció, la resolució de conflictes, el treball en equip, la paciència, etc. (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2009; 2016; Cameselle, 2017).

Atenint-se al present treball, s'ha de dir que el terme de competència emocional va néixer de la mà de Saarni (2000, citat per Ordóñez i González, 2014) i fa referència als coneixements i habilitats que una persona pot adquirir -facilitant-li, posteriorment, portar a terme una bona presa de decisions en el seu dia a dia-. Altrament, Saarni (2000; citat per Ordóñez i González, 2014) assenyala que el fet d'adquirir competències emocionals va lligat amb saber percebre, comprendre, expressar i regular emocions, tenir empatia i, també, amb ser capaç d'adaptar-se i minvar les emocions intenses negatives.

Anys més tard, Bisquerra (2016) elabora una pròpia definició, seguint la mateixa idea però afegint més matisos. Concretament, ho descriu com la combinació de

coneixements, capacitats, destreses, habilitats i actituds essencials que una persona ha d'adquirir per poder ser conscient, comprendre, expressar i regular adequadament els fenòmens emocionals. Així doncs, és un terme que inclou el *saber*, el *saber fer* i el *saber ser*.

Una definició més actual, però molt similar a les anteriors, és la que introdueix Garner (2010, citat per Ordóñez i González, 2014, p. 33), qui determina que la competència emocional implica:

La consciència emocional, la capacitat d'utilitzar i entendre el vocabulari relacionat amb les emocions, el coneixement de les expressions facials i les situacions que les provoquen, el coneixement de les normes culturals de l'expressió d'emocions, i l'habilitat en el maneig d'expressar la intensitat adequada al públic i a la situació.

D'aquí se'n deriva la idea -força acceptada- que sigui crucial que tota persona desenvolupi les competències emocionals per fer front a les múltiples situacions que vivim diàriament i, també, per a poder realitzar activitats amb qualitat i eficàcia (Goleman, 1996; González i Puertas, 2018; Ayuso, 2019). D'aquesta manera, s'afavoriria l'assoliment d'una societat responsable i amb més facilitat per a resoldre conflictes, aprendre, adaptar-se als contextos, mantenir el lloc de treball, relacionar-se amb altres persones -a escala social, professional i familiar-, afrontar desafiaments, etc.

És per això que aquestes competències emocionals estan caracteritzades per la seva transversalitat i són de vital importància a la nostra vida (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2009; 2016). Fins i tot, l'OCDE també considera que les competències emocionals són part de les competències bàsiques per a la vida (Toribio, 2010). Per posar un altre exemple, Ayuso (2019) afirma que un individu competent emocional és més valuós que el quocient intel·lectual o l'experiència professional que pugui tenir un altre.

S'ha de tenir en compte que hi ha diversos models teòrics sobre competències emocionals (Bisquerra i Pérez, 2007; Ordóñez i González, 2014; Bisquerra, 2016; EduCaixa, 2020). No obstant, gairebé tots els plantejaments compten amb la intel·ligència emocional i amb diversos elements emocionals i socials (Bisquerra, 2009). A continuació se n'exposaran dos a tall d'exemple.

En primer lloc, el grup *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, o també denominat CASEL, ha elaborat un model que està format per cinc competències bàsiques de l'aprenentatge social i emocional (Ordóñez i González, 2014; CASEL, 2019; Ribot, 2020; EduCaixa, 2020). Aquest és el següent:



Figura 5. Competències bàsiques de l'aprenentatge social i emocional. Font:
Elaboració pròpia basada en CASEL (2019) i EduCaixa (2020)

En segon lloc, es detalla un dels models més referenciats, que s'anomena Model pentagonal de competències emocionals del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP). En aquest (vegeu Figura 6) se'n diferencien cinc (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2009; 2016; 2020c; Cameselle, 2017; Eduk, 2020):

- **Consciència emocional:** Capacitat per conscienciar-se de les emocions d'un mateix i dels altres. Cal dir que a cadascun dels blocs hi consten elements més detallats, anomenats microcompetències. En aquest cas són les següents: comprendre les emocions, saber identificar-les i posar-los-hi nom, posar en pràctica l'empatia i l'atenció plena, així com veure la relació existent entre una emoció, la cognició i la posterior acció (Ordóñez i González, 2014; Bisquerra, 2016; Cameselle, 2017). Segons Goleman (1996), Cameselle (2017) i Eduk (2020), la consciència emocional és el punt de partida per poder adquirir exitosament la resta de competències. Per tant, és un aspecte decisiu en el desenvolupament de la intel·ligència emocional.
- **Regulació emocional:** Capacitat per manejar i portar a terme una gestió adequada de les emocions i sentiments. Per a aconseguir-ho i poder gaudir del benestar és essencial adquirir diverses microcompetències, que impliquen saber tolerar la frustració, autogenerar emocions positives, així com canalitzar, regular

i expressar -de manera ajustada i en el moment oportú- les emocions que es viuen. A més, també fa referència al fet que una persona sàpiga aplicar diferents estratègies d'afrontament, regular la ira i practicar el *remind*, entre altres (Bisquerra i Pérez, 2007; Ordóñez i González, 2014). Ara bé, segons Redorta *et al.* (2006), és necessari l'autoconeixement per poder tenir aquest autocontrol i ser capaç de dirigir les nostres emocions.

- **Autonomia emocional:** Capacitat per dur a terme una bona autogestió personal. D'entrada, requereix desenvolupar microcompetències com l'autoestima, l'actitud positiva, l'automotivació, l'autoeficàcia emocional, la resiliència, l'anàlisi de les normes socials, etc. (Bisquerra, 2009; Cameselle, 2017).
- **Competència social:** Capacitat per mantenir relacions interpersonals satisfactòries. Doncs, implica adquirir microcompetències com ara el domini de les habilitats socials, el treball en equip, el respecte, l'assertivitat, la comunicació efectiva, la resolució de conflictes, la gestió de situacions emocionals, el comportament pro social, el lideratge emocional, etc. (Ordóñez i González, 2014; Bisquerra, 2016).
- **Competències per a la vida i el benestar:** Capacitat per afrontar reptes quotidians gràcies a la posada en pràctica de conductes, comportaments i accions ajustades i apropiades. D'aquesta manera, es va traçant el camí cap a la satisfacció, l'equilibri i el benestar. A tall d'exemple, s'integren aspectes com ara: la fixació d'objectius adients, la presa de decisions, la cerca de suport i recursos, així com el benestar emocional i el *fluir*, entre altres. Cal subratllar que aquestes microcompetències faciliten superar des de reptes personals i professionals com reptes d'altres àmbits -socials, familiars...- (Ordóñez i González, 2014; Bisquerra, 2009; 2016; Cameselle, 2017).



Figura 6. Model pentagonal de competències emocionals. Extret de Pérez, Ribera i Cabanillas (2018, p. 417).

Un aspecte destacable és que ja s'han corroborat -en diverses situacions i investigacions- els efectes positius de desenvolupar aquestes competències emocionals (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2009). Per una banda, Saarni (2000, citat per Bisquerra, 2009, p. 152) explica que s'han detectat un progrés en la "regulació de la impulsivitat, en el benestar subjectiu i en la resiliència". Per altra banda, i considerant la situació dels professionals de Raig de Llum, és bo saber que les competències emocionals faciliten l'afrontament positiu de les dificultats (Soler *et al.*, 2018).

A part d'això, l'*American Society for Training and Development* ha confirmat que el fet que una persona tingui un bon desenvolupament de les competències emocionals té conseqüències significativament positives en diversos components de la praxi professional (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2009). És per això que es dona més importància al fet de treballar "l'autoconsciència, la regulació emocional, l'automotivació i [...] les habilitats socioemocionals" amb l'objectiu d'afavorir, entre altres coses, la comunicació i la cooperació entre els membres d'una organització (Bisquerra, 2009, p. 153). A més a més, segons aquest autor, ajuda als treballadors a solucionar de manera eficaç els conflictes laborals, evitar la procrastinació de les taques, establir enllaços més sòlids amb els clients, etc. En definitiva, esdevé crucial i necessari que tota persona adquireixi les competències emocionals (Goleman, 1996; Bisquerra i Pérez, 2007).

2.5. Formació del professorat en educació emocional

En un gran nombre de formacions destinades al professorat no es treballa, ni intencionadament ni sistemàticament, el desenvolupament de les competències emocionals. No obstant això, aquests professionals de l'educació haurien de rebre una educació emocional de caràcter inicial i permanent. Per tant, esdevé necessari donar-hi resposta a causa de la seva transcendència (Cejudo *et al.*, 2015; Peñalva *et al.*, 2017; Soler *et al.*, 2018; Molina, 2018; Ribot, 2020). És més, encara pren més importància si es té present que la docència és una professió caracteritzada per l'alt risc laboral de patir estrès (Zijlstra, 2006, citat per Hué, 2012; Lapuente, 2018).

Quant a la formació continua, s'hauria de portar a terme en la mateixa organització on treballen els docents, amb la intenció que ho puguin aplicar com més aviat millor en el seu exercici professional (Bisquerra, 2009). Tal com diu Salmurri (2015, p. 170) en el seu llibre, "ensenyar no és aprendre, però per poder ensenyar és necessari aprendre". A través d'aquesta cita queda reflectit que és essencial que, en un primer moment, cada educador faci un treball individual per a ell mateix (Ibíd, 2015).

El punt més destacable és que, segons Bisquerra (2016; 2009), Soler *et al.* (2018) i Cejudo *et al.* (2015), l'educació emocional ha de formar part de la formació de tot

professor, ja que és imprescindible que adquireixin les competències emocionals per a dur a terme les seves tasques i funcions de manera òptima i efectiva, sobretot, tenint present que en un context educatiu hi ha moltes emocions presents.

Cal fer esment específic a aquests professionals, qui demanen i prioritzen rebre una formació que els permeti sentir-se millor durant la seva jornada laboral, ja que sovint senten frustració, impotència, ira, disgustos, etc. (Cases, 2007; Portela, Martín, Gustems i Calderón, 2018). Puig (2011) considera que les institucions haurien de donar suport, seguretat i benestar, així com treballar per desenvolupar en els professionals el sentiment de pertinença. Ara bé, quan l'organització no comprèn o fa una interpretació inapropiada sobre les necessitats dels treballadors, aquests es poden sentir desemparats.

Els docents que reclamen rebre suport per a afrontar el seu estrès parlen dels mateixos obstacles, que són els següents (Holmes, 2014, p. 51):

- Ambients de treball difícils
- Temps i quantitat de treball excessius.
- Falta de realització personal i de perspectives en la carrera professional.
- Política interna del centre educatiu.
- Conflictes amb els companys.
- Excessiva burocràcia.
- Mala comunicació.
- Baixa moral.
- Resistència al canvi o canvi excessiu.
- Una cultura de culpabilització.

En relació amb aquest tema, Puig (2011) afegeix que hi ha quatre aspectes que solen generar malestar als professionals socials: les relacions entre els mateixos membres de la institució; dissidència entre els professionals i l'organització -que poden derivar en una mala comunicació-; desacord dels docents sobre la manera, les eines i tècniques de treball utilitzades; conflictes vinculats amb els recursos dels quals disposen durant l'exercici professional.

Considerant que el "distress" és un obstacle per al desenvolupament del potencial de les persones, els docents haurien de modificar la seva praxi (Holmes, 2014). Al capdavant, un docent intel·ligent emocional té més possibilitats de superar exitosament tant l'estrès laboral com els contratemps o situacions del seu lloc de treball (Extremera i Durán, 2006, citat per Cejudo *et al.*, 2015).

S'ha de ser conscient que l'alumnat aprèn moltes coses per imitació i observació. Doncs, és convenient que els educadors siguin models adequats a seguir, sobretot, en relació

amb la gestió emocional i els comportaments socioemocionals, entre altres coses (Guil i Gil-Olarte, 2007; Cameselle, 2017; Ayuso, 2019). Per tant, tal com afirma Bisquerra (2016, p. 139-140), “el professor és un model de comportament que influeix molt sobre l'alumnat”. Amb això el que vull dir és que quan un individu observa tant una conducta com els efectes que se'n deriven, ho pot utilitzar com a guia i reproduir-ho -de mode similar- en altres situacions. Aquest procés també es dona amb les reaccions emocionals, com ara quan els discents observen que el professor aconsegueix fer callar ràpidament -amb crits- a un grup d'alumnes que no para de xerrar i destorbar. En aquest cas, els alumnes aprendrien que cridar és una via efectiva per resoldre un conflicte, tot i no ser realment una forma adequada (Ibíd, 2016).

En resum, es pot veure que la docència porta implícit un procés d'ensenyament -en el qual es transmeten coneixements- i una acció educativa -basada en la transmissió de valors- (Hué, 2012). Així doncs, per a promoure exitosament el desenvolupament de les competències emocionals a l'aula amb tot l'alumnat és necessari que el professor sigui competent emocional (Holmes, 2014; Cejudo *et al.*, 2015). A banda d'això, Lopes *et al.* (2007) afirmen que les persones amb intel·ligència emocional tenen més facilitat en comunicar, inspirar i entusiasmar a altres individus; fet que és molt preuat en el context del centre Raig de Llum.

A banda d'això, quan un professor és competent emocional té més facilitats per establir relacions positives i de major qualitat amb l'alumnat. Aquest fet pot fer que els discents tinguin més confiança, motivació, atenció..., i que, consegüentment, es redueixin els seus comportaments disruptius i augmenti el seu rendiment acadèmic (Bisquerra, 2016; Ribot, 2020). Per tant, portar a la pràctica un programa d'educació emocional beneficia tant als professors com a l'alumnat, optimitzant així el procés d'ensenyament-aprenentatge i millorant la qualitat educativa (Salmurri, 2015; Centre UNESCO de Catalunya, 2015).

Des d'aquesta perspectiva, Puig (2015; 2017) també remarca la importància que els professionals creïn un clima de confiança amb els joves amb els quals treballen; perquè això permet a aquests últims augmentar la seva autoconfiança i autoestima, així com superar favorablement la situació en què es troben. Ara bé, per aconseguir això és cabdal que els docents desenvolupin confiança en ells mateixos -com a professionals-. D'aquesta manera, podran establir límits i millorar la convivència a l'aula.

Un altre punt important és que els programes sobre habilitats socials i emocionals en els professionals d'una organització faciliten la presència d'un clima emocional positiu a les aules -on l'aprenentatge socioemocional pren protagonisme- (Guil i Gil-Olarte, 2007). Aquest fet afecta la satisfacció i benestar dels educadors, al rendiment de l'alumnat, a les relacions interpersonals, al procés d'ensenyament-aprenentatge, entre altres. És

aquesta una altra de les raons per la qual és primordial que el professorat estigui sensibilitzat i format en aquest tema (Bisquerra, 2016; Ribot, 2020). De totes maneres, el clima emocional d'un centre depèn de molts factors, com per exemple (Bisquerra, 2016, p. 75):

Estructura i organització (regles, mida de l'aula, disciplina, protocols); cultura de centre (creences, valors, normes); relacions (entre adults, entre alumnat, professorat i alumnat, confiança mútua); comportament del professorat (empatia, solució de conflictes, competències emocionals); comportament de l'alumnat (seguretat, compromís, comportament disruptiu, malnoms, sarcasme, assetjament escolar, violència), etc.

Quant a la cultura del centre, Puig (2011) explica que és beneficiós que els treballadors que hi formen part comparteixin els mateixos ideals i valors que té l'organització, ja que aquest fet influeix en l'acompliment de les tasques i funcions en el lloc de treball. En aquest sentit, hauria d'haver-hi un equilibri per tal que no es generi un vincle desmesurat que derivi en un excés -o insuficiència- d'anhels i aspiracions. Malauradament, els educadors es troben que hi ha molta distància entre el seu afany i el que està a les seves mans per assolir-ho. Cal dir que quan no hi ha concordança entre les pretensions de la institució i la del treballador, o bé, quan no hi ha suficients recursos per aconseguir la visió plantejada, augmenten les possibilitats que el professional visqui episodis de malestar, frustració, cansament i desgast (Ibíd, 2011).

Diversos autors coincideixen en el fet que els professors tendeixen a prestar més atenció al que és negatiu que als aspectes positius. Aquest fet acaba produint un gran contrast entre la seva percepció i la realitat. Conseqüentment, els seus discursos es caracteritzen per negativitats, se senten frustrats, pensen que no ho saben fer prou bé i que res surt com voldrien, etc. Malgrat això, realment, al llarg del dia vivim més experiències positives que negatives (Cases, 2007; Bimbela et al., 2011).

A més a més, tal com diu Puig (2015; 2017) és necessari estar atent per percebre els petits canvis -gairebé invisibles- que viuen els individus. N'és un bon exemple el fet que els docents siguin capaços de veure en els discents els fruits de les seves accions -realitzades en l'exercici professional quotidià-. Per tant, tal com diu Hué (2012), l'augment del benestar d'una persona depèn d'ella mateixa, ja que pot generar emocions positives que reemplacin les negatives.

Tal com he comentat en la introducció, quant al marc de la salut laboral dels professionals d'una organització, es parla dels riscos psicosocials que aquests pateixen. A tall d'exemple, es poden anomenar fenòmens com el "*burnout*, l'estrès laboral, l'assetjament moral, els conflictes de rol, la falta de reconeixement, la precarietat laboral, etc." (Redorta et al., 2006, p. 192). D'entrada, es pot veure que tots estan estretament relacionats amb les competències emocionals i, a més, són força comuns i tenen implicacions per a tota l'organització. Cal remarcar que apareixen quan un individu

s'implica excessivament a la seva feina, sent frustració constantment, no se'l té en consideració i/o fracassa, entre altres coses (Ibíd, 2006).

Cal insistir que els professionals socials s'adonen del seu malestar i el manifesten. Aquest fet s'agreuja quan es treballa amb persones i situacions de crisi social, violència, vulnerabilitat i pobresa. Per poder afrontar a aquest assumpte urgent, és imprescindible que aquests professionals tinguin una cura permanent d'ells mateixos, tant per qüestions de rendibilitat econòmica com de prevenció i de qualitat del servei que s'ofereix (Puig, 2011, 2015; 2017). El fet de prestar atenció al desenvolupament personal i professional dels treballadors contribueix que aquests no pateixin *burnout* ni insatisfacció laboral - entre altres fenòmens- (Ibíd, 2011).

En aquest punt se sol parlar de la necessitat de separar l'àmbit personal del laboral, però Puig (2015) remarca que això pot ser perjudicial. Precisament, gràcies a la subjectivitat dels professionals es pot atendre als altres amb empatia, assertivitat, respecte, etc. (Cejudo *et al.*, 2015; Puig, 2017; Ayuso, 2019). Per tant, atendre a persones vulnerables exigeix acoblar a la pràctica tant la dimensió professional - tècniques, metodologies, codis, etc.- com la dimensió personal -habilitats, actitud, disposició, etc.- (Puig, 2011). Així doncs, s'ha de buscar la manera idònia per a mantenir una doble cura, cap als professionals i cap als individus atesos.

En definitiva, veiem com la formació del professorat en aquest àmbit és necessària i acaba repercutint -de manera indirecta- en molts altres aspectes. A tall d'exemple, afavoreix la qualitat dels serveis que ofereix l'organització, les relacions amb els usuaris, la resolució de conflictes, així com la prevenció dels riscos psicosocials (Bisquerra, 2009; García, Fernández, Rodríguez i Tornero, 2013; Peñalva *et al.*, 2017).

3. MARC METODOLÒGIC

3.1. Paradigma d'investigació

Tenint en compte que els fenòmens socials i educatius són complexos i particulars (Sabariego i Bisquerra, 2014a), resulta senzill entendre que existeixen diversos paradigmes en l'àmbit de la investigació educativa. Cadascun d'aquests es caracteritza per tenir diferents formes d'entendre, conèixer, apropar-se, analitzar i interpretar tant la realitat com els processos educatius (Sabariego, 2014a). Convé remarcar que hi ha un acord generalitzat sobre l'existència de tres paradigmes clau, que són els següents (Ibíd, 2014a): El positivista, l'interpretatiu i el sociocrític. Concretament, el present estudi s'emmarca en el paradigma interpretatiu, perquè busca conèixer i comprendre

profundament la realitat -relativa i dependent del context específic de Raig de Llum- que influeix directament als receptors d'aquesta investigació (Ibíd, 2014a).

A més a més, té una perspectiva humanístic-interpretativa, la qual requereix aplicar una metodologia qualitativa. Cal saber que, des d'aquest enfocament, l'estudi de la realitat es basa en les interpretacions subjectives, opinions, percepcions i punts de vista de les persones objecte d'estudi (Ibíd, 2014a). Mitjançant les metodologies qualitatives es pot extreure aquesta informació i comprendre amb exactitud el cas particular i únic (Puig, 2011; Rodríguez i Valldeoriola, 2014). Així doncs, el paradigma escollit resulta pertinent perquè l'investigador pretén descobrir el significat que els professionals atribueixen als fenòmens estudiats, així com donar sentit a la situació analitzada (Dorio, Sabariego i Massot, 2014; Massot, Dorio i Sabariego, 2014).

3.2. Tipus d'investigació educativa

Amb la finalitat de detallar les característiques de la present investigació educativa, a continuació s'exposen les modalitats en les quals s'emmarca -en funció dels criteris de classificació exposats per Bisquerra (1989), Sabariego i Bisquerra (2014a) i Rodríguez i Valldeoriola (2014)-:

Segons la dimensió temporal és una investigació present, ja que es descriuen uns fenòmens actuals. Pel que fa a la temporalització és un estudi transversal, perquè s'estudia a un equip de professionals en un període de temps determinat. És a dir, s'ha fet un tall estratificat per tenir una imatge del que succeeix actualment (Sánchez, 2013). Respecte al marc en què es desenvolupa, és un estudi de camp, en el qual l'investigador s'ha aproximat a la situació natural per poder veure de primera mà la problemàtica estudiada (Ibíd, 2013).

Segons la finalitat és una investigació bàsica dirigida a extreure conclusions, que té com a propòsits primordials: incrementar el coneixement, la comprensió i la descripció detallada i profunda dels fenòmens -incloent els seus elements, el funcionament, les seves causes i els efectes, entre altres- (Sabariego i Bisquerra, 2014a; Sánchez, 2013; Martínez, 2007). Així doncs, considerant els principals mètodes d'investigació educativa exposats per Sabariego i Bisquerra (2014a), cal dir que aquest treball està orientat a obtenir coneixement bàsic i a saber més sobre una realitat.

Quant al caràcter de la mesura i la naturalesa de les dades, és una investigació qualitativa. Una de les seves característiques principals és la presència del component subjectiu de l'investigador, qui determina l'estudi (Ibíd, 2014a). Aquest adquireix una perspectiva holística mitjançant un apropament a la realitat "des de dins", és a dir, en

contacte directe i interacció amb el personal que hi forma part (Dorio *et al.*, 2014; Rodríguez i Valldeoriola, 2014).

És per això que, considerant el grau d'intervenció, és una investigació naturalista, perquè es realitza en situacions naturals i quotidianes, sense manipular ni controlar els fenòmens (Sabariego i Bisquerra, 2014a). En concret, l'investigador s'ha submergit a l'escenari per a fer una observació participant intentant interferir-hi el mínim possible. De fet, només s'ha centrat a relatar els esdeveniments, el funcionament habitual i les accions clau que observava (Sánchez, 2013; Dorio *et al.*, 2014; Sabariego, Massot i Dorio, 2014).

En funció dels objectius de la investigació, s'ha tingut present la diferenciació dels quatre mètodes exposats per Sabariego i Bisquerra (2014b, p. 114):

- “Mètodes descriptius
- Mètodes correlacionals
- Mètodes explicatius-causals
- Mètodes orientats a solucionar problemes pràctics”

De tots aquests, s'ha escollit el mètode descriptiu, el qual té com a finalitat principal “descriure situacions, esdeveniments i fets, dir com són i com es manifesten” (Sabariego i Bisquerra, 2014b, p. 114). Per tant, s'ha considerat el més adient perquè realment es pretén identificar i descriure determinats fenòmens presents en un context.

Ara bé, seguint la classificació de Bartolomé (1992, citat per Dorio *et al.*, 2014), també es pot dir que té una orientació comprensiva, ja que també està enfocat a trobar sentit, explicar i a entendre la realitat a partir de la visió, experiències, coneixements i perspectives personals dels docents de Raig de Llum (Sabariego *et al.*, 2014; Massot *et al.*, 2014). Concretament, a través de les entrevistes semiestructurades, s'ha pogut reflectir, interpretar, descriure i comprendre la situació del centre a partir dels significats que han atribuït els informants clau que hi formen part (Dorio *et al.*, 2014).

És per aquest motiu que, quant a la concepció del fenomen educatiu, la investigació té un enfocament idiogràfic, en el qual es dóna especial importància al “significat que les persones individualment atribueixen a la seva pròpia realitat per a donar-li sentit” (Sabariego, 2014a, p. 82). El fet de posar èmfasi en la idiosincràsia i particularitat dels fets facilita aprofundir i obtenir una riquesa informativa sobre els fenòmens estudiats (Sánchez, 2013; Dorio *et al.*, 2014).

Dels diversos mètodes d'investigació qualitativa, s'utilitza l'estudi de casos. Aquest és un mètode que requereix estudiar i indagar minuciosament sobre el/s cas/os d'un fenomen -emmarcats en entitats socials o educatives singulars-. A tall d'exemple, es

considera un cas tant una organització determinada com un esdeveniment o una manera concreta d'intervenir d'un grup de professors (Sabariego *et al.*, 2014).

Convé subratllar que un dels avantatges de l'ús socioeducatiu d'aquest mètode és que és adequat per a realitzar una investigació en un període curt de temps -com és el cas, ja que s'ha disposat d'un temps limitat per a analitzar la situació i realitzar el treball-. A més a més, presenta una altra valuosa avantatge, que és la facilitat per a la presa de decisions i l'aplicació dels resultats obtinguts a l'escenari particular (Ibíd, 2014). En ser un APS interessa que el coneixement obtingut pugui transferir-se a la pràctica.

També s'ha de tenir present que existeixen diverses modalitats d'estudi de casos. Seguint la classificació de Stake (2005, citat per Rodríguez i Valldeoriola, 2014), és un estudi intrínsec de casos, ja que el que realment interessa a l'investigador és comprendre, de manera global i profunda, el cas singular de Raig de Llum per tal de poder donar resposta a un problema present en l'organització -independentment de les teories ja existents-. Així doncs, no es pretén generalitzar les dades obtingudes, sinó obtenir informació suficient per poder proporcionar unes conclusions i propostes sòlides (Sabariego i Bisquerra, 2014b).

En relació amb el procés formal seguit, cal saber que s'ha utilitzat el mètode científic, concretament el mètode hipotètic-deductiu. És per això que, de manera complementària i integrada, s'han portat a terme estratègies tant inductives com deductives per a desenvolupar coneixement científic. És a dir, l'investigador ha partit de les dades obtingudes de la realitat objecte d'estudi per poder concretar i acotar la revisió literària realitzada (Sánchez, 2013). Però, també ha partit del marc conceptual realitzat per poder donar una solució adequada als professionals de Raig de Llum. Així doncs, tal com diu Sabariego i Bisquerra (2014a, p. 30), "l'investigador necessita anar de les dades a la teoria i de la teoria a les dades" per assegurar la qualitat del treball. Tot i això, tant l'investigador com els subjectes investigats han tingut un paper clau i actiu en la delimitació del problema i en la recollida de les dades (Dorio *et al.*, 2014). De fet, respecte al criteri de relació, és una investigació participativa (Sabariego i Bisquerra, 2014a), ja que els professionals de Raig de Llum no només rebran els resultats de l'estudi, sinó que han estat implicats en el procés.

4. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

4.1. Fases del procés d'investigació i temporització

El disseny de la investigació qualitativa es caracteritza per ser flexible, dinàmic, inductiu i emergent. És per això que el procés investigador es va concretant de manera

progressiva -no és seqüencial- (Ibíd, 2014b; Dorio *et al.*, 2014). Ara bé, per a realitzar aquest treball s'ha tingut com a base les fases del procés d'investigació que expliciten Sánchez (2013), Rodríguez i Valldeoriola (2014) i Sabariego i Bisquerra (2014b). A continuació, exposo el procés seguit en ordre cronològic:

Per començar, el 8 de maig de 2019 es va assistir al 6è Mercat de Projectes Socials de la URV, on es podien conèixer les diferents propostes d'APS. A partir d'aquí, l'investigador va fer una selecció dels temes que més li interessaven i encoratjaven, i va sol·licitar-ne tres en ordre de preferència. Al juny, es va rebre la confirmació que la primera opció triada estava disponible per a ser desenvolupada.

El 16 d'octubre, es va realitzar una primera reunió amb la direcció de Raig de Llum, en la qual es van aclarir determinats temes -com per exemple, la definició i concreció del problema a resoldre, així com les dates de l'accés a l'escenari- i es va planificar el procés a seguir per a l'obtenció de la informació sobre el cas. Aquesta trobada va generar en l'investigador diverses preguntes que el van motivar i guiar en els següents passos d'aquest procés. S'ha de tenir en compte que, per norma general, en els mètodes qualitius amb un caràcter descriptiu o exploratori no es formulen hipòtesis -com és el cas- (Sabariego, 2014b).

Uns dies més tard, el 23 d'octubre, es va assistir al centre Raig de Llum per llegir i prendre anotacions generals sobre la informació més rellevant dels documents oficials interns, com per exemple, la memòria i les normatives. Tots aquests documents plasmen -de manera escrita- la història, la cultura, els valors, els objectius, les accions realitzades, les funcions, les normes i dinàmica interna de treball, etc.

De manera paral·lela, es va començar a fer una breu exploració i revisió literària per tal de recollir dades relacionades amb l'àrea temàtica del TFG. Això va permetre fer un esbós del marc conceptual. Cal recordar que el tema d'aquest APS no era molt genèric, sinó que estava prou delimitat i restringint. De totes maneres, encara era prou ampli i hi havia qüestions a resoldre: Quins són els factors que afecten en el benestar emocional dels professionals? Quines necessitats formatives manifesten? I altres *subpreguntes*, com: Quin paper juga el professorat en aquest centre? Com viuen la jornada laboral? Com podrien millorar aquesta situació? A partir d'aquí, es va plantejar i concretar els objectius de la investigació.

A més a més, es van seleccionar les estratègies metodològiques que s'utilitzarien per recollir informació. També es van seleccionar, amb el consens de la directora del centre, els participants que podrien ser font d'informació i que, per tant, es volien investigar. A banda d'això, es va planificar -de manera genèrica- com es faria l'observació participant,

tenint en compte les qüestions assenyalades per Del Rincón *et al.* (1995, citat per Massot *et al.*, 2014, p. 333):

- 1) “Què investigar? Definició del problema
- 2) Com observar? Modalitat d’observació
- 3) On observar? Escenari
- 4) Què observar? Enfocament i abast
- 5) Quan observar? Temporalització
- 6) Com registrar? Tècniques de registre
- 7) Com analitzar? Tècniques d’anàlisi”

A finals d’octubre l’investigador va tenir el primer contacte amb l’escenari objecte d’estudi, on va començar el treball de camp. En concret, es va assistir al centre durant tres dies, el 30 d’octubre i el 8 i 13 de novembre del 2019. Cal ressaltar que cada dia es va estar des de les 9:30 h fins a la 13:30 h. Per tant, es va poder observar un total de 12 hores aproximadament. D’aquesta manera, l’investigador va tenir l’oportunitat de veure diferents tècnics, tipologies de classe i grups d’alumnes. Aquesta aproximació a la realitat va ser com el punt de partida del projecte, a través del qual es van recollir les primeres dades rellevants dels subjectes investigats. Convé remarcar que, a través del diari de camp, es feia un registre acurat -a posteriori- de tot el que s’havia observat. Aquestes notes es prenen al més aviat possible després d’observar, només sortir del centre i durant aquell mateix dia.

A partir del mes de desembre es va continuar -ara de manera més profunda- en la revisió de la literatura sobre el camp de les emocions. És a dir, es van cercar diverses fonts documentals per tal de començar a recopilar informació important per fonamentar l’estudi i poder exposar-ho en el marc teòric del treball. El fet d’analitzar diferents teories i propostes d’autors referents va permetre entendre l’estat de la qüestió i poder tenir un marc de referència. Cal dir que, a banda dels diferents llibres, s’han utilitzat altres fonts de documentació, com les bases de dades, els motors de cerca i altres webs d’Internet. Són un bon exemple: *Dialnet*, *Google acadèmic* i *Redalyc*.

Una vegada acabat el marc conceptual i després de llegir sobre la investigació educativa, es va acabar de concretar el disseny de la investigació. Es va escollir utilitzar l’entrevista perquè, segons Campoy i Gomes (2015), és una tècnica molt adequada quan es té poca informació sobre un tema i s’ha d’explorar més. És per aquest motiu que, a finals de març de 2020, es va començar a elaborar el guió de l’entrevista. S’ha de tenir en compte que les diferents preguntes es van preparar partint de la revisió literària feta, per tal de poder comprovar i corroborar diverses idees. A més, també es van realitzar certes preguntes per intentar establir associacions i relacions amb les dades obtingudes de l’observació participant.

Un cop acabada l'elaboració de l'instrument, es va enviar a tres professionals de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (FCEP) de la URV per tal que la validessin, seguint la tècnica de jutges experts. Així és que, la primera setmana d'abril, la Conxa Torres, la Juana María Tierno i la Gisela Cebrián van suggerir algunes modificacions per tal de poder millorar el model de l'entrevista.

Dies més tard, el 15 d'abril, la directora de Raig de Llum va enviar -per correu electrònic- l'instrument definitiu als 12 membres de l'organització per tal que l'anessin responent. Convé remarcar que, a causa de la situació excepcional viscuda pel coronavirus, va ser impossible fer-ho presencial i es va haver de seguir la investigació en línia.

A partir del 30 d'abril, quan es van rebre totes les entrevistes contestades, primer es va revisar la qualitat i pertinença de la informació recollida i, després, es va començar l'anàlisi de dades qualitatiu -a través del programa *Atlas.ti*-. Un cop acabat l'anàlisi, es van presentar i interpretar els resultats obtinguts. Posteriorment, es va fer la discussió, comparant i ratificant els resultats amb altres estudis previs. Considerant el conjunt de les dades obtingudes, s'ha fet una recerca acurada per poder plantejar diverses estratègies i tècniques que permetrien millorar la situació dels professionals de Raig de Llum. Per últim, s'han extret unes conclusions finals.

A continuació (Vegeu Taula 1), es mostra la relació entre la temporització i cadascuna de les fases del procés d'investigació que s'han seguit:

Taula 1. Relació entre la temporització i les fases del procés d'investigació. Font: Elaboració pròpia.

Fases del procés d'investigació	Temporització
Selecció del tema	Maig 2019
Plantejament i definició del problema	Octubre 2019
Revisió de la literatura	Octubre 2019 – Març 2020
Selecció del mètode i disseny de la investigació	Octubre 2019 – Abril 2020
Recol·lecció de les dades	Octubre 2019 – Abril 2020
Anàlisi de les dades	Maig 2020
Interpretació i discussió dels resultats	Maig 2020
Redacció de les conclusions	Maig 2020

4.2. Context i descripció de l'organització

S'ha de tenir present que Raig de Llum és una institució que ofereix “serveis d'orientació, de formació, d'acompanyament, d'inserció laboral i de manteniment” (Raig de Llum,

2019, p. 2) a joves que viuen situacions de vulnerabilitat social per tal que puguin fer una transició exitosa a la vida adulta. Concretament, es porten a terme accions de desenvolupament competencial, així com d'apoderament, per tal de revertir i millorar la seva qualitat de vida personal, professional i acadèmica (Ibíd, 2019).

Aquest programa té com a finalitat última la inserció laboral i/o la tornada al sistema educatiu reglat per part dels joves. De totes maneres, en un gran nombre de casos, també esdevé clau en la recuperació personal, ja que facilita als joves que augmentin la seva autoestima, autonomia, motivació, expectativa, confiança i iniciativa per engegar una trajectòria vital exitosa (Ibíd, 2019). Per tant, aquesta institució dóna resposta a una necessitat present a un grup de la població (Puig, 2011).

Convé remarcar que tots els joves que hi assisteixen han viscut experiències negatives i episodis traumàtics tant en l'àmbit familiar com en l'àmbit formatiu, laboral i social. A part, no saben gestionar les seves emocions, destacant la seva baixa tolerància a la frustració i la manca de control de la impulsivitat. Així doncs, no mostren un equilibri emocional i necessiten un excés de suport emocional dels professionals (Raig de Llum, 2019).

A més a més, molts dels joves tenen accés a escassos recursos a causa de la seva inestabilitat i dependència econòmica, generant això una gran diferència entre les seves aspiracions i possibilitats reals. També es caracteritzen per presentar un nivell d'estudis baix, dificultats d'aprenentatge, trastorns psicològics, falta de suport familiar... així com per consumir drogues (Ibíd, 2019).

És per tot això que l'equip tècnic del centre Raig de Llum treballa, a escala individual i grupal, totes les esferes vitals amb cadascun dels joves (Ibíd, 2019), oferint-los l'oportunitat de superar -amb certes garanties- les barreres que frenen la seva inclusió social (Ruiz-Corbella, Martín-Cuadrado, Williamson, Cano-Ramos i Zepeda, 2013).

4.3. Participants

Un altre aspecte important en el disseny de la investigació és la selecció de la mostra de subjectes, successos, esdeveniments, contextos... sobre els quals es recullen les dades (Sabariego, 2014b). Segons Rodríguez i Valdeoriola (2014), en la metodologia qualitativa, la mostra no ha de ser -necessàriament- representativa de la població objecte d'estudi, ja que no es busca generalitzar els resultats. N'és un bon exemple la present investigació. És important afegir que, per mantenir la confidencialitat, s'ha fet ús de pseudònims -tant pel nom de l'organització com dels professionals que hi formen part-.

A continuació exposaré la tècnica de mostreig, és a dir, el procediment que s'ha seguit per a seleccionar la mostra de subjectes (Sabariego, 2014b). Doncs bé, s'ha emprat un mostreig no probabilístic, en el qual l'elecció dels individus ve determinada per criteris de l'investigador i per les característiques de la investigació (Sabariego, 2014b; Rodríguez i Valldeoriola, 2014). Bàsicament, es va considerar oportú seleccionar els professionals que formaven part de Raig de Llum per obtenir dades significatives i de qualitat.

En relació amb els diferents tipus de mostreig, s'ha seguit el mostreig intencional, ja que es van seleccionar als professionals que treballen en l'organització com a font rellevant d'informació per a respondre a la problemàtica de la investigació (Sabariego, 2014b; Fàbregues i Paré, 2016). Interessava conèixer la vivència concreta i el funcionament de Raig de Llum, descobrir els factors que influeixen en el benestar emocional dels docents, així com identificar les seves necessitats formatives. Per tant, es va considerar que els professors de la pròpia organització eren els que podien proporcionar una imatge més pròxima i fidel a la realitat.

Convé recalcar que la mostra ha variat en funció de la tècnica de recollida de dades utilitzada. Per a l'observació participant, la mostra estava composta per 3 professors de Raig de Llum: l'Anna, l'Adrià i la Júlia (Vegeu Taula 2). En aquest punt cal subratllar que la direcció del centre -partint del seu criteri i dels dies acordats- va informar a l'investigador sobre quines classes anava bé que assistís. És a dir, es va seguir un horari on hi havia marcat el professor, l'assignatura i el grup d'alumnes. Per tant, quant a les persones, el temps i el moment d'observació són decisions que van venir determinades per les exigències pràctiques de la pròpia organització (Fàbregues i Paré, 2016). Tot i això, van intentar que, en aquells dies, es pogués observar al màxim de docents i assignatures possibles.

Taula 2. Perfil dels professionals observats. Font: Elaboració pròpia

Professionals	Formació	Edat	Gènere
Anna	Educadora Social	30 anys	Femení
Júlia	Psicòloga i Postgrau en mediació i resolució de conflictes	26 anys	Femení
Adrià	-	-	Masculí

Taula 3. Perfil dels professionals entrevistats. Font: Elaboració pròpia

Professionals	Formació	Edat	Gènere
Anna	Educadora social	30 anys	Femení
Carme	Psicòloga	54 anys	Femení
Elisabet	Educadora social	25 anys	Femení
Júlia	Psicòloga i Postgrau en mediació i resolució de conflictes	26 anys	Femení
Maite	Llicenciada en Administració i Direcció Empreses, educadora social i directora de lleure infantil i juvenil	30 anys	Femení
Sara	Educadora Social	30 anys	Femení
Gemma	Treballadora social i Postgrau en gestió educativa	28 anys	Femení
Laura	-	44 anys	Femení
Teresa	Psicòloga i Tècnica en Integració Social	34 anys	Femení

Quant a les entrevistes, es van enviar a tots els professionals de Raig de Llum, exceptuant els membres de l'equip directiu. Tot i això, dels 12 docents, la van respondre 9 persones. Per tant, la mostra està composta per un total de 9 professionals. Tal com es pot veure a la Taula 3, el conjunt de la mostra analitzada representa a diverses disciplines: treballadores i educadores socials, tècniques en integració social, psicòlogues, etc. També hi ha participants que han cursat altres estudis, com per exemple, postgraus. Ara bé, el perfil més concorregut és el d'educadora social, ja que quatre de les nou participants disposen d'aquesta titulació universitària. També cal destacar que tota la mostra pertany al gènere femení, fet que reflecteix la feminització en aquesta professió.

A banda d'això, a partir de les dades obtingudes de les entrevistes s'ha vist que l'antiguitat de les professionals en el present lloc de treball oscil·la entre 0-2 anys. Concretament, sis professionals afirmen que fa menys d'un any que estan treballant a Raig de Llum i, les tres restants fa entre 1 i 2 anys. Pel que fa a l'experiència que tenen en el món de l'educació, hi ha tres participants que porten entre 0-2 anys, quatre que fa 5-10 anys que s'hi dediquen i, les dues restants ja tenen un bagatge de 10 anys -o més- en l'àmbit educatiu. Per tant, es podria dir que gran part de la mostra analitzada és sènior, ja que tenen una experiència considerable -de més de cinc anys- en aquest àmbit.

També és un apunt rellevant tenir present que les nou participants tenen un lloc de treball que se situa en el mateix nivell organitzatiu. En concret, són tècniques d'atenció directa, és a dir, orientadores formatives i laborals. Tot i això, hi ha dues participants que també són tècniques d'intermediació. Per tant, la posició jeràrquica no és una variable que influeixi en els resultats obtinguts.

4.4. Tècniques de recollida de dades

Pel que fa a les tècniques de recollida de la informació, és important recordar que n'hi ha de diferents tipus. Tenint en consideració les casuístiques del present estudi, el problema, el tipus de dades a obtenir, les circumstàncies del context i del moment, la naturalesa dels fenòmens estudiats, així com la metodologia emprada (Sabariego, 2014b), es va decidir utilitzar-ne dues: l'observació participant i l'entrevista semiestructurada.

Convé remarcar que aquestes estratègies de recollida de dades qualitatives es caracteritzen per la constant relació i interacció entre l'investigador i els subjectes investigats, la qual cosa facilita l'obtenció de dades particulars i valuoses -des del punt de vista dels participants- sobre els fenòmens objecte d'interès. A més, són estratègies que s'adapten al context a investigar i que permeten a l'investigador obtenir dades qualitatives registrades en forma de text (Sabariego i Bisquerra, 2014a; Sabariego, 2014b; Massot *et al.*, 2014). A més, faciliten "conèixer la realitat des d'una perspectiva d'*insider*, captant el significat particular que a cada fet atribueixen els propis protagonistes" (Sabariego, 2014a, p. 70). Així doncs, tenint en compte l'agrupació exposada per Massot *et al.* (2014), aquestes dues tècniques són directes, ja que l'obtenció d'informació es realitza en contacte directe amb els subjectes participants.

Certament, les dues tècniques escollides faciliten fer una descripció detallada dels fenòmens, tal com es presenten i emergeixen (Sabariego, 2014a). A més, permeten interpretar les dades obtingudes -de les situacions observades i de les entrevistes- i comprendre profundament els aspectes singulars de la realitat (Meneses i Rodríguez, 2011; Campoy i Gomes, 2015; Rodríguez-Gómez, 2016). Ara bé, tal com diuen Dorio *et al.* (2014) i Rodríguez i Valdeoriola (2014), és crucial l'ús del llenguatge, perquè aquestes tècniques parteixen del que els participants diuen i fan per reconstruir la realitat de la manera més fidel possible.

Segons Sabariego (2014a) i Prado-Gascó (2014), en la metodologia qualitativa el propi investigador és un instrument de recollida de dades fonamental, ja que interactua amb l'escenari objecte d'estudi. A partir de les opinions, creences, sensacions i significats manifestats pels participants -sobre les seves experiències i vivències-, l'investigador

interpreta, comprèn, transforma o dóna sentit a la realitat que li interessa. Per tant, l'investigador té un paper clau en l'estudi (Dorio *et al.*, 2014). De fet, adquireix un rol actiu en la generació de dades i, per tant, no és un element neutral (Rodríguez-Gómez, 2016). És per aquesta raó que, per garantir l'accés a un coneixement vàlid, es van compartir les notes de camp amb la directora del centre abans d'analitzar les dades.

Ara bé, cal remarcar que els resultats obtinguts poden ser subjectius. Segons Dorio *et al.* (2014), per reduir al màxim aquesta subjectivitat, es pot utilitzar la triangulació, que és una estratègia per a recollir i analitzar la informació. Bàsicament, es tracta de recollir dades des de diversos punts de vista -el de l'investigador i el dels participants que formen part de la realitat- i mitjançant diverses fonts d'informació -en aquest cas, han estat persones, tècniques i instruments diferents-. Llavors, la informació obtinguda de les diferents fonts i tècniques es pot contrastar, corroborar, validar i enriquir gràcies a la triangulació (Massot *et al.*, 2014; Prado-Gascó, 2014). És a dir, el fet de triangular pot ser especialment valuós perquè garanteix i demostra que la interpretació de l'investigador sobre la realitat estudiada és coherent amb la informació obtinguda (Dorio *et al.*, 2014; Prado-Gascó, 2014). Per tant, elimina o neutralitza el possible biaix que pugui donar-se amb una de les tècniques per separat (Rodríguez i Valldeoriola, 2014).

Partint de la classificació d'Evertson i Green (1989, citat per Massot *et al.*, 2014), s'ha de tenir en compte que per a les dues estratègies s'ha seleccionat els sistemes oberts de registre de la informació. En aquests, l'investigador pot partir d'unes categories prefixades a priori, però no es limita només a registrar aquestes, sinó que també se'n poden generar o modificar durant l'observació.

4.4.1. Observació participant

S'entén per observació participant la tècnica de recollida de dades en la que l'investigador se submergeix en l'escenari quotidià i -de manera simultània- observa i participa en les activitats realitzades pels subjectes investigats. Aquest fet també permet interpretar la realitat social i educativa des d'una visió holística, amb tota la seva complexitat, així com redirigir la direcció a seguir amb l'estudi (Generalitat de Catalunya, 2011; Campoy i Gomes, 2015). Cal remarcar que, tal com afirma Jorgesen (1989, citat per Fàbregues i Paré, 2016), l'aplicació d'aquesta tècnica és apropiada si la investigació està centrada en una organització o un grup social i si s'estudien aspectes relacionats amb el comportament i les interaccions dels informants -com és el cas-.

Durant el disseny de l'observació es van tenir molt en compte quatre aspectes: el grau d'estructuració, el grau de participació, l'accés a la situació natural d'observació i el tipus de registre (Massot *et al.*, 2014; Fàbregues i Paré, 2016; Cebrián, 2020b).

Quant al primer aspecte, es va escollir una observació no estructurada, ja que encara se sabia relativament poc sobre el tema objecte d'estudi. És per aquest motiu que l'observació, tot i que estava centrada a donar resposta als objectius específics del treball, es va caracteritzar per una atenció poc sistematitzada. És a dir, estava oberta a tots els comportaments i fenòmens que poguessin succeir a l'aula i fossin interessants per a la investigació. Per tant, no hi havia uns criteris o una direcció marcada a seguir.

En relació amb el grau de participació, l'investigador va adquirir un rol que li va permetre observar, atendre, intervenir i ajudar al docent -quan era necessari-, sense prendre notes sobre el que interessava per a l'estudi. A més, es va situar en un lloc privilegiat, al costat del docent, per conèixer i captar els fenòmens des de la visió dels investigats (Fàbregues i Paré, 2016). També cal remarcar que, seguint la classificació de Gold (1958, citat per Ibíd, 2016), l'investigador va adquirir un rol de participant com observador, ja que va estar immers en el grup observat, sent aquest últim conscient de la seva identitat i activitat investigadora.

Quant al tercer aspecte, es va realitzar una reunió amb la direcció del centre, en la qual es van negociar i establir unes bases que permetessin accedir al context i realitzar amb èxit la investigació (Massot *et al.*, 2014). A tall d'exemple, es va acordar que la informació obtinguda seria del tot confidencial i que no es redactarien les notes de camp "in situ" -per no generar malestar ni cohibir als estudiants o als docents-. També s'ha de dir que, en ser un APS, ja es tenia el contacte per poder accedir més fàcilment al grup de docents que es volia investigar. Aquest punt és essencial en un estudi qualitatiu perquè els informants clau determinen la qualitat i riquesa de la informació (Ibíd, 2014). A més a més, un cop allí, la directora i cap de formació del centre van introduir i presentar a l'investigador a la resta de professors del centre, fet que va facilitar establir un primer contacte i relació amb ells.

Pel que fa al quart aspecte, s'ha utilitzat el diari de camp per a registrar la informació recollida durant el transcurs de l'observació participant. Quan es fa ús d'aquest sistema de registre es registra -en forma de narració- els diversos successos rellevants que tenen lloc en el context natural, així com les apreciacions personals. A l'Annex 2 s'adjunta un exemple de l'estructura del diari de camp utilitzat.

Ara bé, l'investigador no va partir de cap categoria prefixada. És per això que dels diversos tipus de notes de camp que hi ha, s'ha fet ús de les notes descriptives i inferencials, en les quals es presenta contingut de caràcter descriptiu i reflexiu. Per una banda, s'inclou la descripció -la més autèntica i detallada possible- de la imatge de l'escenari, les activitats realitzades, les persones, les seves postures corporals, les interaccions interpersonals, les converses, les accions i reaccions observades, etc. Per altra banda, s'afegeixen les interpretacions, impressions, reflexions, supòsits i

pensaments que fa l'investigador sobre les vivències i esdeveniments observats, així com de la relació directa amb els participants (Generalitat de Catalunya, 2011; Massot *et al.*, 2014; Sabariego, 2014a; Cebrián, 2020b).

Cal recordar que l'observació participant es va emmarcar en les aules de Raig de Llum, on hi ha una presència important d'alumne immigrant i/o en risc d'exclusió social. Doncs, l'investigador va acompanyar als docents en les diferents sessions per tal de construir la realitat a partir de la interpretació de tot el que anava succeint (Sabariego, 2014a). Tot i això, s'ha de tenir en compte que en el mateix moment d'observar no es van prendre notes i, per tant, es prenen notes mentals (Fàbregues i Paré, 2016).

4.4.2. Entrevista semiestructurada

L'entrevista és una tècnica per a recollir informació precisa d'un/s participant/s de manera oral i personalitzada. Permet recollir dades sobre experiències personals, tasques, creences, percepcions, opinions, emocions, valoracions i altres elements subjectius vinculats amb l'estudi (Massot *et al.*, 2014; Sánchez, 2013). És a dir, és una tècnica que facilita a l'entrevistador comprendre millor l'objecte d'estudi a partir de la visió i interpretació de la realitat de la persona/es entrevistades (Campoy i Gomes, 2015).

Tal com exposen Massot *et al.* (2014), Meneses i Rodríguez (2011) i Rodríguez-Gómez (2016) hi ha diverses modalitats d'entrevistes en funció de diferents criteris. A continuació es presenta el model utilitzat en aquesta investigació:

- L'entrevista va ser plantejada, estructurada i dissenyada com una entrevista semiestructurada. Per tant, es van determinar diversos temes a explorar i es va elaborar un guió -amb preguntes obertes- per poder seguir durant la interacció amb els participants. Així doncs, tot i que es va acotar la informació necessària que s'hauria d'obtenir dels entrevistats, les preguntes permetien donar respostes pròpies, amb matisos i flexibilitat.

Malgrat això, a causa de la situació excepcional viscuda per la COVID-19, va ser impossible poder realitzar les entrevistes cara a cara, de manera telefònica o per videoconferència. És per aquest motiu que, finalment, es van enviar i respondre mitjançant el correu electrònic. Aquest mitjà de distribució i resposta de l'entrevista ha impedit poder establir una interacció natural entre entrevistador-entrevistat i obtenir informació verbal, com és propi (Meneses i Rodríguez, 2011). Conseqüentment, no s'ha pogut aprofundir en els temes d'interès, afegir preguntes o comentaris, ni obtenir un *feedback* per part dels participants.

Així doncs, a la pràctica ha esdevingut un qüestionari obert, el qual comptava amb un guió organitzat i delimitat amb diverses preguntes obertes. Realment, els entrevistats només han respost -de manera escrita i concreta- a les qüestions que hi havia.

- Segons el moment que es va realitzar era una entrevista inicial, exploratòria o de diagnòstic, ja que es pretenia identificar els elements clau i característics de la situació objecte d'estudi.
- Pel que fa al nombre de subjectes, va ser una entrevista individual, perquè cada entrevista només tenia un entrevistat. És a dir, no es va realitzar simultàniament als 9 professionals, sinó que cadascú va respondre per separat.

Cal dir que per a poder portar a terme l'entrevista, primer de tot va haver-hi un moment de preparació (Massot *et al.*, 2014). En aquest punt també m'agradaria afegir que, tal com diu Meneses i Rodríguez (2011) i Rodríguez-Gómez (2016), dissenyar i desenvolupar una entrevista és una tasca més complicada i laboriosa en comparació amb el procediment a seguir per a aplicar un qüestionari.

Per a redactar les preguntes, primer es va fer una pluja d'idees de les possibles preguntes que es podrien realitzar als entrevistats, elaborant així un guió -a mode esborrany-. Llavors, després de rebre un *feedback* de la tutora, es van fusionar, reformular i reduir el nombre de preguntes fins a arribar a les 17, deixant aquelles més essencials per a respondre als objectius de la investigació (Meneses i Rodríguez, 2011). Per últim, es van reorganitzar per temes i es van seqüenciar amb l'ordre més adient.

Cal subratllar que, en un primer apartat (Vegeu Annex 1), es van elaborar preguntes personals per poder conèixer millor el seu perfil personal i professional. En canvi, en l'apartat *Entrevista*, les primeres preguntes es van fer obertes, generals i descriptives, per tal d'introduir el tema. Llavors, es van redactar preguntes més concretes, vinculades amb la temàtica d'interès per poder obtenir informació clau per a la investigació. Així doncs, de manera estratègica, les preguntes més complexes o delicades es van situar al centre de l'entrevista (Meneses i Rodríguez, 2011; Massot *et al.*, 2014; Rodríguez-Gómez, 2016). Per acabar, es va fer una última pregunta, en la qual s'ofereix a l'entrevistat l'oportunitat d'afegir obertament quelcom que consideri important sobre el tema i que no s'hagi abordat anteriorment.

Convé remarcar que, a través d'aquesta tècnica, es pretenia analitzar exhaustivament aspectes relacionats amb les causes d'un fenomen, les percepcions dels professionals, les seves aspiracions laborals, els seus interessos i motivacions, els quefers i accions que porten a terme, el significat que atribueixen a determinats termes, les emocions i sentiments que experimenten a les aules, el vincle que estableixen amb l'alumnat, etc. (Prado-Gascó, 2014). Per tant, les preguntes van ser focalitzades.

A banda d'això, a l'inici del document, es va redactar un paràgraf amb informació general sobre la investigació i amb especificacions sobre l'entrevista. És a dir, primer es va presentar a l'investigador, així com els objectius i la temàtica del treball. Després es va fer especial èmfasi als aspectes d'anonimat i confidencialitat, així com de l'ús i protecció de les dades personals. Fins i tot, es va donar una orientació sobre la temporització requerida per contestar les preguntes. D'aquesta manera, tal com diu Massot *et al.* (2014), es reflecteix la transparència del procés d'investigació, fet que condiciona directament al grau de col·laboració dels subjectes entrevistats. En relació amb aquest tema cal dir que, tot i que no es va poder fer una prova pilot, es va demanar a tres experts que fessin una revisió de l'instrument. En l'apartat següent s'explica més detalladament aquest procés.

4.5. Rigor científic

Es considera que la present recerca és rigorosa i que produeix uns resultats i coneixements certs i fiables, ja que s'han seguit uns procediments que així ho avalen. És a dir, s'han treballat els criteris de rigor científic propis de la metodologia utilitzada per tal de garantir la veracitat de l'estudi (Guba, 1989, citat per Dorio *et al.*, 2014; Rincón *et al.*, 1995, citat per Rodríguez i Valdeoriola, 2014):

- **Credibilitat:** Utilitzant diferents tècniques de recollida de dades sobre la situació estudiada -l'anomenada triangulació-, per tal de poder contrastar la informació procedent de diferents informants i tècniques. Així, s'ha pogut reforçar tant la descripció com la interpretació realitzada.
- **Transferibilitat:** Proporcionant una descripció exhaustiva del context estudiat, dels resultats i de les conclusions obtingudes, per tal que en altres situacions amb característiques similars es pugui utilitzar aquesta recerca com a referent.
- **Dependència:** Detallant meticulosament diversos aspectes, com ara: el context de Raig de Llum, el procés seguit al llarg de l'estudi, el rol que ha tingut l'investigador i la finalitat de les tècniques emprades per a recollir les dades. Segons Bartolomé (1986, citat per Dorio *et al.*, 2014) és així com es pot donar consistència i solidesa a les dades.
- **Confirmabilitat:** Utilitzant la triangulació per poder obtenir dades a partir de diferents informants i tècniques. A més, abans de fer l'anàlisi de dades, s'ha compartit, revisat i consensuat amb la direcció del centre la informació obtinguda de l'observació participant. Per últim, durant la interpretació de les dades, s'ha evitat la redacció inferencial amb l'objectiu de proporcionar la màxima objectivitat possible.

Des d'un enfocament qualitatiu, la validesa i credibilitat d'una investigació ve determinada tant per les relacions causa-efecte entre fenòmens com per la comprensió que es pot adquirir sobre la complexitat d'un cas particular (Sabariego *et al.*, 2014). Considerant això, l'estudi de casos és un mètode que garanteix aquesta validesa i credibilitat.

També s'ha de tenir en compte que durant la present investigació s'han respectat diversos codis ètics. Per exemple, en relació amb els participants de la investigació (Sabariego, 2014a), se'ls va informar sobre els objectius i les característiques de la investigació i ells van decidir, de manera voluntària, participar-hi. Ara bé, a l'alumnat del centre es va presentar a l'investigador com si fos un alumne en pràctiques. S'ha de deixar clar que es va modificar la seva identitat a petició de l'equip directiu del centre - per tal d'interferir el mínim possible en els comportaments dels joves-.

A part d'això, es va garantir la privacitat i protecció de la identitat dels participants mitjançant l'anonimat i la confidencialitat de les dades obtingudes. Per posar un altre exemple, en relació amb el "desenvolupament del treball i la difusió dels resultats" (Ibíd, 2014a, p. 86) cal dir que, el 8 d'abril de 2020, es va dur a terme una reunió en línia per fer un seguiment del treball amb la directora i la cap de formació de Raig de Llum. D'una banda, l'investigador va exposar-los-hi tot el procés seguit, fins aleshores, amb el treball. D'altra banda, els va compartir les notes de camp registrades durant l'observació per tal de donar-los-hi un *feedback*. D'aquesta manera, es va verificar la veracitat de les dades obtingudes i va permetre fer una anàlisi d'acord amb la realitat social estudiada.

Un altre punt destacable és que abans d'enviar l'entrevista als participants, es va demanar a tres experts que fessin una revisió del guió de l'entrevista per garantir la pertinència amb la present investigació, així com per assegurar la claredat de les preguntes plantejades. Així doncs, l'instrument va ser valorat per tres professionals de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (FCEP) de la URV:

- La responsable del Grau de Pedagogia, la Conxa Torres.
- La directora del Departament de Pedagogia, la Juana María Tierno.
- La tutora d'aquest TFG, qui és professora i investigadora en el grup de recerca ARGET, la Gisela Cebrián.

Llavors, mitjançant el correu electrònic, les tres expertes van proporcionar un *feedback* a l'investigador que va permetre millorar el model -introduint petits canvis-. És així com es va obtenir la validació de l'instrument.

Per últim, un cop analitzades les dades de les entrevistes, es van plantejar qüestions relacionades amb la validesa i fiabilitat de la informació, com per exemple: "¿Si una altra persona realitzés l'entrevista, s'aconseguirien conclusions diferents? Si féssim

l'entrevista en un altre moment, el participant ens descriuria la seva experiència o ens explicaria la seva opinió la mateixa manera?" (Rodríguez-Gómez, 2016, p. 140).

En definitiva, al llarg de la realització del treball s'ha seguit el procés d'investigació exposat per diversos experts, fet que assegura el rigor científic i garanteix que el coneixement obtingut sigui de qualitat (Sabariego i Bisquerra, 2014a).

4.6. Recollida i anàlisi de les dades

El següent punt a tractar és l'anàlisi de dades, que es basa a organitzar, tractar i donar sentit a la informació recopilada. Tot això permet fer una descripció, explicació i interpretació del fenomen estudiat, així com donar-hi una resposta (Sabariego, 2014b; Rodríguez i Valdeoriola, 2014).

Amb referència a aquesta investigació, l'anàlisi de les dades ha estat qualitatiu, perquè s'ha tingut en compte la naturalesa de les dades obtingudes, que són textos escrits en llenguatge natural. És a dir, tant les respostes de les entrevistes com les notes de camp sobre les observacions són relats, textos i transcripcions de caràcter narratiu, que tenen densos significats i poden originar diverses interpretacions personals (Massot *et al.*, 2014). Segons Sabariego (2014b), l'objectiu primordial de l'anàlisi qualitatiu és obtenir significat important en relació amb el fenomen objecte d'estudi. En concret, el procés d'anàlisi inclou "la reducció de la informació, l'exposició de les dades i l'extracció o verificació de conclusions" (Massot *et al.*, 2014, p. 357).

Quant a les observacions, convé remarcar que el simple fet de realitzar-les ja és una manera d'analitzar, perquè dona peu a reflexionar sobre diversos aspectes -com per exemple, en la importància d'un succés observat en relació amb el tema de la investigació- (Fàbregues i Paré, 2016). Seguint aquesta línia, Massot *et al.* (2014), afirmen que quan es registra la informació mitjançant les notes de camp, de manera indirecta, també es fa aquesta anàlisi de la informació. En aquest cas, de manera mecànica, s'ha interpretat la realitat viscuda i s'ha categoritzat a través del llenguatge. Però, això no ho és tot, perquè realment s'han obtingut moltes dades descriptives de diversos temes: l'espai, les activitats, els participants, les interaccions, les converses, així com les impressions del propi investigador. Per tant, també s'han hagut d'organitzar les dades per donar-los-hi un sentit (Generalitat de Catalunya, 2011; Cebrián, 2020b).

Pel que fa a l'anàlisi de les dades obtingudes de les entrevistes, es van seguir les següents etapes: En primer lloc, es va llegir repetidament cadascuna de les entrevistes per tal de buscar i identificar els temes comuns, així com per triar les dades més rellevants aportades pels entrevistats (Campoy i Gomes, 2015; Massot *et al.*, 2014). És a dir, es van buscar tendències, regularitats o patrons recurrents en el conjunt de les

respostes (Cebrián, 2020a). En segon lloc, amb l'objectiu de reduir i simplificar la informació de les entrevistes, es va portar a terme el següent procés sistemàtic (Martínez, 2007; Sabariego i Bisquerra, 2014a; Cebrián, 2020a):

- 1) **Codificació:** Primer, es van identificar els aspectes més significatius i es va assignar a cada unitat de contingut un indicatiu -que s'anomena codi-. Dels diferents tipus de codificació que existeixen, es va utilitzar la codificació lliure, ja que es va anar etiquetant els fragments rellevants del text. Per tant, es van anar establint codis lliurement, basant-se en les dades. Fins i tot, en certes ocasions, a un mateix fragment se li va fixar més d'un codi.
- 2) **Categorització:** Seguidament, es va ordenar, classificar i agrupar els codis per subcategories i categories. Per tant, es va abstenir de la informació rellevant obtinguda en unitats de significat -anomenades categories- d'acord amb el tema d'estudi. S'ha de tenir en compte que les categories i subcategories creades estan influenciades i condicionades pel marc teòric del treball i per la revisió literària realitzada; perquè quan es van crear es va partir de les teories existents.

Per tant, es va seguir un procés inductiu-deductiu (procés mixt), ja que la codificació és inductiva i la categorització és deductiva (Cebrián, 2020a). En la Figura 7 es pot veure que a partir de les tres unitats de significat ha emergit el codi *Reforç de la cohesió de l'equip*. Llavors, s'han agrupat els 5 codis -vinculats amb una mateixa temàtica- i s'ha creat la subcategoria *Cohesió i treball en equip*, la qual forma part de la categoria *Estratègies, pràctiques i tècniques*.

Mostrar còdigos en grupo (9) Cohesió i treball en equip					
	Nombre	Enraizamiento	Grupos	Creado por	
	Espai per compartir experiències		1 [(9) Cohesió i treball en equip]	Núria Mansergas	
	Espais de conversa		1 [(9) Cohesió i treball en equip]	Núria Mansergas	
	Expressió de sentiments i preocupacions amb companys		1 [(9) Cohesió i treball en equip]	Núria Mansergas	
	Reforç de la cohesió de l'equip		3 [(9) Cohesió i treball en equip]	Núria Mansergas	
	Reforç del treball en equip		1 [(9) Cohesió i treball en equip]	Núria Mansergas	

3 citas para Reforç de la cohesió de l'equip

Identificador	Nombre	Empezar	Fin
1:22	Jornades fora del lloc de treball per promoure la cohesió d'equip.	5420	5485
3:5	Intentar fer cohesió de grup, mitjançant trobades/activitats extres fo...	3994	4086
8:22	es podrien fer sessions grupals amb l'equip per afavorir la seva unió...	7014	7221

Figura 7. Exemple codificació i categorització a *Atlas.ti*. Font: Elaboració pròpia.

Convé remarcar que aquesta divisió de la informació en unitats de significat o contingut es pot realitzar seguint diferents criteris. En aquest cas s'ha portat a terme un anàlisi temàtic, ja que es va realitzar tenint en compte les unitats temàtiques que anaven emergint (Cebrián, 2020a).

En definitiva, es pot dir que per analitzar les entrevistes s'ha seguit un procés anomenat anàlisi de contingut, que es tracta d'identificar el contingut més rellevant i, posteriorment, reorganitzar-lo en categories i subcategories (Rodríguez-Gómez, 2016). Per tant, tal com s'il·lustra en la Figura 7, s'ha codificat i categoritzat els significats de les dades obtingudes perquè aquestes quedin agrupades i sintetitzades (Cebrián, 2020a).

Un altre punt important és que, per a realitzar part d'aquest procediment analític, s'ha emprat l'*Atlas.ti*, que és un dels programes informàtics d'anàlisi qualitatiu més utilitzats per a aquestes tasques de tractament de la informació (Sabariego, 2014b). Aquest software informàtic ha facilitat la sistematització de les dades i el tractament de tota la informació textual extreta de les entrevistes (Massot *et al.*, 2014). En efecte, utilitzar l'*Atlas.ti* té diversos avantatges, ja que augmenta (Cebrián, 2020a):

- ✓ El rigor.
- ✓ La validesa qualitativa.
- ✓ La transparència del procés d'anàlisi.
- ✓ La velocitat de gestió i de recerca de les dades.
- ✓ La qualitat i coherència del procés analític.

Ara bé, per tal de crear codis i subcategories sense límits, es va utilitzar l'*Atlas.ti Cloud*. Però, la versió en línia d'aquest programa no permet veure clar els resultats obtinguts. És per aquesta raó que, quan es va finalitzar l'anàlisi, es va exportar tot el projecte a la versió de prova gratuïta de l'ordinador per realitzar més fàcilment la discussió de les dades.

En darrer lloc, per tal de presentar els resultats, s'ha seguit la següent estratègia: S'ha organitzat, esquematitzat i exposat la informació en diagrames, per tenir una visió general i resumida de les dades obtingudes (Sánchez, 2013). Tot i això, s'ha prioritzat presentar la informació en forma de discurs, fent ús d'analogies, explicacions, fragments narratius dels participants, descripcions, comparacions... per potenciar-ne la fiabilitat (Cebrián, 2020a). D'aquesta manera, s'han pogut transformar les dades i formular tant interpretacions com reflexions sobre els resultats, atribuint significat a la informació recollida (Martínez, 2007; Cebrián, 2020a). Això sí, les entrevistes han permès omplir els buits informacionals i de contingut de les observacions participants, facilitant l'obtenció d'unes conclusions sòlides.

5. RESULTATS

5.1. Resultats en relació amb les observacions participants

A continuació, s'il·lustren les experiències més significatives obtingudes a partir de l'observació participant realitzada. Primer, amb relació a l'alumnat que assisteix a Raig de Llum, s'ha pogut percebre que no saben gestionar adequadament les seves emocions, ja que davant qualsevol circumstància conflictiva mostraven molta impulsivitat i poca tolerància a la frustració. És a dir, semblaven tenir uns hàbits emocionals nocius i formes poc eficaces de resoldre els conflictes, tant amb els seus companys com amb els professors.

A banda d'això, arran dels comentaris que s'anaven escoltant durant les diferents sessions, es va poder deduir que els joves han viscut experiències negatives tant en l'àmbit familiar com en el formatiu, laboral i social. A tall d'exemple, en dues de les classes del 8 de novembre, l'investigador va conèixer que una part important de l'alumnat viu en Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE), en pisos assistits, en famílies desestructurades, etc. Encara més, dies abans, l'investigador ja va intuir que la realitat dels discents és difícil. Concretament, el 30 d'octubre, a mig matí, un dels alumnes va comentar a la professora (Anna) que feia hores que no menjava ni bevia res. És més, en aquella mateixa sessió van realitzar una activitat vinculada amb la gestió del temps, en la qual l'alumnat havia d'omplir una taula explicant què feien en les diferents franges horàries d'un dia quotidià. Doncs, dels set alumnes que havien assistit -la meitat de la classe-, sis d'ells van explicar que tot el que feien eren accions com:

“Dormir, fumar porros para no aburrirme, salir a la calle a pasar el rato, sacar al perro, estar con la novia, jugar a la *Play*, perder el tiempo...”. (Alumne Raig de Llum)

Tot i això, un d'ells va comentar:

“Debería de estudiar o esforzarme para hacer otras cosas más significativas...”. (Alumne Raig de Llum)

Un altre punt a destacar és que hi havia una ràtio d'alumnes elevada, ja que per a cada aula eren uns 15-20 alumnes de mitjana. En aquest sentit, el 8 de novembre, l'investigador va tenir l'oportunitat de veure dues classes dirigides pel mateix professor (Adrià), treballant el mateix temari amb grups d'alumnes diferents. Cal remarcar que el funcionament de les sessions va ser completament diferent. En la primera, amb un total de 17 alumnes, sempre intervenien els mateixos i, la resta, no parava atenció al que s'estava explicant, xerraven o miraven el mòbil... En canvi, a la classe següent, eren 4 alumnes i, durant tota l'hora van estar tots prestant atenció, escoltant i connectant molt més amb el professor.

Seguint amb aquest tema, el 13 de novembre, en una classe amb 6 alumnes, va predominar un clima calmat i adequat que va permetre a la Júlia dur a terme la formació amb normalitat. Però, l'investigador va veure que al final de la sessió següent, on hi havia un total de 16 joves, l'Anna estava esgotada i estressada -ho manifestava amb tics nerviosos i amb els gestos corporals-. I és que, realment, havia estat molt més complex avançar amb les explicacions.

De totes maneres, en línies generals, els joves solien presentar -constantment- comportaments disruptius. En particular, parlaven molt entre ells, feien ximpleries, alteraven a la resta del grup, se'n reien de les respostes dels altres, miraven el mòbil, contestaven malament, s'aixecaven a mitja classe, etc. És per això que, en determinats moments, donava la sensació que els joves no valoraven gaire la feina realitzada pels professionals, ni els veien autoritaris.

En relació amb les infraestructures, i des del punt de vista de l'investigador, les condicions de les aules no eren les més adequades, sinó que més aviat eren una barrera física per al procés d'ensenyament-aprenentatge. Per posar un exemple, les classes eren força petites, sense llum natural, i quan es parlava es feia molt d'eco. En conseqüència, ressonaven totes les veus i el docent sempre acabava cridant bastant perquè se'l sentís bé.

Cal fer esment específic que en les sessions dirigides per l'Anna es van observar -clarament- molts moments en els quals ella posava en pràctica diferents competències i habilitats, com ara l'empatia, l'escolta activa, la confiança, la resolució de conflictes, entre altres. A més, es notava el seu treball i implicació per aconseguir un apropament amb els joves. Aquest fet semblava que li permetia aconseguir un bon funcionament i clima a l'aula, així com oferir un millor acompanyament i suport emocional als joves. A banda d'això, les seves classes van ser de les més dinàmiques que l'investigador va poder veure, destacant el rol actiu i protagonista de tots els estudiants. Fins i tot, en una activitat que van fer sobre la resolució dels conflictes, els alumnes van explicar situacions personals en les quals van haver de fer front a un problema. Llavors, l'Anna els plantejava preguntes reflexives:

“Com ho vas solucionar? Per quines raons va succeir aquest problema? Creus que aquesta era la millor manera de solucionar el problema? Què hauries pogut fer per evitar aquest conflicte?”. (Anna)

Seguidament, el discent explicava les seves opinions, experiències i situacions personals amb aparent sinceritat i comoditat. Dit d'una altra manera, es notava que es sentien escoltats per l'Anna, qui mostrava un interès tangible per les històries de cada un d'ells. Així doncs, s'apreciava que s'havia generat un clima de confiança i un vincle emocional amb la professora. Abans d'acabar aquella classe, un jove va dir un comentari

a la professora que va sobtar a l'investigador per la càrrega emocional que anava inherent:

“Hace 17 años que no veo a mis hermanos profe, y estoy contento, porque este viernes pasaré todo el día con ellos...”. (Alumne Raig de Llum)

Per tant, l'investigador va poder percebre en diferents ocasions que el context de Raig de Llum és difícil i que implica una sobrecàrrega emocional i psicològica per als professionals que hi treballen. Encara més, tots els tècnics -a part de la docència- tenien una gran quantitat de tasques administratives i de gestió. En altres paraules, com és un programa subvencionat per fons públics, gran part de les accions que fan vénen demandades des de “dalt”, des de la Generalitat de Catalunya. Per il·lustrar, a cada classe passaven un control d'assistència per poder evidenciar quins alumnes assistien i quins no. Per a fer-ho, comptaven amb un programa informàtic específic, on podien consultar els historials, progressos i expedients dels estudiants.

Convé subratllar que, a partir de l'estada al centre, l'investigador va poder distingir que hi ha diferent implicació per part dels tècnics. Per un costat, dos dels tres docents investigats manifestaven un interès real pel progrés de l'alumnat i treballaven intensament per intentar ajudar-los al màxim. Per l'altre costat, l'educador restant mostrava més distància i semblava que feia més la feina perquè “toca”. Malgrat això, en línies generals, es considera que els professionals intentaven adaptar-se a les necessitats, motivacions i interessos que presentaven cadascun dels joves, independentment del temari o material que potser s'hauria de fer en aquell moment - procedent de les directrius de la Generalitat-. Es pot exemplificar amb les següents anècdotes:

- El 30 d'octubre, en una classe dirigida per l'Anna, dos dels joves li van demanar a la professora si podrien fer tècniques relacionades amb la gestió emocional.

“Profe, a mí me gustaría aprender técnicas de esas para dormir bien, relajarme, para la impulsividad y esas cosas.” (Alumne Raig de Llum)

Simultàniament, un altre company de classe va afirmar que a ell també li agradaria perquè fa uns dies que està molt nerviós. Llavors, l'Anna s'ho va anotar per treballar-ho al més aviat possible.

- El 8 de novembre, es va repartir a cada alumne un full perquè escollissin diferents opcions en funció de les seves motivacions laborals. L'Adrià explica a l'investigador que el centre vol fer noves agrupacions tenint en compte els seus interessos, entre altres coses.
- El 13 de novembre, la Gemma comenta a l'investigador que va treballar i esforçar-se durant força temps en l'adaptació del material a un alumne sord i que, a més, no coneixia ni la llengua catalana ni castellana.

Aquest punt porta a parlar d'un altre aspecte rellevant en les aules de Raig de Llum. I és que es va observar una gran diferència de nivells d'idiomes en els joves, tant parlat com escrit. Gairebé cap parlava molt bé el castellà, la majoria tenien un nivell intermedi i una minoria tenien un nivell molt baix o ni el parlaven. Una situació semblant passava amb el català, ja que hi havia joves que ni el sabien parlar, altres que deien "quatre paraules" i molt pocs que tenien un nivell mitjà. Aquest fet feia que, a vegades, alguns alumnes es quedessin despenjats fàcilment. Cal dir que, en les sessions que es va assistir, es va poder sentir que -entre ells- molts parlaven en àrab.

Un altre punt important és que en totes les sessions es va veure que, quan apareixia alguna situació conflictiva, la comunicació per part dels docents no acostumava a ser assertiva. Tot i que va variar -en certa manera- en funció de la situació o del professor, per norma general, les respostes eren agressives. A l'investigador li va donar la sensació que, en aquests casos, els tècnics se sentien superiors als joves i els seus discursos es caracteritzaven per l'exigència i l'etiquetatge dels altres. Fins i tot, en una de les sessions un docent va culpabilitzar, menysprear i jutjar, sense gaire empatia, a un dels estudiants. Per tant, la comunicació no verbal (CNV) i la comunicació verbal (CV) emprada pels investigats no era la més adequada i, consegüentment, es va reflexionar sobre l'efectivitat que podria tenir una formació per treballar i desenvolupar la competència social.

També és cert que els tres docents objecte d'estudi havien de fer molts avisos als joves perquè, per exemple, deixessin el mòbil, paressin de xerrar o estiguessin més atents. Consegüentment, es notava que els tècnics anaven posant-se nerviosos i tensos. Llavors, un esdeveniment particular -que algun jove interrompés la classe, xarrés o molestés-, originava que el professor "explotés". Aleshores, acostumaven a escridassar impulsivament i amb un to de veu fort; i feien ús del xantatge emocional o l'amenaça per intentar resoldre el problema.

"¡¡Juan, deja el móvil ya!! Cuando mañana empiezas el Curso de Formación Profesional no te van a dejar el móvil, si lo miras, te echaran. Empieza aquí practicando...". (Anna)

En aquests casos, l'investigador creu que els professionals sentien, sobretot, frustració, ràbia i ira. Per posar un altre exemple, en la classe del 8 de novembre, l'Adrià va estar avisant diverses vegades a un grup d'alumnes perquè paressin d'empenyar, però seguien sense fer cas ni respectar les normes. Va arribar un moment que l'Adrià va picar fort a la taula i va cridar:

- Adrià: "¡¡Me caguen la puta ostia ya, que os he dicho que esto es muy importante!!".
- Alumne Raig de Llum: "Oye, relájate, por favor...".
- Adrià: "No tenéis ni puta idea de lo que es la calle, yo he estado trabajando muchos años en Barcelona y sé lo que es la puta calle. Y de verlo, muchas veces he llegado a

casa llorando, después de ver a jóvenes que no merecen estar en la calle. Y mi mujer se ha tenido que comer mis lágrimas y calmarme... ¿Sabéis lo que hay en la puta calle? Hay frío, hambre y, sobre todo, miedo. [...]”.

A través d'aquests discursos, el clima de l'aula canviava i els joves implicats solien deixar de comportar-se malament. Tot i això, segons el punt de vista de l'investigador, els professionals haurien d'establir uns límits més clars.

Per acabar, cal fer una especial referència a la percepció dels docents sobre les sessions desenvolupades. És a dir, quan acabaven les classes i els docents es preguntaven entre ells com havia anat el funcionament d'una activitat, l'investigador va fixar-se que se solien comentar frases com:

“Bé, però el Dani no ha parat d'agafar el mòbil i no hi havia manera que s'estigués callat sense empenyar a la resta”. (Júlia)

Així és que es va percebre que es fixaven més en els hàndicaps que no pas en els aspectes positius, com per exemple, el progrés -potser gairebé imperceptible- que va fent un discent.

5.2. Resultats en relació amb les entrevistes

L'anàlisi exhaustiva de les entrevistes ha permès extreure els següents resultats, els quals han estat dividits en deu categories i vint-i-nou subcategories per poder atribuir autèntic significat a la informació analitzada. S'ha de tenir en compte que l'entrevista era la mateixa per a tots els participants. Per tant, s'ha pogut fer una comparació de les respostes per veure la concordança -o no- que hi ha entre una mateixa qüestió (Rodríguez-Gómez, 2016).

5.2.1. Tasques i funcions dels professionals

Aquesta categoria fa referència a les tasques i funcions que realitzen les participants en el seu quefer professional. Cal remarcar que, tot i que les nou professionals desenvolupen les mateixes tasques, dues de les participants també porten a terme funcions d'intermediació. En el següent diagrama (Vegeu Figura 8), apareixen les quatre subcategories creades a partir de l'anàlisi de les diferents respostes obtingudes.

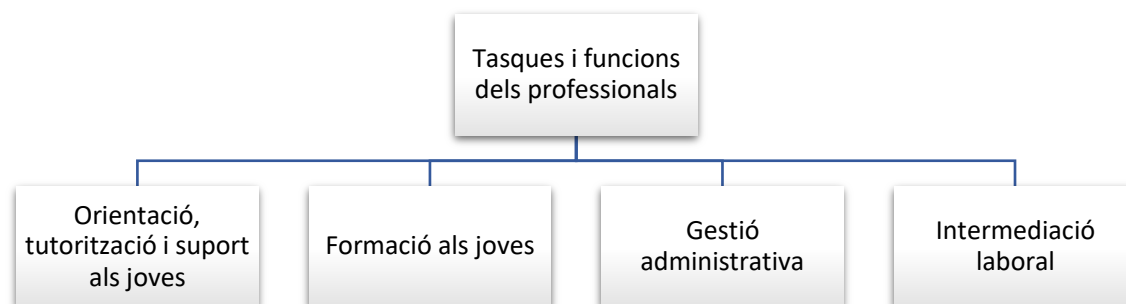


Figura 8. Subcategories de Tasques i funcions dels professionals. Font: Elaboració pròpia

En primer lloc, en la subcategoria **Orientació, tutorització i suport als joves**, s'han agrupat codis relacionats amb l'atenció directa que fan als joves; l'acompanyament i l'assessorament que els donen; l'orientació personal, acadèmica i laboral que els ofereixen; el suport emocional que els brinden; així com les tutories tant individuals com grupals que desenvolupen. A continuació, adjunto dues unitats de significat per a exemplificar-ho.

“Ofereix orientació a joves d'entre 16 i 24 anys, majoritàriament que han abandonat els estudis.” (Anna)

“Acompanyament, orientació i suport a joves [...] amb la finalitat d'oferir les eines i recursos perquè siguin autònoms i amb criteri per identificar objectius formatius, laborals i/o vitals.” (Maite)

Cal remarcar que hi ha sis participants que parlen de l'orientació que ofereixen als joves, sigui acadèmica, personal i/o laboral. També hi ha força coincidència entre les participants, amb un total de cinc repeticions, en relació amb l'acompanyament i assessorament que donen. Però, són quatre les tècniques que, de manera explícita, fan especial èmfasi al suport emocional que també ofereixen als alumnes -sobretot- durant les tutories individuals.

“Es fan tutories individuals per tractar amb intimitat aspectes relacionats amb la gestió emocional que puguin interferir en els seus itineraris, a fi d'oferir un espai d'escolta activa.” (Elisabet)

“Orientació educativa i laboral amb els i les joves, tutories individuals de seguiment, tutories grupals [...] a més de suport emocional.” (Teresa)

En segon lloc, en la subcategoria **Formació als joves** s'inclouen els codis emergents relacionats amb la transferència de coneixements i competències que realitzen les professionals als discents.

“Treballar en la transferència competencial i a través de les esferes vitals.” (Anna)

“Es treballen competències de base i/o transversals [...]. Es millora la seva formació amb formacions a mida i Certificats de Professionalitat que milloren la seva ocupabilitat.” (Elisabet)

En aquest cas, per una banda, hi ha tres participants que expliquen que fan accions formatives. Per altra banda, també són tres les que parlen d'una transmissió de competències de professor a alumnat.

En tercer lloc, la subcategoria **Gestió administrativa** fa referència a les tasques de gestió i administració que porten a terme les entrevistades en la seva pràctica professional.

“També es realitza un treball de gestió per evidenciar i justificar totes aquelles tasques que es van realitzant amb el conjunt de joves.” (Elisabet)

“Tasques de gestió administrativa.” (Gemma)

En relació amb aquesta subcategoria, hi ha cinc professionals que han comentat que fan tasques burocràtiques, administratives i de gestió. Resumint, es podria dir que, principalment, combinen funcions d'atenció directa amb els joves -incloent formació, orientació, suport emocional...- i funcions administratives. De fet, la Gemma ho explica clarament:

“La nostra tasca és una barreja entre educació-formació, ja que fem moltes hores d'atenció grupal en forma de classe o tutoria, i una gran càrrega de vessant administrativa [...]”. (Gemma)

En quart i últim lloc, la subcategoria **Intermediació laboral** inclou les tasques i funcions que realitzen només la Carme i la Laura. Respecte a aquest tema, es podria dir que -principalment- desenvolupen les següents tasques:

“Contacte amb empreses i definir itineraris laborals amb els joves.” (Carme)

“Intermediació amb els joves.” (Laura)

Tal com expliquen a les entrevistes, contacten amb diferents empreses per buscar llocs de feina que s'adeqüin i ajustin a les característiques i interessos dels joves. A banda d'això, realitzen altres accions relacionades que, en definitiva, tenen per objectiu facilitar als discents l'entrada al món laboral.

5.2.2. Formació rebuda en el centre

Aquesta categoria es refereix a la formació que han rebut les tècniques per part de l'organització Raig de Llum. Tal com es pot veure a l'Annex 1, se'ls va preguntar si havien rebut alguna acció formativa -vinculada amb la gestió emocional- durant el temps que porten treballant al centre. Doncs bé, hi ha 5 tècniques que afirmen que han rebut una formació en cura emocional. Una altra participant, la Teresa, afirma que n'ha rebut dues sobre aquesta temàtica. Ara bé, la Sara, la Maite i la Laura no n'han rebut cap. Per tant, tot i que cap d'elles porta més de tres anys, la formació ha estat esporàdica, ja que

no ha estat una acció sistemàtica ni permanent. En aquest cas, s'han creat dues subcategories (Vegeu Figura 12).

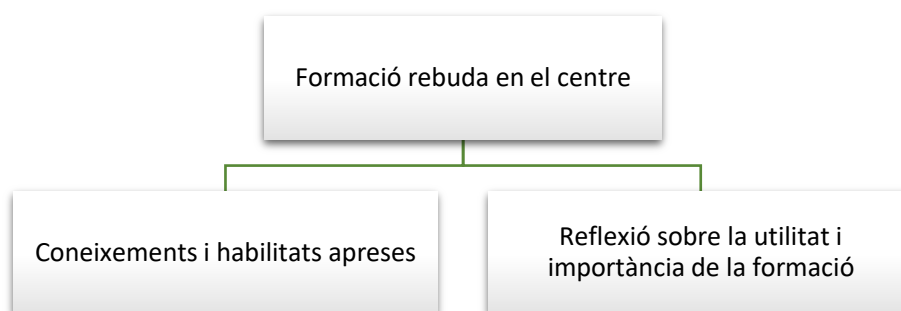


Figura 9. Subcategories de Formació rebuda en el centre. Font: Elaboració pròpia

En relació amb els **Coneixements i habilitats apreses**, cada una de les participants fa èmfasi en un aspecte diferent. A tall d'exemple, l'Elisabet parla que la formació li va permetre saber quins són els aspectes característics del *burnout* en els treballadors de l'àmbit social; la Carme va aprendre com gestionar l'estrès procedent de l'atenció directa; l'Anna comenta que li va permetre conèixer estratègies que li faciliten la realització de la seva feina. A més, cal destacar que, de les tècniques que van assistir a l'acció formativa, dues coincideixen explicant que van aprendre a gestionar els vincles emocionals que es generen amb els alumnes.

“Em va servir per adquirir eines de distanciament emocional amb els joves.” (Gemma)

“Per saber gestionar els vincles emocionals que es creen amb les i els joves.” (Anna)

Quant a la **Reflexió sobre la utilitat i importància de la formació**, sis de les entrevistades raonen la rellevància i els beneficis que té la formació sobre la gestió emocional. A tall d'exemple, la Gemma incideix en el fet que reforça el vincle amb l'equip i l'Anna explica que facilita fer un bon treball amb els joves. Tot i això, també s'han exposat altres avantatges, com per exemple:

“La considero una formació essencial per a la vida, i encara més en perfils professionals com el nostre, on l'atenció directa i els temes que tractem amb els joves molts cops tenen una càrrega emocional important.” (Sara)

“Sí que van ser útils per a millorar la cura emocional de nosaltres, ja que treballem amb un col·lectiu difícil. [...] És molt important [...] i en aquests moments no es dona la importància que té.” (Teresa)

Realment, en les diferents preguntes de les entrevistes, es pot veure que gairebé totes les professionals han reflexionat sobre el valor de la cura emocional, la qual és imprescindible per garantir el seu benestar emocional. A més, mostren que rebre una formació permanent en educació emocional és rellevant, sobretot, tenint en compte que treballen amb col·lectius invisibles per la societat. Fins i tot, també mencionen que

permetria millorar la qualitat dels serveis que ofereixen. Per posar un últim exemple, l'Elisabet afirma:

“És molt important cuidar als i les professionals que treballem al sector social i intentar vetllar pel seu benestar”. (Elisabet)

5.2.3. Necessitats formatives dels professionals

Aquesta categoria fa referència a les necessitats formatives que perceben les pròpies participants sobre l'equip de professionals de l'organització Raig de Llum; i està formada per dues subcategories:

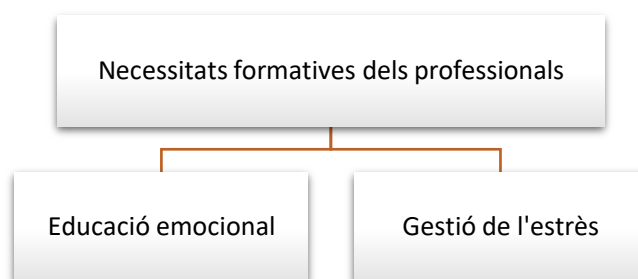


Figura 10. Subcategories de Necessitats formatives dels professionals. Font: Elaboració pròpia

La subcategoria **Educació emocional** uneix els divuit codis (emergents del conjunt de les entrevistes) que estan vinculats amb les emocions i la necessitat que perceben que tenen per gestionar-les adequadament. Per començar, hi ha un codi que es repeteix en quatre entrevistes: la Necessitat de cura emocional dels professionals.

“Millorar la nostra pròpia cura com a professionals.” (Teresa)

En relació amb aquest codi, la Júlia també apunta la importància d'aprendre a desvincular-se dels joves quan finalitza el programa del centre. De fet, cinc de les participants comenten, amb diferents matisos, que necessiten eines o estratègies per tal d'aprendre a regular les emocions.

“Formació que doni eines de gestió emocional [...]” (Júlia)

“Eines per sostenir una emocionalitat alta” (Sara)

A banda d'això, la Gemma destaca que han de reforçar l'escolta activa, l'empatia i el treball en equip; la Sara parla que han de millorar l'autoconeixement; l'Anna i la Carme creuen que s'hauria de treballar la gestió emocional; la Sara afirma que necessiten rebre formació vinculada amb la intel·ligència emocional; la Laura i l'Elisabet expliquen que han de millorar la capacitat de gestió de conflictes.

Per tant, tot i que les respostes són força dispars, totes estan vinculades amb la necessitat de rebre una educació emocional i desenvolupar les diferents competències emocionals. De fet, una de les participants ho fa explícit en l'entrevista:

“Penso que hauríem de fer més formacions relacionades amb l'educació emocional.”
(Elisabet)

La següent subcategoria, anomenada **Gestió de l'estrès**, sorgeix de la coincidència en cinc de les nou participants, qui afirmen que necessiten rebre una formació per gestionar millor l'estrès.

“Gestió de l'estrès, per les característiques i exigències de la nostra feina.” (Anna)

En definitiva, es pot veure que les necessitats que perceben estan vinculades amb el Model Pentagonal de competències emocionals del GROP.

5.2.4. Competències emocionals

Aquesta categoria fa referència al conjunt de coneixements, capacitats i habilitats necessàries per poder tenir un bon domini de les emocions. És a dir, implica ser conscient, comprendre, expressar i regular les emocions i sentiments de manera adequada (Bisquerra, 2009; 2016). Tot i això, aquest apartat està centrat -principalment- en la competència Regulació emocional.

Pel que fa a aquesta competència, cal dir que hi ha cinc tècniques que creuen que tenen un domini regular, ja que es puntuen amb un 3 de 5 -sent 1 un domini insuficient i 5 un domini excel·lent-. En canvi, hi ha tres participants que consideren que tenen una alta capacitat de regulació emocional, avaluant-se amb un 4. Per últim, hi ha una participant que explica que té un domini excel·lent, i és per això que s'ha puntuat amb un 5.

Tenint en compte aquests resultats i la teoria exposada en el marc conceptual, s'han creat dues subcategories:

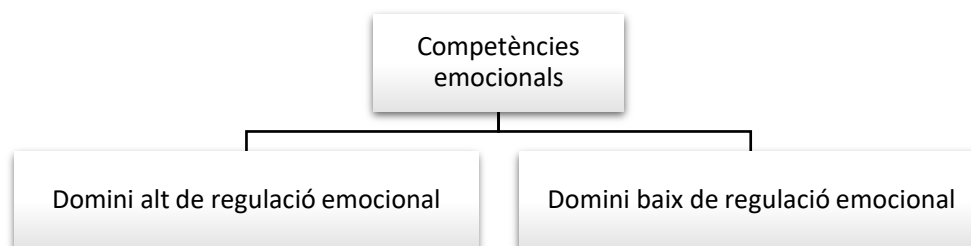


Figura 11. Subcategories de Competències emocionals. Font: Elaboració pròpia

La primera s'anomena **Domini alt de regulació emocional**, i s'inclouen els codis que reflecteixen un bon domini d'aquesta competència emocional. Aquest fet implica saber tolerar la frustració, posar en pràctica estratègies d'afrontament, així com regular i expressar adequadament les emocions (Bisquerra, 2016; Cameselle, 2017). Concretament, la Júlia exposa de manera detallada diverses microcompetències, les quals pertanyen a la competència Regulació emocional.

"Crec que tinc habilitat per identificar i expressar les meves emocions de forma adequada, tinc habilitats d'afrontament i un control adequat de la frustració i la ira." (Júlia)

També hi ha tres tècniques que consideren que tenen un bagatge que els ha facilitat adquirir una alta capacitat de regulació emocional. A tall d'exemple, la Carme diu:

"Crec que al llarg del temps fent atenció directa, he aconseguit una alta capacitat de regulació emocional." (Carme)

La segona, anomenada **Domini baix de regulació emocional**, compta amb vuit codis diferents que s'han atribuït a aquesta subcategoria, ja que es considera que hi ha més marge per millorar i desenvolupar la competència. Una bona mostra és el cas de l'Anna, qui es puntua amb un 4 però explica -mitjançant un exemple- que, a vegades, en situacions conflictives a l'aula conté les seves emocions i intenta reconduir la situació. Però, detalla que, posteriorment, va a parlar amb les seves companyes per exterioritzar les emocions i sentiments que la circumstància li havien provocat.

Un altre exemple és el de la Teresa i la Gemma, qui es puntuen amb un 3 i exposen:

"Em considero una persona molt empàtica però que ahora sobreprotegeixo i em costa bastant que no m'afectin la problemàtica dels joves i en ocasions crec que em preocupo massa". (Teresa)

"El vincle que estableixo amb les persones del meu voltant és molt intens i emocional. M'adono de la meva manca de regulació emocional quan els joves em fan demandes més enllà de lo formatiu/laboral i identifico que en algun moment la meva implicació ha donat peu a què el jove pugui confondre la meva figura professional". (Gemma)

Per tant, es pot veure que les dues parlen del mateix aspecte. És a dir, estableixen vincles emocionals molt intensos i sembla que tenen un excés d'implicació amb els joves. És per això que cal insistir en el fet que, per a ocupar els seus llocs de treball, s'ha de tenir una bona capacitat de regulació emocional. Així mateix ho indica l'Elisabet, una de les professionals de Raig de Llum:

"Considero que per treballar a Raig de Llum és necessari tenir un bon domini per poder gestionar situacions i realitats que viuen els i les joves ateses." (Elisabet)

5.2.5. Situacions conflictives

La present categoria al·ludeix a les respostes emocionals i a les actuacions que porten a terme els docents davant un conflicte originat a l'aula. Cal remarcar que més de la meitat de les tècniques expliquen un procediment semblant per a referir-se a les decisions que prenen per solucionar els possibles problemes. En aquest cas s'han generat quatre subcategories:

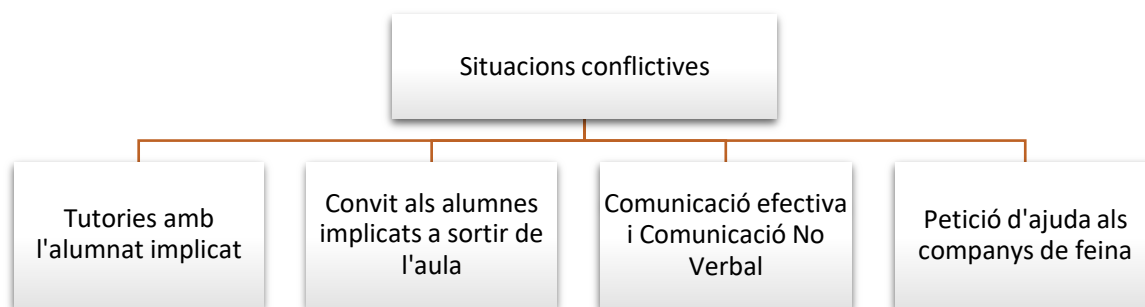


Figura 12. Subcategories de Situacions conflictives. Font: Elaboració pròpia

La primera, **Tutories amb l'alumnat implicat**, inclou els codis que tracten aquest tema. En particular, hi ha set participants que afirmen que realitzen tutories amb els alumnes implicats en el conflicte.

“Posteriorment intento establir tutories i ajudo a analitzar els joves els papers desenvolupats per cadascú en el conflicte [...]”. (Gemma)

Cal destacar que la Maite explica que, en funció del motiu del conflicte, porta a terme unes accions o unes altres. Per una banda, si és un conflicte entre dos estudiants, normalment fa sessions individuals amb cadascun d'ells per separat. Per altra banda, si és un bloqueig emocional relacionat amb l'àmbit formatiu, laboral o personal d'un jove, llavors li ofereix un acompanyament emocional. Malgrat els diferents matisos, totes les tècniques mencionen que intenten generar espais de diàleg on promouen el desenvolupament personal dels joves.

La segona, **Convit als alumnes implicats a sortir de l'aula**, és la que hi ha una coincidència absoluta en totes les entrevistes. És a dir, les nou participants diuen que, quan dos o més alumnes no les deixen seguir la sessió amb normalitat- els conviden a marxar de classe.

“Els dic que si no els interessa poden sortir de la grupal, per no perjudicar els companys.” (Carme)

La tercera, **Comunicació efectiva i Comunicació No Verbal**, fa referència a les accions -relacionades amb la comunicació- que desenvolupen les docents amb la intenció de resoldre els conflictes que sorgeixen a les aules. Per exemplificar, el codi Utilitzar la Comunicació No Verbal ha emergit de la següent cita textual:

“En aquest tipus de situacions, [...] intento en un primer moment frenar-ho amb mirades, col·locant-me més a prop del jove o grup de joves, etc.” (Sara)

En relació amb aquest aspecte, hi ha dues tècniques que responen que, quan sorgeix un problema, esperen en silenci fins que poden seguir amb la classe. Per contra, amb un total de tres coincidències, també ha emergit el codi Realitzar avisos previs.

“En un primer moment es fa un avís per tal de poder seguir la sessió amb normalitat.” (Júlia)

Sobre aquest codi, la Júlia recalca que en fa un, però la Sara i la Gemma expliciten que en fan diversos. Seguint aquesta mateixa línia, ha emergit el codi Recordar als joves el caràcter voluntari del centre, i és el que té major coincidència, ja que està arrelat a quatre entrevistes diferents. És a dir, hi ha quatre participants que expliquen que en casos conflictius també recorren a fer una reflexió en veu alta sobre les característiques del servei que ofereixen, el qual és voluntari.

“Davant d'aquestes situacions normalment explico davant de la resta a la persona implicada que no oferim un servei obligatori com a l'ESO, que qui es troba a la sala és per què d'alguna manera vol millorar i avançar i ha fet un esforç per venir [...]”. (Elisabet)

Certament, ha emergit un últim codi anomenat Establir límits clars. Doncs, hi ha dues tècniques que expliquen que per controlar aquestes situacions estableixen normes i límits que no es poden trencar.

La quarta i última subcategoria s'anomena **Petició d'ajuda als companys de feina**. Tal com diu el propi nom, representa que el docent, davant un problema, demana ajuda a altres treballadors de l'organització per poder resoldre'l satisfactòriament. Ara bé, només hi ha una tècnica que faci referència a aquest aspecte:

“Demandar ajuda a les companyes.” (Laura)

5.2.6. Factors negatius

Aquesta categoria ajunta els factors negatius que afecten el benestar emocional dels professionals de Raig de Llum. Del conjunt de les respostes analitzades, s'han creat quatre subcategories.

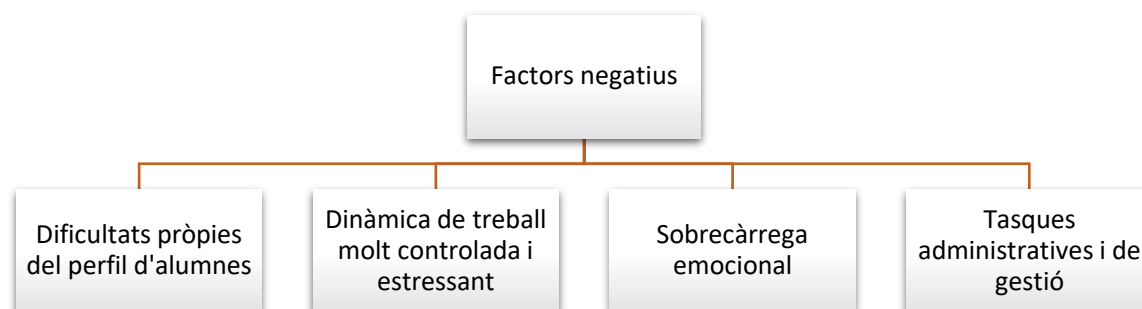


Figura 13. Subcategories de Factors negatius. Font: Elaboració pròpia

En primer lloc, **Dificultats pròpies del perfil d'alumnes**, conté 11 codis emergits de set entrevistes. Concretament, hi ha tres tècniques que mencionen que el fet de conèixer les situacions personals difícils que viuen els joves influeix al seu benestar emocional.

“Quan pots sostenir una conversa amb una jove que t'explica que ha rebut abusos sexuals per part de la seva família i els està rebent per la seva parella en l'actualitat està gestionant moltes sensacions i emocions”. (Elisabet)

La Gemma concreta que tant el perfil d'alumnes que assisteix a Raig de Llum com la tipologia de casos que atenen és molt variat, com per exemple:

“Salut mental, addicions, NEE, regularització de documents, penal, etc.” (Gemma)

De fet, hi ha tres tècniques que mencionen com a factors negatius el fet de treballar amb joves que presenten conflictes, tant personals com d'altres tipus.

“Grups de joves amb conflictes” (Laura)

Per últim, hi ha tres participants que expliciten que les actituds i els comportaments disruptius dels joves són el que els dificulta poder desenvolupar amb normalitat les sessions. Per posar dos exemples, l'Elisabet comenta com a factor negatiu les baralles constants que hi ha entre alumnes; i la Teresa afirma que el fet que els estudiants li responguin de forma agressiva i desmotivada és una de les coses que més l'afecta.

En segon lloc, la subcategoria **Dinàmica de treball molt controlada i estressant**, fa referència als aspectes negatius associats amb el funcionament de l'organització. En aquest cas han emergit 13 codis de sis tècniques diferents. Per començar, hi ha tres codis que estan vinculats a una sola professora: La Laura considera que tant l'excés de control com l'elevada ràtio d'alumnes són factors negatius; l'Elisabet parla de les reunions unidireccionals de direcció.

“Situacions de control extrem on no tinc la possibilitat de flexibilització per a la realització de les tasques.” (Laura)

Ara bé, el codi Estrès ha estat dels més referenciats, ja que es repeteix en quatre professionals.

“Com a factor negatiu sobretot l’estrès.” (Carme)

“Com a factors negatius penso que principalment l’estrès i [...], són aquelles causes que em desestabilitzen més.” (Gemma)

Sobre aquest aspecte hi ha cinc tècniques que coincideixen mencionant tant la sobrecàrrega de feina com l’excés de tasques com a factors que els influeixen negativament. Conseqüentment, també ha emergit el codi Manca de temps, ja que en tres ocasions incideixen que els dona la sensació que necessiten més hores per poder abordar-ho tot adequadament.

En tercer lloc, **Sobrecàrrega emocional** és una subcategoria que està relacionada amb la gran quantitat d’emocions que han de gestionar les professores a causa del vincle que estableixen amb els alumnes. En particular, cinc de les nou participants ho mencionen a l’entrevista.

“Els temes que tractem amb els joves molts cops tenen una càrrega emocional important”. (Sara)

“També penso que tenim molta feina que suposa una càrrega emocional que pot arribar a ocasionar *burnouts*.” (Elisabet)

Així doncs, més de la meitat de les entrevistades expliquen que l’atenció directa els genera emocions i sentiments intensos, ja que estableixen relacions afectives amb els seus discents.

“Som professionals però també som persones, i per això és important que els i les joves no deshumanitzin a les persones que els estan atenent”. (Elisabet)

En quart lloc, **Tasques administratives i de gestió**, és el següent factor negatiu més repetit per les participants -amb un total de 4 vegades-. Es refereix al gran volum de tasques administratives i de gestió que han de realitzar les tècniques en els seus llocs de treball.

“Per mi és el cúmul de tasques més administratives.” (Sara)

En suma, a part de la docència, han de dedicar gran part de la jornada laboral a fer tràmits i gestions que requereix el programa. Per tant, es pot destacar la dualitat de funcions que tenen totes les tècniques.

“Excés de treball burocràtic i administratiu que a vegades ens fa treballar al 50% i no poder oferir un treball més qualitatiu als i les joves.” (Teresa)

5.2.7. Factors positius

La present categoria fa referència als factors positius que influeixen en el benestar emocional dels professionals de l'organització. En aquest cas, s'han creat tres subcategories.

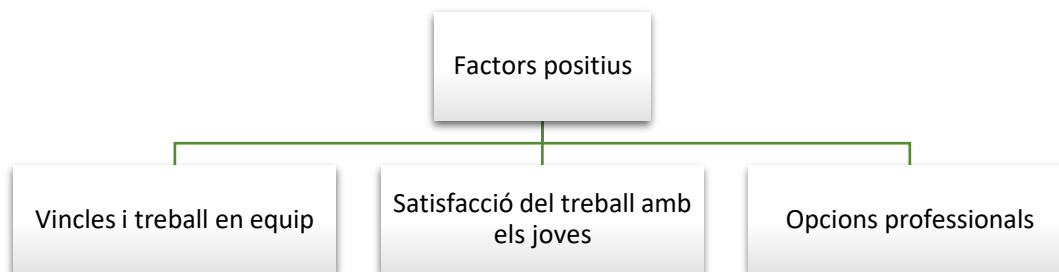


Figura 14. Subcategories de Factors positius. Font: Elaboració pròpia

D'entrada, cal ressaltar -amb un total de 7 coincidències- la subcategoria **Vincles i treball en equip**. Aquesta fa referència als vincles positius que es generen entre els professionals, així com a la feina realitzada en equip.

Recollint tot el que s'ha dit, hi ha tres docents que expliquen que el fet de crear un equip de treball, amb vincles positius entre els diferents membres, els ajuda en el seu exercici professional. Però, convé subratllar que hi ha quatre tècniques que asseguren que també els resulta molt beneficiós poder compartir preocupacions, dubtes, neguits, així com poder demanar i oferir suport entre companys de feina.

“Com a part positiva el fet de tenir un equip on recalçar-te quan es necessita.” (Sara)

“Poder treballar amb equip i compartir neguits. [...] En el meu cas ens donem molt de suport entre les companyes [...] i acostumem a compartir dubtes i crítiques constructives per a millorar estratègies d'actuació.” (Teresa)

En el següent punt hi ha sis tècniques que parlen de la **Satisfacció del treball amb els joves**. Aquesta subcategoria està representada per codis similars, com ara Reconeixement de la feina per part dels joves i Agraïment dels joves.

En concret, dues professionals ressalten positivament el fet de poder interaccionar i establir lligams positius amb els alumnes; dues més parlen dels agraïments i reconeixement que reben dels discents; i, per últim, n'hi ha tres que fan esment específic a la satisfacció que els genera veure com els joves progressen, obtenen bons resultats i aconsegueixen els objectius plantejats.

“Satisfacció quan veus que hi ha reconeixement per part dels joves i troben una utilitat al programa.” (Júlia)

“Veure progressos i assoliment d'objectius plantejats dels i les joves.” (Elisabet)

En darrer terme, en **Opcions professionals** han emergit tres codis relacionats amb aspectes individuals de caire professional. N'és un bon exemple el creixement professional que s'obté en aquest lloc de treball, un factor positiu que només ha estat nomenat per l'Anna. Altrament, la Laura esmenta la flexibilitat que té la seva jornada laboral, mentre que l'Elisabet valora positivament la satisfacció de poder dur a terme totes les tasques que li pertoquen.

“Acomplir amb les tasques planificades per la jornada.” (Elisabet)

5.2.8. Aspiracions laborals

Aquesta categoria es refereix al grau de concordança entre les aspiracions laborals de les participants i el que senten que poden arribar a fer -realment- pels joves en la seva jornada laboral. Tal com es pot veure a la Figura 15, els resultats s'han dividit en dues subcategories.



Figura 15. Subcategories d'Aspiracions laborals. Font: Elaboració pròpia

Per una banda, en **Compliment de les aspiracions laborals** es troben cinc codis relacionats amb la coherència existent entre la realitat i les expectatives laborals actuals de les docents de Raig de Llum. Particularment, són cinc les professores que afirmen estar satisfetes amb la feina realitzada, però exposen diferents motius. La Gemma explica que és gràcies a la implicació i la professionalitat de l'equip el motiu pel qual s'aconsegueixen molts dels propòsits marcats amb els joves.

“Estic satisfeta amb les meves expectatives respecte al treball amb els/les joves. La professionalitat tant de l'equip com la implicació fan que s'assoleixin molts objectius.” (Gemma)

En canvi, l'Elisabet comenta que compleixen les seves aspiracions laborals perquè li proporciona un creixement personal.

“Sí, considero que la feina que desenvolupo com a professional a Raig de Llum m'omple com persona i concorda amb les meves aspiracions laborals actuals [...]” (Elisabet)

Per posar un últim exemple, la Júlia diu que sí que existeix concordança amb les seves expectatives professionals perquè sempre ha volgut treballar amb joves i, a més, a través d'aquest programa els pot ajudar i oferir un suport per a la seva trajectòria vital.

Per altra banda, en **Dificultat per assolir les aspiracions laborals** s'han ajuntat deu codis sobre les barreres o limitacions que dificulten assolir les expectatives laborals de les professionals. S'ha de tenir en compte que de les cinc tècniques anteriors, n'hi ha tres que exposen diversos hàndicaps. Com a mostra, la Gemma argumenta que les seves aspiracions es veuen afectades per les dificultats que presenten els joves que assisteixen a Raig de Llum:

“Sovint perjudica les meves aspiracions les dificultats pròpies del col·lectiu amb el qual treballem, aquelles que no depenen de nosaltres però interfereixen directament en el dia a dia del jove, el transcurs pel centre i la vivència amb els tècnics.” (Gemma)

Un altre codi dels que ha emergit és Depèn dels factors externs. A continuació, adjunto una citació textual per il·lustrar-ho.

“Hi ha molt factors externs que no depenen de mi ni del jove, i que frenen el treball o fan avançar més lentament.” (Sara)

Per tant, les tècniques es troben amb factors que no els permeten aconseguir tot allò que realment voldrien. Segons la Teresa, són les tasques burocràtiques les que ho frenen, perquè limiten l'atenció directa que fan amb els estudiants. En canvi, la Carme opina que són les empreses, ja que no solen oferir oportunitats laborals al perfil d'alumnes que hi ha a Raig de Llum.

A banda d'això, l'Anna considera que és difícil concorden-ho perquè els joves solen arribar amb expectatives poc realistes, sense tenir en consideració la seva situació. És per aquest motiu que explica que el nivell de concordança entre les seves aspiracions laborals i el que pot arribar a fer pels alumnes depèn de cada cas i del temps que estigui el jove en el programa. Recapitulant, es pot veure que set de les nou entrevistades, sigui per un motiu o per un altre, no assoleixen les seves aspiracions laborals.

“No, molts cops sento que no arribo on m'agradaria.” (Sara)

5.2.9. Estratègies, pràctiques i tècniques

La penúltima categoria fa referència a les estratègies, pràctiques o tècniques que les docents de Raig de Llum consideren que es podrien aplicar per millorar el seu benestar emocional. A partir de l'anàlisi de les entrevistes s'han creat quatre subcategories.

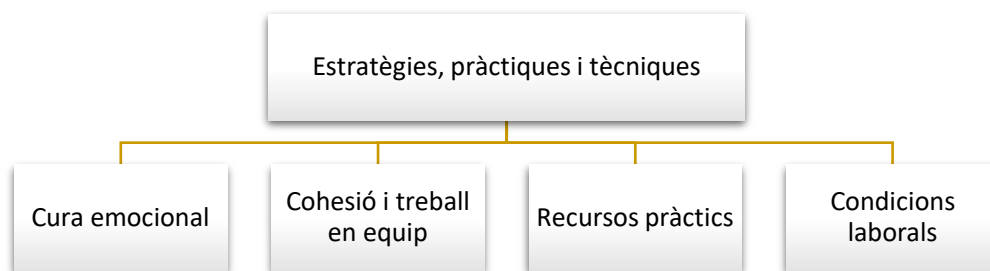


Figura 16. Subcategories d'Estratègies, pràctiques i tècniques. Font: Elaboració pròpia

La primera, **Cura emocional**, està formada per cinc codis similars, com ara Formació sobre gestió emocional i Acompanyament emocional. Amb caràcter general, aquests codis estan relacionats amb l'acompanyament i cura emocional que voldrien rebre les docents, així com amb el desig que mostren per aprendre a gestionar les seves emocions.

“Acompanyar en tot moment emocionalment a la professional.” (Maite)

“M'agradaria poder ampliar la meua formació en relació amb la gestió emocional, ja que considero que és la base d'una bona atenció.” (Elisabet)

Cal subratllar que el codi Formació sobre cura emocional és el que s'ha repetit més vegades en aquesta subcategoria, amb un total de quatre cops.

La segona subcategoria, **Cohesió i treball en equip**, està formada per diversos codis que reflecteixen l'interès per reforçar la cohesió i el treball en equip entre els professionals de l'organització. Es pot exemplificar amb els següents codis: Espai per compartir experiències, Espais de conversa i Reforç de la cohesió de l'equip -sent aquest últim el que té un major arrelament, ja que ha emergit de 4 entrevistes diferents-. Tot i això, són tres les professores que recalquen que els agradaria reunir-se amb les companyes de feina per poder compartir i intercanviar experiències, emocions, preocupacions, etc.

“Penso que és molt important reforçar el treball en equip, per tal que els membres de Raig de Llum es puguin sentir acompanyats, puguin expressar-se i escoltar els sentiments i preocupacions dels altres [...]”. (Gemma)

“Establir més espais de conversa per poder intercanviar neguits i problemes que hagin pogut sorgir, per exemple.” (Teresa)

La tercera subcategoria creada s'ha anomenat **Recursos pràctics**, ja que gairebé la meitat de les entrevistades insisteixen que voldrien rebre més formacions pràctiques -orientades a l'acció- que no pas teòriques. Per posar dos exemples, la Teresa i la Carme afirmen que voldrien conèixer estratègies o recursos pràctics per a la cura i la regulació emocional.

“Fer més formacions pràctiques per oferir eines i estratègies de cura.” (Teresa)

“Recursos pràctics per poder afrontar la regulació emocional amb èxit.” (Carme)

Seguint amb la mateixa línia, l'Anna creu que seria interessant rebre eines pràctiques per poder acompanyar als joves sense implicar-se emocionalment de manera excessiva. A part d'això, hi ha dues professionals que coincideixen dient que els agradaria realitzar estratègies de relaxació.

“Podríem realitzar pràctiques de relaxació a l'iniciar i al finalitzar la jornada, ja que aporten una millora del benestar emocional i són moments claus que condicionen la jornada laboral.” (Elisabet)

De la mateixa manera, la Sara comenta que voldria que es generessin espais lúdics o de desconexió per reduir l'angoixa. I, per acabar, la Teresa diu que també podria ser profitós practicar ioga.

L'última subcategoria, **Condicions laborals**, és la que té a veure amb aspectes de funcionament i normatives de la institució. En aquest cas, els resultats obtinguts són més dispersos, ja que dels cinc codis emergents, cap d'ells es repeteix entre les participants. Per exemple, la Laura proposa que seria beneficiós que s'oferís més flexibilitat a la feina, que es facilités la conciliació familiar i que es deleguessin les tasques administratives a altres figures. En altres paraules, l'Elisabet planteja que s'hauria de reduir el control cap als professionals i reforçar positivament la feina ben feta. Respecte a aquest tema, l'Anna respon que seria útil rebre un feedback de la feina realitzada per part de l'equip directiu.

“Feedback per part de l'equip directiu a nivell individual tant d'aspectes positius com d'aquells a millorar” (Anna)

Deixant de costat aquesta última subcategoria, cal dir que hi ha força coherència entre les necessitats que creuen que tenen amb les estratègies que proposen fer per millorar. És a dir, la majoria de les tècniques considera que presenten necessitats relacionades amb l'educació emocional i la gestió de l'estrès i, al mateix temps, proposen portar a terme unes estratègies que poden donar-hi una resposta exitosa.

5.2.10. Supervisió social

L'última categoria fa referència a la percepció que tenen les entrevistades sobre la supervisió social. A tall de resum, és una manera d'atendre i facilitar l'autocura dels professionals. La seva finalitat última és la millora de la pràctica professional (Puig, 2017). És important ressaltar que vuit de les nou entrevistades no ha rebut una supervisió social durant el temps que ha estat treballant a Raig de Llum. La participant restant comenta que no pot opinar sobre aquest aspecte. Tot i això, en la pregunta 9 de l'entrevista (Vegeu Annex 1) es demana que defineixin la supervisió social i que

comentari com creuen que podria contribuir a la seva professió. Partint de les respostes analitzades, s'han creat dues subcategories.

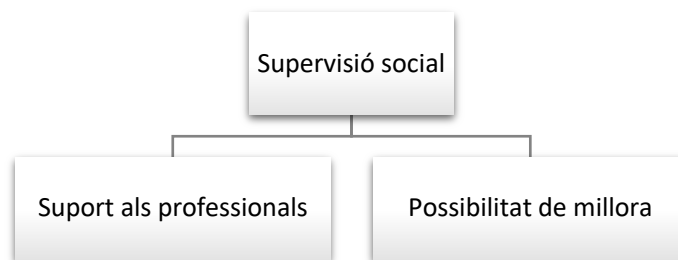


Figura 17. Subcategories de Supervisió social. Font: Elaboració pròpia

Per una banda, **Suport als professionals**, agrupa quatre codis que estan vinculats amb el suport que les tècniques consideren que podria aportar la supervisió social a un equip de treball. En aquest sentit, l'Anna pensa que és un suport per als professionals.

“La supervisió social per a mi és el suport que s’ofereix als professionals.” (Anna)

Per posar un altre exemple, la Carme creu que és un espai on els professionals podrien compartir les seves emocions.

“Espai per facilitar que els i les professionals puguin expressar i compartir les seves reaccions emocionals.” (Carme)

A més d’aquestes unitats de significat, una altra participant comenta que la supervisió social els facilitaria ser més conscients de les tasques que desenvolupen. Fins i tot, la Júlia diu que els ajudaria a tenir en compte els aspectes emocionals a l’hora de treballar.

Per altra banda, la subcategoria **Possibilitat de millora** està formada per quatre codis que estan estretament vinculats amb la idea que la supervisió social permet millorar la intervenció que realitzen els professionals. Una bona mostra són els codis següents: Permet adquirir eines per millorar la intervenció, Aporta altres visions per millorar i Permet rebre feedback per millorar. Cal dir que aquest últim codi ha emergit en dues entrevistes. A continuació, adjunto dues unitats de significat per il·lustrar millor les definicions de les entrevistades:

“Un procés on un agent extern observa el treball fet amb la finalitat d’aportar una altra visió per millorar en el treball realitzat”. (Sara)

“La presència d’un agent extern en algunes de les intervencions realitzades, com ara sessions grupals, tutories, visites que es realitzin amb els i les joves a fi d’aportar diferents punts de vista en relació amb la intervenció social realitzada i àrees de millora que el professional no detecta al seu dia a dia”. (Elisabet)

Cal remarcar que, tant la Sara com l’Elisabet, puntualitzen que és un agent extern qui promou la millora de la praxi professional. A part d’això, són cinc les tècniques que,

d'una manera o una altra, reflecteixen que la supervisió social permet millorar les intervencions realitzades al lloc de treball.

5.3. Estratègies i tècniques

En aquest apartat es presenten les estratègies i tècniques que s'han considerat més adients per a respondre a les necessitats formatives detectades en els professionals de Raig de Llum. Cal recordar que no es pretén oferir un llistat exhaustiu ni detallat, sinó exposar les que serien més apropiades i efectives pel context estudiat -tenint en compte els resultats obtinguts en la present investigació-.

Doncs bé, per escollir la primera estratègia s'ha tingut en compte els següents aspectes: Hi ha tres participants que volen més espais per conversar; quatre consideren necessari tractar el tema de la gestió de situacions conflictives i la cura emocional; una explica que, a vegades, conté les emocions i ho necessita expressar a les companyes; set comenten que els afecta força les situacions difícils que viuen els joves; i, per últim, quatre fan explícit que volen reforçar la cohesió d'equip i el suport mutu que es proporcionen per superar els hàndicaps. A més, són un equip relativament nou, ja que la majoria no porta ni tres anys treballant al centre.

Considerant tots aquests elements i les idees de Puig (2015; 2017) s'ha considerat que la **supervisió social** seria una bona estratègia per millorar la seva situació. Aquesta és una manera d'atendre, donar suport i facilitar l'autocura dels professionals. Bàsicament, permet generar espais de reflexió, revisió i renovació sobre la praxi professional, amb la intenció última de millorar-la. Es tracta que, de manera ordenada i garantint la confidencialitat, un dels participants presenti un conflicte viscut o un element relacionat amb l'acció professional mentre que el supervisor i la resta del grup l'escolten. Cal remarcar que el supervisor és una persona externa, neutra i independent de la institució i que, sobretot, no controla ni coordina -sinó que condueix la sessió-. Aquest fet afavoreix als participants que descobreixin fortaleces personals i professionals (Ibíd, 2011; 2017).

Per tant, les professores de Raig de Llum podrien fer preguntes, exposar dubtes i/o neguits sobre el treball, compartir experiències viscudes, intercanviar idees i informació, escoltar i aprendre dels companys de feina, establir diàlegs, canalitzar i superar problemes que no tenen una possible solució, així com debatre aspectes de la pràctica professional (Ibíd, 2015; 2017).

Així doncs, tal com comenta Puig (2017), és una pràctica que sempre esdevé útil i proporciona benestar als supervisats. En aquest cas, permetria a les educadores reconèixer, tractar i buscar -cooperativament- alternatives i/o solucions tant als conflictes

com a les difícils circumstàncies que es troben a la feina. Ara bé, no es tracta d'eliminar els conflictes, sinó de promoure que els supervisats busquin com reconduir-los satisfactòriament i, sobretot, d'evitar que els continguin (Ibíd, 2011).

Seguint aquesta línia, Cases (2007) comenta que un dels aspectes més importants de la interrelació personal és que permet exterioritzar les emocions i millorar la pròpia pràctica a partir de les experiències dels altres. Encara més, afirma que una pràctica d'aquestes característiques és molt eficaç per a "prevenir l'estrès, mantenir una bona relació amb el treball i construir una execució professional més ajustada" (Ibíd, 2007, p. 93). A banda d'això, segons Hué (2008), el control emocional millora a partir d'aquest tipus de relacions interpersonals que s'estableixen, per exemple, entre docents.

Fins i tot, la supervisió social també té com a propòsit principal revisar les emocions i sentiments que acompanyen l'activitat professional diària (Puig, 2011). És per aquesta raó que permetria a les professionals de Raig de Llum prendre més distància de les situacions difícils que viuen els joves, i que tant els afecta. De fet, la supervisió ajuda a "discernir l'encàrrec social del rol professional" i a reduir el malestar dels equips (Ibíd, 2011, p. 130).

Per seleccionar les següents tècniques s'ha tingut en compte els següents resultats: Totes les professionals perceben que tenen necessitats vinculades amb l'educació emocional; cinc parlen de la necessitat que tenen de gestionar l'estrès; cinc creuen que poden millorar bastant la competència Regulació emocional; cinc comenten la sobrecàrrega emocional com un factor que els influeix negativament; quatre expliciten la necessitat de desenvolupar la capacitat d'afrontar els conflictes; i, per últim, gairebé la meitat de les entrevistades vol aprendre recursos pràctics per a relaxar-se i desconnectar.

La **relaxació** es dona quan una persona aconsegueix una absència de tensió, la qual es presenta en tres nivells: "fisiològic, conductual i cognitiu" (Redorta *et al.*, 2006, p. 116). És una tècnica molt poderosa i útil per aconseguir controlar -adequadament- la impulsivitat, així com per eliminar l'excés de tensió. A més a més, aquest exercici de concentració permet renovar energies ràpidament (Cases, 2007; Salmurri, 2015; Bisquerra, 2016). Encara més, Hué (2008) i Redorta *et al.* (2006) explica que una persona està més preparada per fer front a un conflicte i per a prendre bones decisions quan està relaxada. A continuació es proposen dos possibles mètodes per practicar-la:

- **Entrenament autògen de Schultz**

Consisteix a realitzar "exercicis d'autoinstruccions verbals que suggereixen sensacions de calor i pesadesa" (Salmurri, 2015, p. 63). Aquest fet permet relaxar gradualment les diferents parts del cos fins a assolir un complet estat

de relaxació i gaudir d'una sensació de benestar (Hué, 2008). Cal remarcar que és una estratègia que es pot aplicar de manera immediata per afrontar l'estrès físic o emocional (Salmurri, 2015).

- **Relaxació progressiva de Jacobson**

Aquesta tècnica té com a finalitat assolir un repòs complet. Primer, es tracta que la persona vagi relaxant -per parts- les diferents extremitats del cos. Llavors, abans d'acabar, repassa mentalment cadascuna de les extremitats. El punt més destacable és que aquest procés permet a la persona controlar les reaccions emocionals, sobretot, les negatives o intenses i les que estan vinculades amb l'estrès (Salmurri, 2015; Ministerio de Sanidad, 2020).

Salmurri (2015) i Simó (2017) expliquen que hi ha una gran evidència científica que les tècniques de **relaxació** i de **respiració profunda** són de les més eficaces d'autoajuda, tant per reduir el grau de tensió i estrès, com per millorar els estats d'ànim. Bàsicament, quan una persona està relaxada deixa d'estar influenciada per sentiments o emocions negatives. Per tant, facilita l'assoliment d'un estat de benestar i és una forma senzilla de regular les pròpies emocions (Hué, 2008; Redorta *et al.*, 2006). Tant és així que, si les professionals de Raig de Llum les practiquessin habitualment, podrien millorar el seu autocontrol emocional i la seva capacitat de resolució de conflictes, així com gaudir d'una major estabilitat emocional (Lopes *et al.*, 2007; Salmurri, 2015). A més, Hué (2008) explica que també permeten millorar l'eficàcia de les funcions docents.

Aquest últim autor recomana fer exercicis de **respiració total**. Es tracta de respirar utilitzant la totalitat dels pulmons. En un primer moment la persona va expulsant tot l'aire que conté, fins a sentir-se exhaust. Tot seguit, el subjecte va "incorporant aire nou en la part inferior, omplint el ventre, en la part mitjana, omplint el pit, i en la part superior, tirant el cap cap enrere" (Hué, 2008, p. 211). Per posar un altre exemple, Moreno (2011) suggereix portar a la pràctica el següent exercici de **respiració**, que consisteix en repetir cinc o sis vegades el següent cicle: Primer de tot, es conté la respiració durant uns segons i, després, s'expulsa -gradualment- l'aire per la boca. Un cop acabat aquest procés, es torna a contenir l'aire durant un curt període de temps i es torna a inspirar pel nas.

El **mindfulness** consisteix a centrar tota l'atenció en el moment present. És a dir, aconseguir una consciència plena i reflexiva sobre el que es percep i sent, tant sensacions com emocions. Ara bé, no es tracta de valorar-ho ni tractar de canviar-ho o controlar-ho, sinó acceptar-ho i respectar-ho (Cabero, 2011; Simó, 2017; González i Puertas, 2018). Aquesta tècnica facilitaria a les docents poder afrontar -d'una manera més adaptativa- les emocions negatives i les situacions de conflicte (Molina, 2018). Per tant, els permetria canalitzar i reduir notablement tant l'estrès com l'esgotament produït

en el context laboral. A més, les ajudaria a adquirir una major autoregulació emocional, fet que els facilitaria tenir més satisfacció personal i professional (González i Puertas, 2018).

Una de les formes per entrenar el mindfulness és practicant la **meditació**. És aconsellable asseure's en una posició ergonòmica i relaxada, amb els ulls tancats i escoltant música relaxant. S'ha de tenir present que la realització d'aquesta pràctica sol anar acompanyada d'un professional que dóna indicacions senzilles i curtes (Cabero, 2011). Segons Hernández (2020, citat per Riera, 2020), la meditació és eficaç per assolir la llibertat interior, reduint els nivells d'angoixa, de preocupació i de por, entre altres.

Recordant les quatre tècniques que s'han proposat, cal insistir que el *remind* -relaxació, respiració, meditació i mindfulness- genera pau interior i un major benestar emocional. A més, permet afrontar millor els estímuls que ens activen emocions negatives, com la ira (Bisquerra, 2016; Simó, 2017).

El **focusing** és un mètode d'autoconeixement, autoconsciència i de cura emocional que es basa i orienta en el propi cos. Es tracta que la persona localitzi i s'enfoqui en les sensacions sentides del seu cos amb el fi d'integrar-les amb les seves emocions i pensaments. D'aquesta manera, el subjecte pot alliberar-se de les emocions que té aferrades al cos. Per tant, aquesta tècnica facilita millorar tant el maneig d'allò que preocupa al subjecte com l'afrontament de situacions conflictives (Redorta *et al.*, 2006; Asociación Española de Focusing Carlos Alemany, 2020).

La **revaloració** és una tècnica eficaç per a incrementar les emocions positives i reduir les negatives. Es tracta de valorar i repensar la naturalesa o els efectes d'una situació per poder modificar la seva afectació (Mestre *et al.*, 2017). Així doncs, es tracta que l'individu pensi i extregui els aspectes positius sobre el que l'ha molestat o empenyat, per exemple. Segons Punset (2017), el fet de trobar-li un sentit i buscar-li una visió més positiva és una manera senzilla de superar i acceptar les males experiències. De fet, Redorta *et al.* (2006) recorda que, realment, són els pensaments el que generen les emocions negatives -i no pas les circumstàncies-. El punt més destacable és que la seva pràctica permet reduir l'impacte desmesurat dels estímuls negatius (Bisquerra i Pérez, 2007).

La tècnica **accions positives** es pot dur a terme quan s'és conscient que es té un estat d'ànim negatiu i es vol canviar. Llavors, s'ha de realitzar alguna acció positiva. En fer-ho, l'estat negatiu es paralitza perquè hi ha emocions que són incompatibles -com la ràbia i l'alegria-. Així doncs, es reemplacen unes emocions per altres de signe contrari (Bisquerra, 2016; Punset, 2017). És important saber que hi ha evidències que

experimentar emocions positives millora el benestar personal, la convivència i la capacitat de respondre davant un conflicte (Bisquerra, 2009).

La tècnica **fluir** consisteix en el fet que la persona faci alguna acció que sàpiga que acapara per complet la seva atenció quan la realitza. Així, mentre el subjecte està implicat i dedicat en una tasca concreta, està desconnectant de tot lo altre (Bisquerra, 2016). Una altra tècnica molt similar a l'anterior s'anomena **distracció**. És una manera de deixar de prestar atenció a un aspecte o circumstància negativa que no és modificable. Per tant, el subjecte ha de focalitzar-se en altres estímuls positius per aconseguir desconnectar del desagradable (Mestre *et al.*, 2017). Tant és així que esdevé una senzilla manera de passar d'un estat emocional negatiu a un altre més positiu (Redorta *et al.*, 2006).

La tècnica anomenada **temps fora** es tracta d'allunyar-se, encara que sigui durant un curt període de temps, de l'escenari o situació estressant. D'aquesta manera, la persona pot descansar, reflexionar o, fins i tot, practicar la tècnica de relaxació. Aquest recurs ajuda a mantenir un autocontrol emocional apropiat (Salmurri, 2015).

Escriure una **carta de completació** és una tècnica senzilla per alliberar culpes, frustracions, ressentiments o qualsevol emoció negativa que se senti (Cases, 2007). D'aquesta manera, les professionals de Raig de Llum podrien escriure als seus alumnes, companys de feina o caps, per exemple. Convé remarcar que aquest recurs terapèutic serveix per desfogar tensions personals que es generen amb altres individus, però la carta mai s'arriba a enviar realment. Tot i això, la persona que l'escriu sí que s'ha de desfer d'ella.

El **diari emocional** consisteix a registrar en forma de text tots els fets significatius que transcorren durant el dia a dia i que estan vinculats amb emocions relativament intenses o negatives. És a dir, la persona pot escriure una situació que l'ha fet patir, un problema que ha sorgit a la feina i l'ha enutjat, així com les accions que ha dut a terme per abordar-ho. Aquesta pràctica permet prendre consciència de com, quan, perquè i amb qui se senten les emocions viscudes. A més, permet reflexionar-hi i millorar la gestió emocional (Soler *et al.*, 2018).

6. DISCUSSIÓ

A continuació s'exposa la discussió dels resultats obtinguts. Per començar, es vol fer especial èmfasi que, coincidint amb les aportacions de Bimbela *et al.* (2011), s'ha vist que el benestar dels professionals està condicionat per tres variables:

- Part individual, que depèn de cadascuna de les tècniques.

- Part col·lectiva, que depèn de les interrelacions que estableixen amb l'alumnat i els companys de feina.
- Part invisible, que també s'ha de tenir en consideració, ja que és la influència de l'organització i les dinàmiques de treball.

En primer lloc, a través de la investigació realitzada, es pot deduir que **l'alumnat** és l'agent que més influència en l'estat emocional de les professores de Raig de Llum. Amb la intenció de mostrar una evidència, cal recordar que un dels factors negatius més repetits en les diferents entrevistes -amb un total de set coincidències- està relacionat amb les dificultats pròpies del perfil d'alumnes. De fet, són aquestes circumstàncies, entre altres coses, les que generen a les tècniques una càrrega emocional important. A part d'això, l'observació ha permès inferir que els membres d'aquesta organització es mouen per intenses emocions i, a més, creen vincles emocionals i afectius molt forts amb l'alumnat del centre. Per tant, hi ha coincidència amb els resultats de la investigació de Montserrat i Melendro (2017), qui afirmen que les relacions entre professionals i adolescents en risc d'exclusió estan impregnades per alts nivells de calidesa emocional. Aquest aspecte pot estar relacionat amb la idea que el professor és també una persona que sent i estableix relacions intersubjectives amb els seus discents, tal com diu Cejudo *et al.* (2015).

Recordant el que s'ha dit en l'apartat 5.1., la majoria dels discents que assisteixen a Raig de Llum són moguts, contestataris i indisciplinats; solen tenir manca d'interès i motivació per aprendre i, sovint, falten al respecte. Segons Cases (2007), aquest clima educatiu pot comportar que els docents perdin l'entusiasme per fer la seva feina, o bé, que s'impliquin excessivament en els seus problemes. En el cas estudiat, les tècniques tenen més tendència a preocupar-se en excés, tal com afirmen la Teresa i la Gemma en les entrevistes. A part d'això, es va poder observar que els subjectes investigats semblen tenir una tendència a fixar-se en els aspectes negatius, fent que passin per alt el que sí va bé -tal com afirmen Bimbela *et al.* (2011) i Simó (2017)-.

En segon lloc, es pot deduir que els **companys de feina** influencien positivament en el benestar de les participants. Bàsicament, set de les nou entrevistades agraeixen el suport dels seus companys i mencionen que els vincles que es generen entre ells són beneficiosos pel seu benestar emocional. A banda d'això, una d'elles fa explícit que, davant un conflicte, sol demanar ajuda a les seves companyes. En efecte, queda reflectida la importància del treball en equip com una de les competències bàsiques per a aquest perfil de professionals (Montserrat i Melendro, 2017). Fins i tot, es ratifica una conclusió de l'estudi de Soler *et al.* (2018), on s'explica que una de les motivacions laborals d'aquests professionals és la seva relació amb els iguals.

Certament, tal com indiquen aquests autors, seria enriquidor formar a les tècniques mitjançant accions i dinàmiques que donin força al vincle que les uneix, ja que això garantiria la seva estabilitat emocional. Cal tornar a dir que la meitat de les tècniques entrevistades afirma que voldria reforçar el vincle i la cohesió d'equip, així com establir espais per conversar i compartir experiències. Doncs, aquest factor no concorda amb la idea exposada per Puig (2011), qui explica que un dels aspectes que sol generar malestar als professionals és les relacions entre els membres d'una organització. Ara bé, totes les idees anteriors sí que concorden amb la idea que les persones són interdependents i es necessiten mútuament (Puig, 2017). Per tant, també es confirmen les aportacions de Bimbela *et al.* (2011) i Simó (2017), qui diuen que les persones necessiten que els altres ens escoltin -i a la inversa-; i que és vital posar en valor el potencial de la cooperació i la col·laboració per afavorir el benestar.

En tercer i últim lloc, es pot intuir que el tercer agent que els afecta és **l'equip directiu**, per un excés de control. Tot i això, només hi ha tres participants que facin referència a aquest aspecte. És per això que, en el cas estudiat, no es pot afirmar que les exigències de l'equip directiu del centre sigui la que més afecta els professionals. Per tant, els resultats no coincideixen amb aquesta idea exposada per Cases (2007).

A tall de resum, es pot dir que en el cas de Raig de Llum també es compleix i manté l'ordre d'influència que apareix en els resultats de l'estudi de Soler *et al.* (2018). En efecte, queda reflectit que la qualitat de les interaccions socials amb els altres és un factor clau en el benestar emocional (Salmurri, 2015).

El següent punt a considerar és que en els resultats de les entrevistes es pot veure que les actuacions de les tècniques està afectada per factors externs que, a vegades, dificulten que puguin assolir les seves expectatives laborals. Han sorgit diverses limitacions, com per exemple, les empreses que no ajuden en la intermediació laboral o les tasques burocràtiques que els demanen des de l'Administració. Aquest fet coincideix amb el discurs de Puig (2011), en el qual s'explica que el quefer dels professionals de la intervenció socioeducativa es veu influenciat, entre altres coses, per les restriccions dels recursos que es disposa o pels encàrrecs institucionals. Consegüentment, tal com confirmen els resultats obtinguts en el present treball, hi ha certa distància entre els afanys de les tècniques i el que poden arribar a aconseguir amb els joves (Ibíd, 2011).

Un altre punt important és que per a dur a terme les tasques i funcions que realitzen els membres d'aquesta organització, s'ha pogut observar que necessiten unes "habilitats personals, socials i de comunicació" (Montserrat i Melendro, 2017, p. 131), les quals s'emmarquen dins del Model pentagonal de competències emocionals del GROPE explicat en el Marc teòric (Vegeu Figura 6). Realment, queda clar que és fonamental que els docents que treballen amb un col·lectiu vulnerable i en risc d'exclusió social

disposin d'aquestes competències per “contribuir a fer més viable la sortida dels adolescents d’una espiral de fracàs, evitant interioritzar-ho com a responsabilitat pròpia” (Montserrat i Melendro, 2017, p. 131). Malgrat això, només han rebut una formació sobre la cura emocional.

En aquest sentit, Ayuso (2019) i Cases (2007) també afirmen que els educadors tenen la responsabilitat d’acompanyar i orientar als alumnes, però que els resultats que aquests obtinguin no poden dependre dels docents. Per tant, no han de sentir, en cap cas, culpa. Ara bé, segons Cases (2007), el fet que realitzin tasques vinculades amb l’atenció directa i l’ajuda pot desencadenar que, fàcilment, els professors se sentin culpables. Cal recordar que les nou entrevistades exposen que les seves tasques i funcions principals estan relacionades amb l’atenció directa, l’acompanyament, el suport i l’orientació als joves. A més a més, Simó (2017) explica que la culpa es presenta quan els altres ens posen expectatives sobre nosaltres i, consegüentment, ens fem càrrec d’un fet que no ens correspon. Aquesta aportació concorda amb el comentari d’Anna, qui diu que és difícil concordar les seves aspiracions laborals amb les altes expectatives dels joves.

Respecte a aquest tema, val la pena dir que són les mateixes docents les que perceben que tenen una necessitat formativa vinculada amb l’Educació emocional. Així doncs, també es confirma la idea de Puig (2017), ja que les professionals de Raig de Llum són conscients del seu malestar i ho expressen. Particularment, totes les professionals han comentat, amb diferents matisos, la transcendència que podria tenir que totes elles rebessin una formació vinculada amb l’àmbit d’educació emocional. I és que aquests resultats concorden amb molts estudis que avalen que per superar el malestar docent és essencial que aquests desenvolupin les competències emocionals, com per exemple: Cameselle (2017) mostra l’evidència de la necessitat de reforçar les competències emocionals en les intervencions emmarcades en l’àmbit de la pedagogia social i l’àmbit laboral; i Bisquerra (2016) remarca la importància de contribuir al desenvolupament de les competències emocionals perquè aquestes predisposen a gaudir de major benestar i felicitat.

En la mateixa línia, Salmurri (2015) parla de la importància que els professionals de l’educació rebin una formació adequada i ajustada. Però, s’ha de tenir en compte que no hi ha homogeneïtat en les formacions que tenen ni en els anys d’experiència treballant en el món educatiu (Vegeu l’apartat 4.3.). Per tant, confirmant el que exposa Ruiz-Corbella *et al.* (2013), a Espanya no hi ha un perfil concret de professional que treballi amb joves en risc d’exclusió social. Tal com explica Salmurri (2015) i Hué (2008), les carreres o llicenciatures que han estudiat les participants no les habilita per a saber com ensenyar ni com gestionar el tracte amb aquest perfil d’alumnat. Per tant, encara

que les tècniques siguin expertes en diferents matèries, esdevé urgent que rebin una formació.

Seguint en aquesta línia, Montserrat i Melendro (2017) afirmen que els professionals que treballen amb col·lectius vulnerables haurien d'adquirir unes habilitats i competències determinades. Doncs, és cert que durant el període d'observació es va poder percebre que els tres professionals havien de portar a la pràctica diverses habilitats i competències socioemocionals per tal d'aconseguir un bon funcionament de les sessions. A tall d'exemple, vaig veure que els docents que mostraven més confiança, respecte, comprensió, escolta activa i empatia aconseguien mantenir un millor clima de treball que els que es mostraven més distants. Sobretot, vaig veure que l'Anna transmetia -de manera tangible- aquest suport, acompanyament i seguretat als joves. Conseqüentment, els alumnes no tenien reticències per parlar situacions, problemes o aspectes més personals.

Aquesta anècdota també coincideix amb un dels resultats exposats per Montserrat i Melendro (2017) i per Barrientos, Sánchez i Arigita (2019), qui afirmen que és bàsic que els docents basin les seves intervencions socioeducatives en aquests tipus d'habilitats perquè -realment- afecten exitosament en els resultats de les labors que fan. Els resultats de la investigació de Montserrat i Melendro (2017) mostren que les més referenciades són: l'empatia, l'acompanyament, el suport, el respecte, l'escolta activa, la implicació, la presa de decisió davant la incertesa, el treball en equip, la confiança, la paciència, la resolució de conflictes, la comprensió i el sentit de l'humor. Per tant, coincideix força amb els resultats obtinguts i, de nou, queda reflectida la importància que els educadors siguin competents emocionals per adaptar-se a les necessitats de cadascú.

De manera paral·lela, el fet d'haver pogut llegir els documents interns de Raig de Llum ha permès complementar i contrastar la informació plasmada de manera escrita amb la qual s'ha obtingut mitjançant les altres dues estratègies (Massot *et al.*, 2014). En aquestes fonts -fidedignes- es va poder veure que no es fa cap esment a la cura emocional o a la formació dels docents que formen part de l'organització. Tot i això, s'ha de ser conscient que la principal eina de treball d'un educador és la pròpia persona (Cases, 2007). Segons Cebreiros (2020, citat per EduCaixa, 2020), és molt important que es tingui present que el fet que una persona faci un treball intern per ser millor persona -incloent un treball emocional- afecta significativament en la qualitat de les seves interaccions socials i en la seva satisfacció amb la vida. Per tant, aquest fet també dóna pas a la necessitat d'incloure en la formació de les docents de Raig de Llum diverses estratègies i tècniques de gestió emocional (Cases, 2007; Salmurri, 2015).

Durant l'observació també es va percebre que una mateixa circumstància, com per exemple, treballar amb alumnes que generen conflictes a l'aula, pot provocar diferents reaccions emocionals. És a dir, tal com diu Bimbela *et al.* (2011), a cada persona li produeix emocions diferents i de variada intensitat. Sobre aquest tema, en les entrevistes hi ha dues tècniques que expliciten que -davant un conflicte- estableixen límits clars. Malgrat això, hi ha tres participants que diuen que acostumen a ser flexibles i donar oportunitats als joves. Doncs bé, es considera que seria favorable que tots els docents marquessin -fermament i assertivament- uns límits clars per reduir els conflictes. Simplement perquè en l'observació es va poder veure la gran influència que té en la dinàmica de l'aula, tal com afirmen Montserrat i Melendro (2017).

Respecte a aquest tema, també es va poder observar que, en certes ocasions, hi havia un conflicte latent. Segons Fernández (2018) i Simó (2017), el conflicte apareix però encara no ha emergit, i això genera una irritabilitat i una tensió imperceptible que va en augment fins que el docent "explota". En aquest sentit, s'ha pogut comprovar que, tal com exposa Cases (2007), la vida a les aules fa acumular una gran tensió als docents.

En un altre ordre de coses convé subratllar que cinc de les nou participants expliquen que dediquen gran part de les hores de la seva feina a realitzar tasques administratives i de gestió. Lapuente (2018, p. 390) argumenta que aquest fet es pot vincular amb "l'aparició del risc psicosocial de la càrrega de treball". De fet, en el conjunt de les entrevistes han emergit diversos codis vinculats amb aquest aspecte, com ara: Sobrecàrrega de feina, No s'arriba a temps amb les dates, Excés de tasques, Manca de temps, Estrès, etc. Tots aquests codis han estat agrupats en la subcategoria Dinàmica de treball molt controlada i estressant. Per tant, es pot inferir que les demandes de l'Administració afecten sobre els treballadors.

En el cas investigat, coincidint amb les idees de Cases (2007) i Hué (2008), els docents estan sobrepassats i amb una acumulació de tasques i de responsabilitats que no concorden amb el temps que disposen. Per tant, es podria dir que un dels riscos psicosocials que anomena Redorta *et al.*, (2006), l'estrès laboral, també està present en la plantilla de Raig de Llum. En relació amb aquest tema, Cases (2007) explica que aquesta sobrecàrrega de feina pot derivar en un progressiu deteriorament de les labors i pot promoure que els docents sentin impotència per no poder abastar -com voldrien- totes les tasques, tal com ens expliquen les tècniques en les entrevistes (Vegeu apartat 5.2.8.).

Segons Cornejo i Quiñonez (2007, citat per Hué, 2012) els factors que tenen una major influència en l'assoliment del benestar docent són els següents: tenir el control d'una circumstància, gestionar el temps, percebre l'autoeficàcia, rebre un suport social en el lloc de feina i adquirir estratègies per fer front a situacions estressants. Així doncs, hi ha

concordança amb els factors emergits de les respostes de les educadores; i cal saber que tots aquests són elements de les diferents competències emocionals (Hué, 2012). Però això no és tot, també s'ha vist que hi ha concordança amb les limitacions i barreres exposades per Holmes (2014), com ara: la quantitat de treball excessiu, l'ambient de treball difícil, l'excessiva burocràcia, la falta de realització professional i la cultura de culpabilització que viuen els docents.

Un altre punt important a abordar és que cinc de les nou participants mencionen l'estrès que pateixen en la seva jornada laboral. Segons Bisquerra (2009) i Redorta *et al.* (2006), sentir estrès de manera reiterada i intensa pot tenir una repercussió important en la salut de la persona. A banda d'això, l'Organització Mundial de la Salut (2017b) afirma que els empleats que treballen amb molta pressió poden desenvolupar més fàcilment problemes de salut. Per contra, el fet de gaudir d'unes bones condicions d'ocupació i de treball pot afavorir en els treballadors la seva autoestima, la salut, les relacions interpersonals, el desenvolupament personal, la reducció de riscos físics i psicosocials, etc.

Tenint en consideració els resultats mostrats, es podria dir que aquesta institució presenta riscos de càrrega de treball i demandes psicològiques. En referència als riscos psicosocials de la present investigació, s'ha de deixar clar que quan es parla de demandes psicològiques es refereix als "requeriments emocionals, si és necessari ocultar emocions, l'exposició a situacions emocionals, el tracte personal requerit, etc." (Lapiente, 2018, p. 389). Doncs bé, es verifica la idea exposada de Lapiente (2018) i Puig (2011), ja que en les entrevistes, totes les participants parlen que l'atenció directa els genera emocions i sentiments vivencials intensos. És per això que en la categoria Factors negatius hi forma part la subcategoria Sobrecàrrega emocional.

Altrament, tal com s'ha exposat en els resultats, una de les participants també explicita que sovint conté les seves emocions i necessita exterioritzar-les més tard. Aquest fet reflecteix que no es poden ignorar ni ocultar les emocions (Fernández, 2018a), perquè acaba esdevenint la font que produeix malestar i, encara més, que impedeix seguir avançant amb normalitat. És per això que, per evitar el malestar emocional, seguint les idees de Cases (2007) i Puig (2017), es considera imprescindible que els membres de Raig de Llum rebin un suport que els permeti especialitzar-se i preparar-se tant personalment com professionalment.

En definitiva, es pot interpretar que els professors de Raig de Llum estan subjectes a una càrrega emocional i psicològica que fa que presentin símptomes característics del *burnout*. En aquests casos, la supervisió i la gestió emocional són dos conceptes clau que ajuden a prevenir el desenvolupament d'aquest fenomen en els professionals de la institució (Lapiente, 2018; Puig, 2017). De totes maneres, cal remarcar que amb la

investigació realitzada no es volia -ni es pot- afirmar que els membres de Raig de Llum pateixin *burnout*, perquè no es té suficient informació.

7. CONCLUSIONS

A continuació s'exposen les conclusions i les aportacions d'aquesta investigació en relació amb els objectius plantejats a la introducció del treball. Convé remarcar que la demanda feta pel centre Raig de Llum va marcar i guiar l'objectiu general d'aquesta investigació, que ha estat el següent: "OG: Afavorir el benestar emocional dels professionals de Raig de Llum, els quals treballen amb joves que es troben en risc d'exclusió social". Partint d'aquest propòsit, es van marcar els següents objectius específics:

"OE 1: Identificar els factors que afecten el benestar emocional dels professionals de Raig de Llum". Amb aquest objectiu es pretenia conèixer quins són els factors, tant positius com negatius, que influeixen al benestar emocional dels docents d'aquest centre. D'una banda, quant als factors negatius, s'han trobat quatre:

- Les dificultats pròpies del perfil d'alumnes. És a dir, el fet de conèixer les situacions personals difícils que viuen els joves.
- La dinàmica de treball i el funcionament de l'organització. Aquesta és molt controladora i estressant, ja que les professionals tenen una sobrecàrrega de feina que fa que pateixin estrès.
- La sobrecàrrega emocional que comporta treballar amb joves en risc d'exclusió social. Sobretot, perquè els vincles que estableixen amb els discents els suposa haver de gestionar moltes emocions intenses.
- El gran volum de tasques administratives i de gestió que han de portar a terme.

D'altra banda, pel que fa als factors positius, s'han identificat tres:

- El treball en equip i els vincles positius que es generen entre els treballadors de Raig de Llum. Cal remarcar que les entrevistades valoren molt el suport de les companyes, així com el fet de poder compartir dubtes i experiències entre elles.
- La satisfacció que els dona el treball que realitzen amb els joves. Com a mostra, destaquen el fet de veure els progressos de l'alumnat.
- Diferents opcions professionals que els brinda el seu lloc de treball. N'és un bon exemple el creixement professional que suposa per a una d'elles aquesta experiència laboral.

“OE 2: Conèixer quines són les necessitats formatives que presenten aquests professionals en relació amb l'àrea de l'educació emocional”. Tal com es pot veure, amb aquest objectiu es pretenia saber quines són les principals necessitats formatives dels docents de Raig de Llum. Concretament, s'han diferenciat dues:

- Primer, la necessitat clara de treballar l'educació emocional. De fet, totes les participants ho mencionen a les entrevistes.
- Segon, la necessitat d'aprendre a gestionar millor l'estrès. En aquest cas, hi ha cinc tècniques que coincideixen explicitant aquesta mancança.

“OE 3: Seleccionar diverses estratègies i tècniques que podrien millorar la situació dels professionals de l'organització Raig de Llum”. La intenció de la redacció d'aquest objectiu era fer una recerca exhaustiva per triar acuradament les estratègies i tècniques més adequades a les característiques, demandes i necessitats de les professionals de Raig de Llum. Concretament, s'han presentat dotze tècniques i una estratègia:

- L'estratègia anomenada *supervisió social*.
- Les dotze tècniques següents: *relaxació, respiració, mindfulness, meditació, focusing, accions positives, fluir, distracció, revaloració, carta de completació, diari emocional i temps fora*.

Cal remarcar que el fet de practicar -assíduament i sistemàticament- el conjunt de les estratègies i tècniques exposades contribueixen al desenvolupament de les cinc competències emocionals del Model pentagonal de competències emocionals del GROU. Concretament, permeten treballar diverses microcompetències, com ara: escolta activa, posada en pràctica de l'atenció plena, regulació emocional, resolució de conflictes, consciència de les pròpies emocions, presa de decisions, canalització adequada de les emocions, aplicació d'estratègies d'afrontament, autogeneració d'emocions positives, introspecció, gestió de situacions emocionals, etc. Tot i això, les competències que més es treballen amb aquest repertori són la Consciència emocional, la Regulació emocional i les Competències per a la vida i el benestar.

En suma, les diferents propostes afavoreixen tenir un major control de l'estrès, gaudir d'un major benestar emocional i, al mateix temps, maximitzar la satisfacció personal i professional dels professors de l'escenari estudiat. Així doncs, es pot dir que s'ha assolit l'objectiu general del treball, perquè s'ha contribuït -de manera significativa- a afavorir el seu benestar emocional.

A més a més, coincidint amb el marc teòric, s'ha pogut concloure que realment és necessari que aquests docents -que es troben en contextos interculturals fora de les aules ordinàries- rebin una formació inicial i permanent vinculada amb les competències socioemocionals per poder afrontar la realitat educativa del centre (Ruiz-Corbella *et al.*,

2013; García *et al.*, 2013; Soler *et al.*, 2018). Per tant, tal com diu Portela *et al.* (2018), per gestionar les emocions que es generen a un centre com Raig de Llum és necessari que els docents destinin part de les seves hores laborals a formar-se en intel·ligència emocional. De fet, segons Cameselle (2017) és imprescindible l'adquisició de les competències socioemocionals per part dels professionals d'una organització, sobretot, quan s'intervé amb joves en risc d'exclusió social -com és el cas del centre Raig de Llum-.

Per acabar, es voldria ressaltar que amb els resultats obtinguts s'ha pogut percebre que és a la feina on es genera una part important del benestar o malestar que tenen les persones (Bimbela *et al.*, 2011). Considerant que les docents investigades estan exposades a patir cert malestar, les estratègies i tècniques proposades són una proposta per promoure la seva atenció i cura emocional; partint de la idea que els recursos humans són el factor d'èxit d'una organització (Puig, 2015; 2017; Pablos i Biedma, 2013).

7.1. Limitacions i propostes de millora

Les investigacions qualitatives es caracteritzen per un procés d'obtenció de la informació emergent i flexible. És a dir, que es va delimitant de manera progressiva, a mesura que es té contacte amb els investigats i es comprèn millor el cas objecte d'estudi (Massot *et al.*, 2014). Doncs bé, l'octubre del 2019, en el moment que es va realitzar l'observació participant, no es tenia un coneixement complet sobre el tema objecte d'estudi, perquè s'havia fet una breu revisió literària. És per això que es va escollir fer una observació no estructurada, sense seguir uns criteris marcats. Però, el fet de no tenir uns indicadors clars de partida sobre l'estat de la qüestió, pot haver influït a l'hora d'abordar la problemàtica social (Prado-Gascó, 2014).

A més a més, en el moment d'observar es van prendre notes mentals. Doncs, es va poder oblidar o modificar -en part- certa informació. Cal saber que si s'haguessin pogut prendre notes en el moment en què s'estava observant es podria haver detallat i estructurat millor la informació (Fàbregues i Paré, 2016).

Convé subratllar que hauria estat interessant poder observar el context durant més de 15 hores per poder descriure i comprendre millor tots els esdeveniments, així com per observar a tots els docents que treballen al centre. D'aquesta manera, s'hauria pogut obtenir una informació més completa i diversa, i es podrien haver comparat els resultats de les dues estratègies emprades.

També cal dir que és probable que, durant el període d'observació, tant l'alumnat com el professorat del centre modifiqués -en part- la seva actitud i comportament. Per tant, les situacions quotidianes de l'aula potser es van veure alterades (Fàbregues i Paré, 2016).

Donada la situació excepcional viscuda pel coronavirus, les entrevistes es van realitzar mitjançant el correu electrònic. Conseqüentment, es va perdre la riquesa que s'obté de la interacció interpersonal entre investigador-investigat, del diàleg que es genera in situ amb els informants clau i tot el que això suposa (Sabariego, 2014a; Massot *et al.*, 2014). Per tant, no hi ha hagut el clima de confiança i seguretat que es podria haver generat per fer emergir en els professionals informació implícita rellevant per a la investigació. És a dir, haurien expressat sense tanta reticència les seves percepcions i creences sobre la temàtica d'estudi (Massot *et al.*, 2014).

A part, aquest mètode no ha permès reajustar, recapitular ni fer aclariments sobre les preguntes o respostes. Tampoc s'han pogut fer altres exploracions, sol·licitant als participants que expliquin més sobre algun aspecte o idea clau. En definitiva, s'ha perdut aquest caràcter flexible (Meneses i Rodríguez, 2011; Rodríguez-Gómez, 2016).

També s'ha de tenir present que les professionals potser han hagut de contestar l'entrevista en un entorn incòmode, amb interferències per casuístiques familiars. És a dir, podrien no haver tingut unes condicions favorables per concentrar-se i respondre tranquil·lament. Segons Massot *et al.* (2014), aquest fet pot repercutir tant en la quantitat com en la qualitat de la informació obtinguda. Cal remarcar que aquest aspecte es podria haver controlat si s'haguessin realitzat presencialment.

També cal dir que en el moment d'analitzar les entrevistes, s'ha vist que la pregunta 5 del guió (Vegeu Annex 1) s'hauria de reformular de nou. És per això que les entrevistades no han respost exactament el que s'esperava. S'hauria d'haver concretat que es feia referència a la resposta emocional, ja que es pretenia conèixer -per exemple- si les docents contenien o expressaven les emocions in situ. Tot i això, els relats de les entrevistades han estat força útils per a la investigació. Ara bé, també es podria haver entrevistat a la directora del centre Raig de Llum per obtenir un altre punt de vista sobre els subjectes objecte d'estudi.

Tot i que els mètodes qualitatius són efectius per a aprofundir i estudiar el comportament, la vida i les relacions de les persones (Sabariego *et al.*, 2014), també hauria estat positiu haver complementat la investigació amb un mètode quantitatiu. A tall d'exemple, també seria enriquidor passar qüestionaris per poder investigar a més professionals de diferents centres amb les mateixes casuístiques. D'aquesta manera es podrien comparar els resultats per veure si els afecten els mateixos factors i si també

presenten necessitats formatives vinculades amb l'àrea de l'educació emocional. A banda d'això, també haguera estat interessant fer una investigació quantitativa amb una mostra representativa de la població per poder oferir una proposta d'estratègies i tècniques generalitzable.

Una última proposta de millora seria compartir els resultats obtinguts amb els participants per tal que verifiquessin la interpretació de les dades. Malgrat això, no s'ha disposat de suficient temps per fer-ho, ja que aquesta investigació correspon a una assignatura de 9 crèdits. Ara bé, segons Sabariego i Bisquerra (2014a), aquest pas garantiria la imparcialitat i la coherència amb la realitat estudiada.

7.2. Futures línies d'investigació

Per continuar amb la recerca s'haurien d'aplicar les estratègies i tècniques proposades amb els professionals de Raig de Llum per saber si realment són operatives i eficaces per satisfer les seves necessitats. Ara bé, s'ha de tenir present que la seva posada en pràctica no permet desenvolupar les competències emocionals en pocs dies, sinó que requereix temps (Lopes *et al.*, 2007; Bisquerra, 2016). Per tant, tal com diu Bisquerra (2016), per aconseguir els efectes esperats també seria positiu dissenyar, planificar i sistematitzar detalladament un conjunt de sessions -incloent estratègicament les diferents propostes esmentades-.

A més a més, tant abans com després de realitzar les estratègies i dinàmiques amb l'equip de professionals de Raig de Llum, se'ls podria passar el Qüestionari d'Educació Emocional, el qual avalua les competències emocionals de la persona d'acord amb el Model pentagonal del GROP (Ibíd, 2016). Doncs, es podrien comparar els resultats i analitzar el progrés dels docents objecte d'estudi.

També seria interessant entrevistar a experts en el tema, com ho és, per exemple, la Carmina Puig. D'aquesta manera, es podria obtenir un valuós coneixement per a la investigació i es podrien oferir unes estratègies més acords a la situació estudiada.

A part d'això, es proposa investigar sobre les aportacions de la psicologia positiva, ja que un dels seus propòsits principals és desenvolupar el benestar emocional i les competències emocionals, així com millorar la qualitat de vida de les persones (Ibíd, 2009; 2016; Molina, 2018).

Un altre tema que es podria indagar és l'optimisme. Bàsicament, s'ha vist que els docents que són optimistes intel·ligents gaudeixen d'un nivell alt de benestar, i tenen una percepció de menor esgotament laboral i de major eficàcia professional. Per tant,

aquesta actitud els és útil com a estratègia per afrontar la realitat que viuen a les aules i com una eina d'autoajuda (Redorta *et al.*, 2006; Lapuente, 2018).

Per últim, també seria interessant indagar sobre el fenomen *burnout*, perquè aquest apareix en els professionals que tracten amb problemes humans i que viuen unes condicions negatives en el seu lloc de feina -com és el cas dels educadors de Raig de Llum- (Hué, 2008; Puig, 2011).

En definitiva, aquest Treball de Fi de Grau ha estat un primer pas per conèixer les necessitats formatives dels professionals que treballen amb joves en risc d'exclusió social. Tot i això, esdevé necessari seguir treballant en aquesta línia d'investigació i aprofundir en els resultats exposats per evitar que -en cap cas- pateixin malestar.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Amenós, J. (2020). Històries i vulnerabilitat a l'aula. Dins A. Ribot, C. Gutiérrez, E. Bach i J. Amenós, *EMOCIONATOUR 2020. Emocions. Per una educació més humana*. Cicle de conferències organitzat per EduCaixa, Tarragona.
- Asociación Española de Focusing Carlos Alemany (2020). *¿Qué es focusing?*. Consultat 15 maig 2020, des de <http://www.focusing.es/focusing-es.html>
- Ayuso, J.A. (2019). Educación Emocional y Exclusión social. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (7), 175-183. doi: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.12
- Barrientos, A., Sánchez, R. i Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7128565>
- Bimbela, J.L., Comas, A., Duran, A., Franco, J.J., Gálvez, S., González, M.P., ... Villuendas, X. (2011). *El bienestar del docent. Viure bé educant: estratègies per aconseguir satisfacció professional i personal* (1^a ed.). Barcelona: Graó
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica* [Versió electrònica]. Recuperat de https://www.academia.edu/34814025/Bisquerra_-_M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional* (1^a ed.). Barcelona: Graó
- Bisquerra, R. (2020a). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Consultat 6 febrer 2020, des de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bisquerra, R. (2020b). *El modelo de Goleman: Inteligencia Emocional - Daniel Goleman*. Consultat 6 febrer 2020, des de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>
- Bisquerra, R. (2020c). *Un modelo de competencias emocionales*. Consultat 28 febrer 2020, des de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social/81-competencias-emocionales/102-un-modelo-competencias-emocionales.html>

- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bresó, E., Rubio, M. i Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena (mindfulness) como estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente*, 16(30), 439-450. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552364015>
- Cabero, M. (2011). Inspirar la felicidad. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (p. 153-186). Bilbao: Desclée de Brouwer
- Cameselle, N. (2017). *Percepción de la gestión emocional del/a educador/a social* (Projecte Final de Postgrau. Universitat de Barcelona, Barcelona). Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118320/7/TFP%20Noemi%20Cameselle.pdf>
- Campoy, T.J. i Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Dins Pantoja, A. (coord.), *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (p. 273-300). Madrid: EOS
- CASEL (2019). *Core SEL Competencies*. Consultat 16 gener 2020, des de <https://casel.org/core-competencies/>
- Cases, I. (2007). *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés* (1ª ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Cebrián, G. (2020a). *Análisis e interpretación de datos cualitativos*. [Apunts acadèmics]. Moodle URV
- Cebrián, G. (2020b). *Seminari Pràcticum. Eines de suport metodològic per al desenvolupament del Pràcticum*. [Apunts acadèmics]. Moodle URV
- Cejudo, J., López-Delgado, M.L., Rubio, M.J. i Latorre, J.M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Centre UNESCO de Catalunya (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Consultat 27 gener 2020, des de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244219>
- Dorio, I., Sabariego, M. i Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.) (p. 275-292). Madrid: La Muralla
- EduCaixa (2020). *EMOCIONATOUR. Un ciclo de conferencias sobre educación emocional*. [Document intern].
- Eduk (2020). *Emocionatour: Eines d'educació emocional aplicades a l'aula*. [Curs en línia]. Eduk: Formació en línia per a docents.
- Extremera, N. i Fernández, P. (2007). *Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional*. Dins J.M. Mestre i P. Fernández (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (p. 100-122). Madrid: Pirámide
- Fàbregues, S. i Paré, M.H. (2016). La observación participante. Dins S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez i M.H. Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (p. 193-204). Barcelona: Editorial UOC
- Fernández, M. (2018). *Mòdul 1. El conflicte i les emocions*. [Apunts acadèmics]. PRISMA: Formació permanent del professorat i professionals del desenvolupament infantil.

- Fernández, P. i Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. Dins J.M. Mestre i P. Fernández (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (p. 173-187). Madrid: PIRÁMIDE
- García, J., Fernández, E.J., Rodríguez, D. i Tornero, I. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocional en el cuerpo docente. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 128-143. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4707706>
- Generalitat de Catalunya (2011). *Guia breu de tècniques i eines d'anàlisi per a les polítiques de joventut*. Recuperat de http://ejoventut.gencat.cat/web/.content/e-joventut/recursos/tipus_de_rekurs/documentacio/arxiu/document/guia_breu_tecniques_eines_analisi.pdf
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- González, G. i Puertas, P. (2018). La práctica de mindfulness y la relación entre la Inteligencia Emocional y el síndrome de Burnout. Dins J.L. Soler, O. Díaz, E. Escolano-Pérez i A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (p. 504-516). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge
- González, R. i Villanueva, L. (Coords.). (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide
- Guil, R. i Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. Dins J.M. Mestre i P. Fernández (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (p. 189-215). Madrid: Pirámide
- Holmes, E. (2014). *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Madrid: Narcea
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional* (1ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. Recuperat de http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_1.pdf
- Lapiente, A.A. (2018). Estudio sobre la influencia en el síndrome de Burnout de la variable disposicional optimismo y de los riesgos psicosociales en una muestra de docentes. Dins J.L. Soler, O. Díaz, E. Escolano-Pérez, i A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (p. 376-393). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge
- Lopes, P.L., Côté, S. i Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. Dins J.M. Mestre i P. Fernández (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (p. 217-234). Madrid: Pirámide
- Malagón, F.B. (2014). *Conocimiento del profesorado de Infantil sobre Inteligencia Emocional* (Treball Final de Grau. Universidad Internacional de La Rioja, Santander). Recuperat de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2299/Malagon-Tirado.pdf?sequence=1>
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* [Versió electrònica]. Recuperat de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3089/La%20investigaci%3%b3n%20en%20la%20pr%3%a1ctica%20educativa%20gu%3%ad a%20metodol%3%b3gica%20de%20investigaci%3%b3n%20para%20el%20>

[diagnc3%b3stico%20y%20evaluaci%c3%b3n%20en%20los%20centros%20d
ocentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Massot, I., Dorio, I. i Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.) (p. 330-366). Madrid: La Muralla
- Mayer, J.D. i Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional?. Dins J.M. Mestre i P. Fernández (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (p. 25-45). Madrid: Pirámide
- Meneses, J., i Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de <http://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>
- Mestre, J.M. i Fernández, P. (Coords.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide
- Mestre, J.M. i Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide
- Mestre, J.M., Gutiérrez-Trigo, J.M., Guerrero, C. i Guil, R. (2017). *Gestión de emociones en el día a día*. Madrid: Pirámide
- Ministerio de Sanidad (2020). *Técnicas de relajación*. Consultat 21 maig 2020, des de <https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/tecnicasRelajacion/home.htm>
- Molina, L. (2018). La educación emocional y el papel en la docencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (25), 16-23. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789668>
- Montserrat, C. i Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20(2), 113-135. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Moreno (2011). Miedo, ansiedad y estrés. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (p. 89-104). Bilbao: Desclee de Brouwer
- Mozaz, M.J., Mestre, J.M. i Núñez-Vázquez, I. (2007). Inteligencia emocional y cerebro. Dins J.M. Mestre i P. Fernández (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (p. 123-152). Madrid: Pirámide
- Ordóñez, A. i González, R. (2014). Las emociones y constructos afines. Dins R. González i L. Villanueva (Coords.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (p. 21-56). Madrid: Pirámide
- Organització Mundial de la Salut (2017a). *La salud mental y los adultos mayores*. Consultat 9 febrer 2020, des de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/la-salud-mental-y-los-adultos-mayores>
- Organització Mundial de la Salut (2017b). *Protección de la salud de los trabajadores*. Consultat 9 febrer 2020, des de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers'-health>
- Pablos, J. M. i Biedma, J. M. (2013). La evaluación del rendimiento individual. Un instrumento válido para lograr la eficiencia en la gestión de Recursos Humanos en las Administraciones Públicas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (10), 1-18. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281530486001>

- Peñalva, A., López, J.J. i Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 201-215. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835203>
- Pereda, S. i Berrocal, F. (2001). *Gestión de Recursos Humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Pérez, N., Ribera, A., i Cabanillas, M.V. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación Jóvenes para el empleo. Dins Soler, J.L., Díaz, O., Escolano-Pérez, E., i Rodríguez, A. (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (p. 408-423). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge
- Portela, A., Martín, C., Gustems, J. i Calderón, D. (2018). Educación emocional a través de un planteamiento artístico para la formación del profesorado. Dins J.L. Soler, O. Díaz, E. Escolano-Pérez i A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (p. 308-318). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge
- Prado-Gascó, V.J. (2014). Cómo evaluar en psicología: las emociones. Dins R. González i L. Villanueva (Coords.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (p. 57-86). Madrid: Pirámide
- Puig, C. (2011). La supervisión en los equipos de Servicios Sociales: una oportunidad para la reflexión, el pensamiento y el cuidado de los profesionales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 123-133. doi: <https://doi.org/10.5209/rev CUTS.2011.v24.36863>
- Puig, C. (2015). Diez propuestas para cuidarse y cuidar en las profesiones sociales. hacia la construcción de una cultura del cuidado en los profesionales. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, (22), 171-184. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308800>
- Puig, C. (2017). Cuidarse para poder cuidar. Atendiendo el malestar de las profesiones sociales. *Fronteras*, (10), 175-184. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6102351>
- Punset, E. (2017). *Una motxilla per a l'univers. 21 rutes per viure amb les nostres emocions* (3^a ed.). Barcelona: labutxaca
- Raig de Llum (2019). *Memòria 2019*. [Document intern]
- Red de Aprendizaje Servicio de las Universidades Catalanas (2019). *Guía 0. Hacer aprendizaje-servicio en la universidad*. Recuperat de https://www.urv.cat/media/upload/arxiu/aprenentatge-servei/Docs%20APS/Guia%200_Xarxa%20ApS%20U%20CAT%20cast.pdf
- Redorta, J., Obiols, M. i Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós
- Ribot, A. (2020). Evidències, mites i creences en educació. Dins A. Ribot, C. Gutiérrez, E. Bach i J. Amenós, *EMOCIONATOUR 2020. Emocions. Per una educació més humana*. Cicle de conferències organitzat per EduCaixa, Tarragona.
- Rieffe, C. (2014). La regulación emocional infantil en contexto social. Dins R. González i L. Villanueva (Coords.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (p. 125-150). Madrid: Pirámide
- Riera, M. (2020, maig 26). Depenem massa de les nostres ments racionals i del que pensem. *El Punt Avui*. Consultat 27 maig 2020, des de

<http://www.elpuntavui.cat/cultura/article/19-cultura/1793909-depenem-massa-de-les-nostres-ments-racionals-i-del-que-pensem.html>

- Rodríguez, D. i Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperat de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Rodríguez, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113. Doi: 10.5209/rev_rced.2014.v25.n1.41157
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. Dins S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez i M.H. Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (p. 97-158). Barcelona: Editorial UOC
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A.M., Williamson, G., Cano-Ramos, M.A., i Zepeda, R. (2013). Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización. *Revista iberoamericana de educación*, 61(1), 159-177. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772970>
- Sabariego, M. (2014a). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.) (p. 52-87). Madrid: La Muralla
- Sabariego, M. (2014b). El proceso de investigación (Parte 2). Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.) (p. 127-163). Madrid: La Muralla
- Sabariego, M. i Bisquerra, R. (2014a). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.) (p. 19-49). Madrid: La Muralla
- Sabariego, M. i Bisquerra, R. (2014b). El proceso de investigación (Parte 1). Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.) (p. 89-125). Madrid: La Muralla
- Sabariego, M., Massot, I. i Dorio, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.) (p. 294-328). Madrid: La Muralla
- Salmurri, F. (2015). *Llibertat emocional. Estratègies per educar les emocions*. Barcelona: RBA
- Sánchez, J.C. (2013). *Métodos de investigación educativa*. Sevilla: Punto Rojo Libros
- Simó, M. (2017). *El mundo de las emociones. Descubrir. Comprender. Aceptar. Cambiar*. València: Kireei
- Soler, A., Barrientos, J. i Peñalva, A. (2018). Competencias emocionales en el profesorado: el diario emocional como herramienta formativa. Dins J.L. Soler, O. Díaz, E. Escolano-Pérez i A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (p. 56-69). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294, doi: <https://doi.org/10.1174/113564013807749669>
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, (12), 25-44. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600155>

Universitat Rovira i Virgili (s.d.). *Què és l'Aprenentatge Servei?*. Consultat 21 febrer 2020, des de <http://www.urv.cat/ca/estudis/model-docent/aprenentatge-servei/que-es-aps/>

Zijlstra, F. (2006). *Stress Impact - Impact of Changing Social Structures on Stress and Quality of Life*. Consultat 27 febrer 2020, des de https://www.researchgate.net/publication/256230826_Stress_Impact_-_Impact_of_Changing_Social_Structures_on_Stress_and_Quality_of_Life

ANNEXOS

Annex 1. Model de l'entrevista

Apreciat/da,

Aquesta entrevista ha estat elaborada per Núria Mansergas -estudiant del 4t curs del Grau de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili (URV)- amb la finalitat de desenvolupar el Treball de Fi de Grau (TFG), que està dins del marc del Programa d'Aprenentatge Servei (APS).

Concretament, aquesta col·laboració s'està realitzant amb el centre Raig de Llum per tal d'aportar-hi estratègies per a la cura emocional dels/les professionals que en formen part, els/les quals treballen amb joves en risc d'exclusió social.

Les respostes de l'entrevista seran totalment anònimes i de caràcter confidencial, ja que es té en compte la "Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales". És per això que els resultats obtinguts s'utilitzaran, únicament, amb fins científics -per a la investigació del present treball-. A més, un cop finalitzada l'anàlisi de les dades s'enviaran les conclusions i les propostes de millora als/les participants per a la seva validació.

Per tal que aquest exercici sigui útil, és important que es respongui amb sinceritat i amb la màxima precisió possible.

Per contestar l'entrevista, es necessiten uns 25-30 minuts aproximadament.

S'agraeix, de manera anticipada, el vostre ajut i col·laboració.

*Tot i que es demanaran la inicial del nom i del primer cognom dels professionals, en cap moment quedaran reflectits en el TFG, sinó que s'utilitzarà per comprovar que no es repeteixen les respostes.

*En cas que es necessiti més informació o aclarir algun dubte es pot contactar amb l'estudiant mitjançant el següent correu electrònic: nuria.mansergas@estudiants.urv.cat

*Per tal de facilitar la lectura de l'entrevista, es fa ús de la forma no marcada del masculí amb valor genèric per a referir-se a les persones d'ambdós sexes. Tot i això, no es pretén en cap moment l'ús sexista de la llengua.

DADES PERSONALS I PERFIL PROFESSIONAL

- 1) Com es diu? (Inicial del nom i del primer cognom)
- 2) Quin és el seu sexe o gènere?
- 3) Quants anys té?
- 4) Quins estudis té? (Perfil professional)
- 5) Quant de temps -aproximadament- ha treballat en el món de l'educació?
- 6) Quant de temps fa que treballa a Raig de Llum?
- 7) Actualment, quin lloc de treball ocupa en aquesta organització?

ENTREVISTA

- 1) Podria explicar, breument, quines són les tasques i funcions que realitza a Raig de Llum?
- 2) Durant la seva experiència laboral a Raig de Llum, ha rebut alguna formació vinculada amb la gestió emocional? En cas positiu, especifiqui quantes n'ha rebut, en què van consistir i què li va ser més útil. En cas negatiu, argumenti el motiu pel qual li agradaria -o no- rebre'n.
- 3) Segons la seva perspectiva, quines necessitats formatives -vinculades amb l'àrea d'educació emocional- creu que teniu els professionals de Raig de Llum?

- 4) El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona diferencia cinc competències emocionals, una de les quals és la Regulació emocional. Aquesta és definida com la capacitat que té una persona per manejar i portar a terme una gestió adequada de les emocions i sentiments. Quin domini considera que té d'aquesta competència? Puntuïu de l'1 al 5, sent 1 un domini insuficient i 5 un domini excel·lent. Expliqui breument les raons -per exemple, a través d'una experiència viscuda en el centre Raig de Llum- que porten a posar-se aquesta nota.
- 5) Davant els conflictes que apareixen durant les sessions amb els joves (com per exemple, quan dos o més alumnes no li deixen avançar amb normalitat la classe), com sol respondre? Exposi-ho breument a través d'exemples i/o accions que porta a terme -tant dins com fora de les aules-.
- 6) En el marc de la seva jornada laboral, quins creu que són els factors -tant positius com negatius- que influeixen en el seu benestar emocional?
- 7) Sent que el que pot arribar a fer per a aquests joves -acord amb l'horari, recursos, funcionament, etc.- concorda amb les seves aspiracions laborals? Expliqui-ho breument.
- 8) Quines estratègies, pràctiques o tècniques creu que es podrien aplicar per millorar el benestar emocional dels professionals de Raig de Llum?
- 9) Al llarg de la seva experiència laboral a Raig de Llum, ha rebut alguna vegada una supervisió sobre la intervenció social que realitza -per part d'un agent extern i independent de l'organització-? En cas positiu, detalli quantes n'ha rebut, en què van consistir, com es va sentir i si li van ser d'utilitat. En cas negatiu, defineixi què és per a vostè la supervisió social i com creu que podria contribuir a la seva professió.
- 10) Tot i no tenir més qüestions, si considera que és important exposar algun altre aspecte -que no s'ha contemplat en les preguntes anteriors-, pot fer-ho a continuació.

Annex 2. Model de la taula del diari de camp

Taula 4. Model de la taula del diari de camp. Font: Elaboració pròpia basada en Cebrián (2020).

DIARI DE CAMP
Data:
Hora:
Lloc:
Tècnica aplicada:
Assignatura:
Docent:
Nombre d'alumnes:
Descripció de l'activitat i les situacions quotidianes:
Consideracions interpretatives i reflexions:
Altres observacions:

Annex 3. Captura de pantalla d'*Atlas.ti*

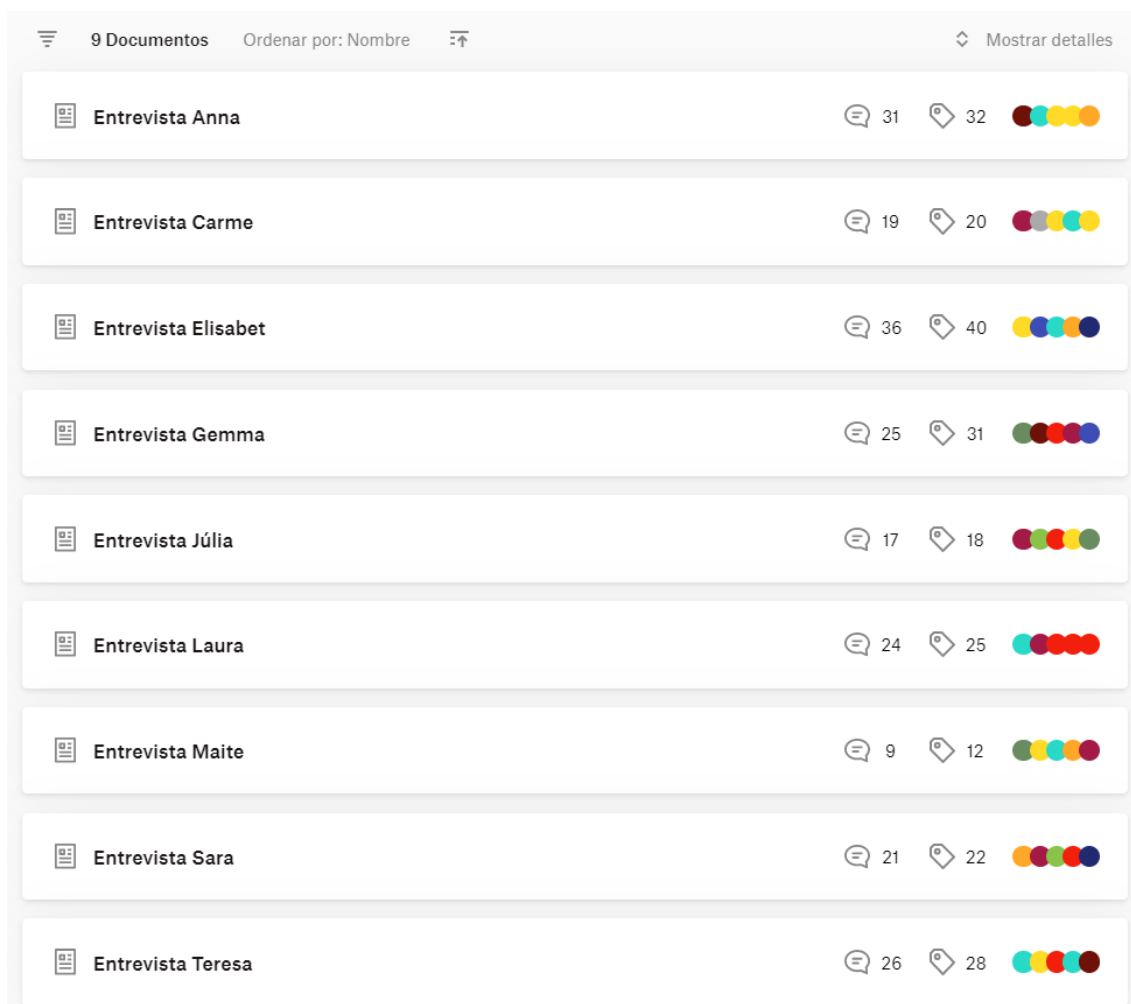


Figura 18. Entrevistes codificades i categoritzades a *Atlas.ti Cloud*. Font: Elaboració pròpia