

---

**LAS COMPETENCIAS PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL DENTRO DE LA FORMACIÓN: DEL BURNOUT AL *ENGAGEMENT* A TRAVÉS DEL MANEJO DE LAS EMOCIONES**

***PROFESSIONAL COMPETENCIES IN SOCIAL WORK DURING UNIVERSITY TRAINING: FROM BURNOUT TO ENGAGEMENT THROUGH THE MANAGEMENT OF EMOTIONS***

**Beatriz Esteban-Ramiro<sup>1</sup>  
Patricia Fernández-Montaño<sup>2</sup>**

**TRABAJO SOCIAL GLOBAL – GLOBAL SOCIAL WORK, 7 (13) Julio-diciembre 2017**

---

La temática central de este trabajo fue expuesta por las autoras en una comunicación oral breve, sin desarrollo escrito, durante el Congreso de la EASSW “*Social Work in Europe: towards 2025*”, celebrado en Milán –Italia- en 2015.

---

<sup>1</sup> Universidad de Castilla La Mancha. España.

<sup>2</sup> Universidad de Castilla La Mancha. España.

Correspondencia: Facultad de Ciencias Sociales. Avda de la Real Fábrica de Sedas, s/n. 45694 Talavera de la Reina (Toledo). España. E-mail: [beatriz.esteban@uclm.es](mailto:beatriz.esteban@uclm.es)

---

Recibido: **29-03-2017**    Revisado: **20-06-2017**    Aceptado: **06-11-2017**    Publicado: **20-12-2017**

---

Esteban-Ramiro, B. y Fernández-Montaño, P. (2017). Las competencias para el desempeño profesional en Trabajo Social dentro de la formación: del *burnout* al *engagement* a través del manejo de las emociones. *Trabajo Social Global – Global Social Work. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 7(13), Julio-diciembre 2017, 142-168.

## Resumen

La formación universitaria orientada a la dotación de estrategias que preparen a los futuros profesionales para afrontar situaciones que afectan al desempeño laboral, es un reto para las Facultades de Trabajo Social dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Conocer y desarrollar competencias, en la etapa formativa o pre-profesional, que permitan abordar de forma óptima los aspectos más negativos del ejercicio profesional, constituye un elemento importante para la prevención de los riesgos psicosociales y para el cuidado de trabajadores/as sociales. Partiendo de la existencia de un contexto que en ocasiones es hostil, y de una tarea profesional encomendada cargada de emociones, el adecuado manejo de las mismas por parte de los profesionales, se constituye como un factor promotor de los niveles de *engagement* y como un elemento preventivo para la aparición del *burnout*. El presente trabajo pretende reflexionar y justificar, en base a diversas evidencias científicas, sobre la necesidad de incluir en los planes de formación, estrategias para el abordaje de los factores que afectan al desempeño del Trabajo Social, ofreciendo al alumnado la información y las herramientas necesarias para que en un futuro profesional puedan hacer frente a esos aspectos relacionados con el desarrollo de su ocupación.

## Abstract

*The Schools of Social Work within the European Higher Education Area (EHEA) face the challenge of providing future professionals with adequate strategies to deal with situations affecting job performance. Key to preventing psychosocial risks and protecting the well-being of social workers is helping them learn and develop these skills during their formative stage so that they can use the best approach to the most negative aspects of the daily social work practice with people in vulnerable situations. In a context that is sometimes hostile, and taking into account the highly emotional aspect of their task, knowing how to handle these situations is a promoting factor for the levels of engagement and a preventive element against burnout. The purpose of this paper, based on scientific evidence, is to analyse and argue the need to complement the syllabi with strategies addressing the negative factors inherent in the performance of Social Work, offering students the information and tools they will require during their future professional career.*

---

PC.- Competencias, Trabajo Social, habilidades emocionales, burnout, engagement

KW.- Competences, Social Work; emotional skills; burnout; engagement

---

## Introducción

Apoyándonos en recientes investigaciones que proponen un nuevo abordaje sobre la necesidad de cuidado de los y las profesionales del trabajo social, situamos la gestión de las emociones como un factor que puede prevenir la aparición y desarrollo de la quemazón o desgaste profesional (síndrome de *burnout*) y que se asocia con niveles más elevados de ilusión por el trabajo (*engagement*). El presente artículo parte de la inquietud que genera ver

a compañeros/as de profesión experimentando una quemazón provocada por el desempeño de su profesión y cómo poder reflexionar sobre las cuestiones que lo producen desde los espacios académicos para la formación.

En el caso concreto del Trabajo Social, hay que destacar que es una profesión de “alto riesgo emocional”, cuyos profesionales necesitan ser dotados de habilidades y estrategias que les permitan afrontar los retos diarios a los que se enfrentan. Por ello, resulta imprescindible que el estudiantado de esta disciplina cuente con un entrenamiento en habilidades emocionales que les permita ser futuros profesionales de una intervención social saludable. En este artículo, partiremos de la existencia de factores multidimensionales que generan el síndrome de burnout y de la necesidad de introducir estrategias dentro de los planes de estudios universitarios del Grado en Trabajo Social, que prevengan la aparición de este síndrome en futuros profesionales. Partiendo de la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior, sobre el aprendizaje a través de las competencias profesionales, se analizará la procedencia de incluir este tipo de entrenamiento en los planes de formación y se plantearán alternativas para poder llevarlo a cabo, procurando de tal manera ofrecer una reflexión sobre la metodología docente de formación para el Trabajo Social en el contexto actual.

## **1. Fundamentación**

### **1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior y el enfoque basado en competencias para el Trabajo Social.**

Las Facultades y Escuelas de estudios universitarios, en general, y aquellas que integran los estudios de Trabajo Social en Europa, en particular, se encuentran en un momento de consolidación de los preceptos acordados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que ya van contando con cierto recorrido en cuanto a los años de implantación. Algunos de estos se relacionan con la importancia de una formación de calidad para los profesionales de esta disciplina y con la necesidad de alcanzar objetivos educativos comunes que favorezcan una sociedad basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica y con mayor cohesión social (Recomendación 1-2001 del Comité de Ministros del Consejo de Europa).

Los títulos y planes universitarios se han ido adaptando paulatinamente a los requerimientos del EEES, guiándose hacia los altos niveles de calidad propuestos, el desarrollo integral centrado en competencias y la articulación de respuestas a las demandas socio-profesionales (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). Lo mismo ha ocurrido en las Facultades de Trabajo Social, que se encuentran inmersas en una serie de transformaciones tecnológicas, económicas y sociales que están generando cambios profundos en los contenidos, medios, métodos y formas del trabajo referidas en aquellas disposiciones (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2003).

Siguiendo las líneas marcadas en la Estrategia Europa 2020, la Agenda de Lisboa y la “Agenda de modernización para las universidades” europeas, la Unión Europea pone el foco en el papel de las Instituciones de Educación Superior a través de la educación, formación, la investigación y la innovación en la transferencia de conocimiento a la sociedad y su contribución a la competitividad económica de Europa. Entre los objetivos derivados de Bolonia, destaca la necesidad de formular criterios académicos, de desarrollo de competencias y de cualificación profesional que puedan dar respuesta a los desafíos en el ámbito educativo, laboral y social que demanda la sociedad actual (García-Manjón y Pérez, 2008: citado por Moreno y Morales, 2017).

En este contexto, se abandona la corriente tradicional de *aprendizaje de conocimientos* y se asume la necesidad de marcar un cambio hacia el *aprendizaje por competencias* propuesto en la convergencia europea. Este enfoque supone cambios en la metodología y en el proceso de enseñanza aprendizaje, implicando un acercamiento a la realidad laboral a la cual se enfrentará una vez haya finalizado el periodo formativo, permitiendo al sujeto desplegar habilidades y destrezas que le posibiliten desarrollar adecuadamente su labor profesional, a través de las competencias adquiridas en el entorno educativo (Andrade y Hernández, 2010). Estos elementos decisivos han tenido un peso importante en la remodelación de los estudios de Trabajo Social, siguiendo las líneas marcadas por países como, el Reino Unido, donde ya en los años 80 se abordaba el enfoque de competencias -y no exento de crítica, como se analizará más adelante.

Las competencias representan, así, el encadenamiento de los conocimientos y los saber-hacer en la utilización de los recursos del entorno, no tan solo en los saberes en sí mismos (Ginisty, 1997); en esta misma línea reconocen cuatro componentes del concepto competencia: conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes coordinados y dirigidos hacia el ejercicio profesional, definibles en la acción, adquiribles a lo largo de la vida, y definidos por el contexto de aplicación (Tejada, 1999).

En este contexto, son numerosos los requerimientos que están siendo asumidos por las Facultades de Trabajo Social para dotar a los estudiantes de las competencias que garanticen un óptimo desarrollo de su profesión. Sin embargo, consideramos que algunas de estas competencias pueden ser orientadas de manera más específica hacia la importancia de la educación emocional para los/as profesionales. El hecho de que el Trabajo Social pueda ser considerado una profesión de “alto riesgo emocional” es consecuencia del contacto directo que los/as trabajadores/as sociales tienen con usuarios que se encuentran en situaciones complejas de vulnerabilidad personal y social, así como de las particularidades de las organizaciones en las que desarrollan su labor de forma general; y esto hace que, en muchas ocasiones, pueda verse afectado de manera profunda el estado emocional de los propios profesionales, que deben manejarse entre las emociones propias y las ajenas, de forma general, no contando con las estrategias necesarias para hacerlas frente.

Esta problemática afecta inevitablemente a la forma de realizar el trabajo, llevando en muchos casos a los profesionales a la desilusión personal y profesional. Son muchos los/as autores/as que están introduciendo esta perspectiva en sus investigaciones, abogando por la necesidad de prestar atención a los componentes emocionales y al pensamiento analítico, como elementos necesarios para la práctica profesional segura y coherente en el trabajo social de forma amplia y estudiando la implicación en el estudiantado. Muchas de estas propuestas establecen el entrenamiento para el desarrollo de la resiliencia o la práctica del *mindfulness* como herramientas a trabajar dentro de los planes de estudio (Crowder & Sears, 2017; Harker, Pidgeon, Klaassen & King, 2016; Howie, Innes & Harvey, 2016). La presente propuesta de revisión, pretende visibilizar y justificar la necesidad de introducir estrategias concretas dentro de los planes de formación de las Facultades de Trabajo Social que contribuyan a la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes, para que ello les permita afrontar satisfactoriamente los aspectos emocionales más negativos de esta profesión.

## **1.2. ¿Es posible utilizar los desafíos del modelo de competencias en la formación de los trabajadores sociales para la mejora en su cualificación? Análisis crítico del modelo.**

El discurso de las competencias como paradigma del cambio educativo que recorre las políticas formativas occidentales, se sitúa como parte del proceso de reestructuración de las

sociedades contemporáneas, adaptadas a las nuevas tecnologías de la sociedad de la información globalizada y a la creciente multiculturalidad (Bolívar, 2008). En este contexto, se reconocen los riesgos señalados por Spolander et al. (2014) para los trabajadores sociales y la dificultad de analizar las consecuencias que tiene en la profesión la globalización y las tendencias políticas neoliberales. Es, según estos mismos autores, desde este contexto globalizador, de donde emana la visión “*profesionalizadora*” de la formación y el consecuente papel de las universidades, subordinado a los requerimientos del mercado laboral, también para el Trabajo Social. Por ello algunos autores señalaban los riesgos de estos modelos de forma concreta para la propia disciplina del Trabajo Social, en lo que podía suponer la formación de *técnicos* más que *profesionales* (Hayman, 1993); o, por otro lado, la posible constricción del enfoque reflexivo de la práctica (Payne, 1995) y lo que ello puede suponer para un desarrollo no opresivo de la práctica (Dominelli, 1998; Howe, 1996).

A pesar de estos postulados, que nos obligan al constante cuestionamiento de los modelos de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Social, y concretamente del modelo actual, se aboga por la responsabilidad en el aprendizaje y el desarrollo permanente hacia la denominada “*transferibilidad de habilidades*” mediante la cual, tanto estudiantes como profesionales, deben ser capaces de explicar de manera coherente y exhaustiva cómo su base de conocimientos informa su práctica (Central Council for Education and Training Social Work, 1995).

Teniendo en cuenta como punto de partida las consideraciones anteriores, se intenta acometer, de una forma reflexiva, cuáles pueden ser las posibilidades que brinda este modelo ya imperante y cómo poder desarrollar metodologías dentro de la formación que permitan incluir mejoras en la preparación de los futuros profesionales, acordes, por un lado, con el contexto en el que desarrollarán su labor, y por otro lado, a con los propios planes de estudio. Es por ello por lo que la perspectiva de aprendizaje por competencias puede suponer un desafío positivo para dotar a los futuros profesionales de estrategias preventivas que tradicionalmente no han sido abordadas en los planes de estudio. Partimos de la visión de que la “educación centrada en el aprendizaje del estudiante”, también puede contribuir a fomentar una mejora significativa en los logros de aprendizaje y afectar positivamente a una futura relación profesional saludable con las personas.

Es importante reforzar, en este contexto, la necesidad de tener presente la perspectiva política dentro de la profesión, que se ve influenciada por un entorno hostil para los profesionales y generador de desigualdades, que ocasiona presiones directas sobre nuestro

colectivo profesional. Esto puede desembocar en el aumento de los niveles de *burnout* presentes, y de forma más específica, en las condiciones laborales. Así, ponemos de relieve el hecho que algunos autores señalan la necesidad de repensar el trabajo social a través de la repolitización de su papel (Ioakimidis, Cruz Santos & Martínez Herrero, 2014; Kolar y Sicora, 2015), para promover el refuerzo entre los preceptos de teoría y práctica, y en consecuencia de la epistemología en la disciplina.

### **1.3. El perfil profesional de los Trabajadores sociales adaptado al enfoque de competencias.**

Siguiendo el Libro Blanco de Trabajo Social editado en 2003 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –en adelante, ANECA-, documento en el que se recogen los acuerdos adoptados para la titulación en España, destacamos el papel que se le otorga al Trabajo Social como profesión que supone una inversión en el bienestar futuro de Europa. Establece que para que la formación sea acorde con su naturaleza profesional sería necesario un elevado nivel de responsabilidad en lo referido a la toma de decisiones, así como el juicio maduro de los/as profesionales de este ámbito. De esta manera, altos niveles de competencias requerirían de una formación profesional adaptada (ANECA, 2003).

En un contexto más general, se advierte que el modelo de competencias asumido por las universidades se basó en el diseño propuesto por el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González & Wagenaar, 2003), que sitúa las competencias en el centro de la delimitación de los denominados “perfiles profesionales”; así como en el paradigma educativo de “educación centrada en el aprendizaje del estudiante”. Según el modelo, los objetivos educativos previstos para el Grado y para el Postgrado están diferenciados: mientras el primero debe tener una orientación claramente profesionalizadora, como es el caso del Grado en Trabajo Social, el segundo se dirige a la especialización.

Al analizar las competencias establecidas para la titulación de Trabajo Social, se reconoce como competencia laboral la capacidad del trabajador social para poner en juego su saber adquirido con la experiencia. Así, se entiende como una:

interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes movilizados según la característica del contexto y desempeño en que se encuentre el profesional del trabajo social y de la conceptualización diaria que el trabajador social lleva a cabo en su trabajo,

sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes, basado todo ello en los principios éticos del trabajo social (ANECA, 2003. p. 110).

A través de las propuestas recogidas en el documento que se cita, las universidades españolas han consensuado que para definir el perfil profesional se establecen cinco bloques de competencias básicas. Dos de ellas tienen una relación directa con el objeto de análisis del Trabajo Social y justifican la necesidad de abordarlo desde el ámbito académico y disciplinar. A continuación, se describen las dos competencias que contextualizan la propuesta de este artículo desde la importancia de dotar al estudiantado de habilidades que les permitan detectar los riesgos profesionales propios, así como aquellos factores que puedan favorecer la prevención en los entornos laborales y dónde se sitúa la propuesta de reflexión teórica sobre las metodologías de la formación universitaria.

De manera concreta, la competencia número cuatro del citado documento apunta a cómo actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente, así como para las propias y las de los colegas de profesión. Extrayendo de forma literal lo recogido en el citado documento:

Esta competencia trata de la evaluación, respuesta y tratamiento del riesgo para personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades. El trabajador social ha de identificar y valorar la naturaleza del riesgo con y para las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades. Se necesita contrastar los derechos, responsabilidades y necesidades de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades con cualquier riesgo asociado. Esto incluirá la necesidad de promocionar el crecimiento personal, el desarrollo y la independencia contrastándolos con cualquier riesgo potencial. Es importante tener en cuenta los derechos de las personas para asumir riesgos y para contrastarlos con los intereses planteados por otros (Libro Blanco de Trabajo Social, 2003, p. 112).

Para la concreción de esta medida, en la Figura 1 podemos ver el conjunto de “realizaciones profesionales” y “criterios de realización” que ayudan a desarrollar esta competencia y que contextualizan el objeto de este artículo. En ella se describen las realizaciones profesionales que deben tenerse en cuenta en la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente, así como para las propias y las de los colegas de profesión.



Figura 1: Realizaciones profesionales para actuar en la resolución de situaciones de riesgo para los propios Trabajadores Sociales.

Unidad de competencia	Realizaciones profesionales	Criterios de realización
Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas.	Establecer el riesgo potencial para sí mismo y los colegas.	Revisar las buenas prácticas reconocidas que tengan que ver con la identificación del riesgo y su gestión en el contexto del trabajo social.
		Identificar, mediante escucha y discusión, el comportamiento las situaciones y circunstancias relacionadas con los sistemas cliente que pudieran suponer un riesgo para el trabajador social y sus colegas.
		Establecer el nivel de riesgo previo a una situación de riesgo potencial.
	Trabajar en el marco de los procedimientos para el reconocimiento y gestión del propio riesgo y del de otras organizaciones y profesionales relevantes.	Revisar los requisitos legales y profesionales y guías para el reconocimiento del riesgo y su gestión.
		Revisar políticas organizativas y procedimientos para el reconocimiento y gestión del riesgo en el contexto del trabajo social.
		Informar a las personas apropiadas cuándo se producirán las ausencias del profesional y formas de establecer contact
		Establecer los principios de buenas prácticas para identificar posibles fallos de los procedimientos.
	Planificar, realizar el seguimiento y revisar los resultados y acciones para minimizar el stress y el riesgo.	Establecer medidas y procedimientos dentro de la propia práctica del trabajador social que apoyen los requisitos legales y organizativos para minimizar el stress y el riesgo.
		Identificar, planear y utilizar medidas para la reducción del stress y el riesgo.
		Identificar, planear y utilizar medidas para la reducción del stress y el riesgo.
		Registrar, informar y compartir los resultados con colegas según las políticas y procedimientos legales y organizativos.

Fuente: Libro Blanco ANECA (2003, pp.127)

Por su parte, la competencia básica número cinco, también relacionada con la anterior, contribuye a la justificación de nuestra propuesta, haciendo referencia a la necesidad de administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización. Se exige así al profesional del Trabajo Social, la capacidad para priorizar y guiar su trabajo siendo responsable con la práctica, lo cual le hace requerir control y evaluación de la eficacia de su trabajo apoyándose en la supervisión profesional y organizacional para mejorar y desarrollar la propia práctica. Para ello, algunas de las realizaciones profesionales y criterios de realización que se contemplan, vuelven a hacer referencia a la necesidad de manejar situaciones que puedan generar una situación de estrés emocional. Por ejemplo: analizar, cotejar y evaluar el feedback sobre la propia eficacia con los sistemas cliente, colegas, otros profesionales y supervisor; tomar medidas para mejorar las áreas de debilidad; utilizar apoyo y supervisión administrativa y profesional para mejorar su actuación.

## **2. Evidencias y tesis para la formulación reflexiva**

### **2.1. Factores influyentes en el desempeño del trabajo social: la relación entre el burnout y la inteligencia emocional.**

La identidad y el ámbito de intervención caracterizan y definen el perfil del/de la trabajador/a social. La construcción de la identidad profesional está basada en factores relacionados con los diferentes momentos históricos y cambios sociales que han marcado las épocas, lo cual ha supuesto el origen de la profesión y el establecimiento del perfil profesional para cada periodo. Éste siempre ha venido marcado por encontrarse en permanente cambio desde la transformación para la adaptación a los nuevos requerimientos y demandas sociales, incluidas las propias del mercado de trabajo. Esta situación supone un aumento en la exigencia de una mayor calidad en la formación inicial y también en la formación continua. De manera concreta, el contexto social, económico, tecnológico y cultural en el cual se inscribe el Trabajo Social, presenta características nuevas que plantean mayores exigencias en la formación de los/as trabajadores/as sociales. En este sentido, existen ciertos elementos que influyen en la aparición de riesgos en el desempeño laboral de estos/as profesionales.

En gran parte de los estados europeos, la situación del Estado de Bienestar refleja debilitamiento que afecta inevitablemente sobre el Trabajo Social y sobre los profesionales,

que sufren una presión extra ejercida en su desempeño profesional. Éstos tienen que hacer frente simultáneamente a las exigencias de las organizaciones, las demandas de la ciudadanía y sus valores y principios profesionales (Lázaro, 2004). Junto a esto, debemos tener presente que, los principios neoliberalistas están influyendo en una desprofesionalización del Trabajo Social, según apuntan algunas pensadoras. Siguiendo a Kolar y Sicora (2015) es reseñable que, estos vaivenes repercuten en intervenciones y recursos fragmentados y estandarizados, en un control generalizado que afecta sobre su autonomía profesional y en la autoridad de los profesionales. Las políticas de recortes y ajustes en los sistemas de bienestar, dónde desarrollan su labor una buena parte de los profesionales del Trabajo Social, hace que las condiciones laborales se vean igualmente afectadas por el sistema en el que se desarrolla, por ejemplo, en lo que supone la precariedad laboral, lo que conlleva que, en ocasiones, los/as profesionales, compartan problemas similares que las personas a las que atienden y el impacto que ello puede suponer en los propios desempeños.

En relación a la formación superior para el Trabajo Social, parece estar afectada por un reconocimiento incierto y superado por carreras más rentables. Así, el Estado cambia su papel y altera las condiciones de solidaridad y seguridad colectiva para priorizar la ganancia individual (Lorenz, 2004), pudiendo el Trabajo Social encontrarse en una situación incierta en la que puede quedar deslegitimado por instituciones y ciudadanía. Todo ello, puede afectar sobre el desarrollo profesional de los trabajadores sociales, que en ocasiones no se sienten parte del sistema para el que trabajan, y en el que se les presiona doblemente, en muchos casos bajo unas condiciones laborales poco favorables (Kolar, 2015)

Estas situaciones tienen una influencia directa para los profesionales de la intervención social, que, a menudo, refieren no contar con las estrategias de afrontamiento necesarias para hacer frente a los requerimientos del entorno. Están inmersos en un entorno laboral que está sujeto a las políticas sociales y económicas y se ha ido viendo empobrecido, minimizado y reducido en recursos económicos, técnicos y humanos. Además, con una demanda cada vez mayor de personas necesitadas de ayuda, con situaciones mucho más complejas y cronificadas, con problemas multidimensionales y con una necesidad de intervención mucho más larga en el tiempo y coordinada con muchos recursos y servicios que han desaparecido, fruto de los recortes en materia de servicios sociales.

La carga emocional que sostienen de forma prolongada los profesionales y la necesidad de adaptar sus respuestas a la situación del entorno laboral pueden producir tensión, estrés o ansiedad, que mantenidas en el tiempo pueden ocasionar quemazón y desgaste

profesional, conocido como síndrome de burnout y estudiado ampliamente en el ámbito organizacional (Pena & Extremera, 2012).

De forma tradicional, las autoras Maslach y Jackson (1986) definieron el síndrome de burnout relacionado con profesionales que trabajaban en servicios humanos, precisamente ya desde la formulación del constructo vinculado a profesionales de la intervención social y personal. Aunque después se ha generalizado la definición en cualquier grupo ocupacional. Así, estas autoras lo definen como un constructo tridimensional integrado por altos niveles de agotamiento emocional, despersonalización o cinismo hacia las personas con las que se trabaja o hacia las tareas o el propio trabajo, y una baja realización profesional y que se entiende como una respuesta a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el trabajo. (Durán, Extremera y Rey, 2001; Gil-Monte y Peiró, 1999).

Estudios más recientes realizados en muestras ocupacionales y pre-ocupacionales revelan que el burnout constituye un síndrome caracterizado por: 1) agotamiento emocional (relacionado con crisis en las relaciones entre la persona y el trabajo en general), 2) distancia mental (que incluye tanto el cinismo –actitudes distantes hacia el trabajo en general- como la despersonalización –actitudes distantes hacia las personas para y con las que se trabaja), y 3) la ineficacia profesional (sensación de no hacer adecuadamente las tareas y ser incompetente en el trabajo), (Salanova y Llorens, 2008). Respecto a la medida de eficacia profesional, algunos estudios señalan la necesidad de medir ‘ineficacia’ en lugar de ‘eficacia’ utilizando ítems invertidos (Bresó, Salanova & Schaufeli, 2007, Schaufeli & Salanova, 2007).

Contextualizando el modelo de burnout y su incidencia en los trabajadores sociales, se conoce que existen determinados preceptos que pueden considerarse desencadenantes del mismo y que tienen que ver con tres bloques diferenciados, tal y como se muestra en la Figura 2 (Lázaro, 2004). Es reseñable que el síndrome de burnout no se produce de forma unidimensional, y que por tanto no es el profesional el responsable en exclusiva de generarlo. Otros elementos pertenecientes al contexto, tal y como se refleja en la figura, determinan que un profesional pueda padecer esta afección.

**Figura 2.- Elementos desencadenantes del *burnout* en el desempeño del Trabajo Social**

<p><b>Organización / Personas usuarias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflicto y ambigüedad de rol (Balloch, Pahl &amp; Mcle, 1995),</li> <li>▪ Recursos insuficientes o inadecuados</li> <li>▪ Presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo</li> <li>▪ Burocracia excesiva (Arches, 1991)</li> <li>▪ Falta de participación en la toma de decisiones</li> <li>▪ Escasa autonomía profesional</li> <li>▪ Comunicación escasa y/o ineficiente</li> <li>▪ Supervisión insuficiente</li> <li>▪ Clima organizacional negativo</li> <li>▪ Relaciones insatisfactorias con los compañeros</li> <li>▪ Cambios frecuentes en los equipos de trabajo</li> <li>▪ Pocas oportunidades de desarrollo profesional</li> <li>▪ Salario insuficiente</li> </ul>
<p><b>Tarea</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Monotonía y rutinización del trabajo</li> <li>▪ Escaso desarrollo de habilidades profesionales</li> <li>▪ Imposibilidad de ver los resultados del propio esfuerzo</li> <li>▪ Percepción de que los problemas de los usuarios son difíciles de resolver</li> <li>▪ Intervenciones sin suficiente intervención o con datos ambiguos</li> </ul>
<p><b>Profesionales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflicto entre los valores del profesional y la organización</li> <li>▪ Personas con problemas y/o problemas muy complejos</li> <li>▪ Visión desvalorizante de la profesión</li> <li>▪ Dificultad para conciliar vida familiar, personal y laboral</li> <li>▪ Personas con actitud hostil, conflictivas o que acuden obligadas</li> <li>▪ Personas muy indefensas y /o vulnerables</li> <li>▪ Personas en crisis</li> </ul>

Fuente: Lázaro (2004)

Así podríamos resumir que existen una serie de factores que influyen en la aparición de situaciones de quemazón en los entornos del trabajo social relacionadas con las propias organizaciones, los profesionales y las tareas, y que deben ser conocidas por el alumnado, enmarcadas por un contexto social y político hostil y generador de desigualdades.

Los profesionales del Trabajo Social han sido considerados, de forma tradicional, como un grupo de riesgo para padecer burnout, siendo este un tema utilizado de forma recurrente en las últimas investigaciones, y que se caracteriza por una amplia diversidad de métodos de estudio utilizados y la dispersión de factores que influyen en el mismo.

Las principales herramientas para los profesionales del Trabajo Social son las actitudes y habilidades de relación interpersonal y de comunicación (Maslach, 2001; Schaufeli & Enzmann, 1998;). Hay que señalar, como aspectos fundamentales para esta figura profesional, la empatía, la calma, la escucha activa, la capacidad para adoptar un punto de vista positivo o la disposición para prestar apoyo y ayuda (Lázaro, 2004), teniendo en cuenta que el principal recurso con el que cuenta un trabajador social es él mismo y el desgaste emocional que esto en muchas ocasiones supone. Desde un enfoque más actual, y tal y como se señaló en un apartado anterior, existen autores/as que abogan por la propuesta de desarrollo de la resiliencia y la atención plena, como elementos básicos para el desarrollo profesional (Harker, Pidgeon, Klaassen & King, 2016; o Lynn, 2010)

Es por ello que en el presente trabajo nos centraremos en intentar desarrollar un aspecto que, de antemano, reconocemos limitante para realizar un abordaje integral de la cuestión, pero que supone un aporte para la aproximación al conocimiento de la realidad en su conjunto. Se ofrece una reflexión sobre una manera de afrontamiento a una parte de las situaciones de estrés a las que se ven sometidos los profesionales del trabajo social, que tiene que ver con la posibilidad de hacer frente a las situaciones de riesgo profesional (tal y como se describió en el apartado anterior sobre las competencias específicas para trabajar con los estudiantes). Para ello se propone una aproximación a la importancia del manejo de las competencias emocionales para la prevención del burnout y como promotor del engagement, entendido como opuesto al burnout, lo que supondría “ilusión y vinculación” por su trabajo. De esta manera, se abordan elementos individuales influenciados por el contexto en el que se desarrolla la profesión.

Existen evidencias empíricas que demuestran la existencia de una relación negativa de la inteligencia emocional con el síndrome de burnout, y un vínculo positivo con el desarrollo profesional y con habilidades emocionales, bienestar emocional y felicidad (Martínez &

Salanova, 2003; Salanova et al., 2000; Durán, Extremera y Rey, 2005). Así, para el análisis de esta cuestión, se encontraron amplias evidencias científicas que apoyan esta hipótesis. La mayoría de investigaciones al respecto en España han centrado su atención en investigar y comprobar la incidencia de la inteligencia emocional sobre el bienestar de los agentes que participan en el sistema educacional de los estudiantes (Pacheco, Durán y Rey, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003 y 2004) en profesores de secundaria (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003), en docentes universitarios (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido, 2006) en profesorado de primaria (Pena y Extremera, 2012) o en profesionales relacionados con el ámbito de la salud, mayoritariamente en el personal de enfermería (Berrios, Augusto y Aguilar Luzón, 2006; Gil-Monte y Marucco, 2008; Perea, Sánchez-Gil y Fernández Berrocal, 2008).

Tal y como se señaló en la Figura 2 de *elementos influyentes del burnout*, es necesario tener en cuenta que son varios los aspectos que se relacionan con la aparición del burnout en los profesionales de la intervención social, y que estos factores tienen que ver con las características propias de la profesión, las particularidades de las organizaciones dónde se desarrollan, o el contacto continuado con situación de extrema dificultad y vulnerabilidad social. De igual forma, en muchos casos la distribución de los recursos sociales se constituye como una de las principales funciones de los departamentos de servicios sociales y de la tarea de los trabajadores sociales (Kadushin, 1992; Wilmot, 1998), siendo éste un aspecto vulnerado gravemente en la actualidad, ya que muchos países europeos se han visto afectados por políticas de recorte del gasto social.

Para hacer frente a todas estas situaciones que pueden plantearse en el día a día de los trabajadores sociales, es necesario contar con la capacidad para razonar sobre las emociones, percibir las y comprenderlas, puesto que esto favorece el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudan a moderar y prevenir los efectos negativos de los riesgos psicosociales en el trabajo (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003), citado por Aritzeta y Gartzía (2009, p.173). En el presente artículo se indaga precisamente sobre aquellos factores individuales que pueden ser protectores para la aparición del *síndrome burnout*, a través de una exploración sobre la relación que existe entre la inteligencia emocional percibida con respecto a los niveles de *burnout* y de *engagement*, respectivamente y su posible aplicación al ámbito de la formación académica en Trabajo Social como estrategias para la prevención del riesgo profesional.

## **2.2. Inteligencia emocional percibida en los profesionales del Trabajo Social. Una propuesta de cambio desde el desgaste profesional (*burnout*) a la implicación e ilusión por el trabajo (*engagement*) en el Trabajo Social.**

En los últimos años, se ha podido comprobar que existen algunas exploraciones preliminares y poco desarrolladas sobre el papel que puede tener la inteligencia emocional percibida para los profesionales del Trabajo Social en cuanto a la aparición del *burnout* y el aumento del *engagement*, hallando algunas referencias en el contexto que relacionaban las tres variables (inteligencia emocional, *burnout* y *engagement*) en el contexto de la intervención social y vinculadas a ámbitos muy concretos de la misma: profesionales de centros de menores (Aritzeta y Gartzia, 2009) y profesionales de centros de atención a personas con discapacidad (Extremera, Durán y Rey, 2005). Esto se considera como un inicio del interés por la cuestión, que, de hecho, aún está sin desarrollar de forma detallada en España, pero sí se ha explorado en otros colectivos profesionales que de forma histórica tienen tradición en la producción investigadora y científica, mientras que los profesionales de trabajo social han tenido más limitaciones a éste respecto. Continuando con la exploración, encontramos un aumento del interés científico por el estudio de los recursos psicosociales y organizacionales para hacer frente a las situaciones de desgaste profesional en Trabajo Social, por un lado, y de aquellos recursos que puedan aumentar la satisfacción laboral, por otro; todos ellos, señalando el momento de crisis estructural como elemento que está incidiendo de diferentes maneras en el desempeño profesional de trabajadores sociales. Así, el desarrollo de investigaciones y trabajos doctorales propios que incluyen el análisis de estos elementos es notable en los últimos años, poniendo de relieve la inquietud de este colectivo profesional por la necesidad de desarrollar recursos personales y profesionales que hagan frente a los requerimientos del contexto socio-laboral. A continuación se recogen solo algunos ejemplos de esta producción científica en los últimos dos años (2015-2016) donde se ofrecen elementos que se considera, , deben ser tenidos en cuenta desde la propia formación para los futuros profesionales. En este sentido, Cosano Rivas (2015) desarrolla su tesis doctoral analizando el papel del apoyo social y el *empowerment* en la satisfacción laboral de trabajadores sociales, mientras que Baeza Roca (2016) realiza su trabajo doctoral explorando la incidencia del humor en el *burnout* y *engagement* en profesionales del trabajo social desde la perspectiva de género y la crisis socioeconómica actual (2007-2014). Por otro lado, referido a la satisfacción y bienestar profesional, encontramos los trabajos de investigación de María (2015) que indaga sobre la percepción del bienestar profesional de las trabajadoras sociales de los servicios sociales



comunitarios de Mallorca; o Sánchez-Pérez y Aguilar ( 2016) que explora la satisfacción profesional en los servicios sociales municipales de los trabajadores de primera línea.

En la misma línea que algunos de los trabajos citados arriba, este artículo pretende plasmar una propuesta de inclusión en los criterios formativos de determinados recursos que se supongan facilitadores en la futura praxis profesional. Se sitúa la inteligencia emocional percibida como uno de estos elementos, acorde a la relación que se atisba en la literatura científica. El vínculo está ampliamente explorado en diferentes colectivos profesionales que, al igual que los trabajadores sociales, trabajan a diario en contacto y/o atención directa con personas, como es el caso de profesionales de enfermería, de la medicina o de la docencia, entre muchos otros. En las exploraciones relacionadas con el trabajo social los resultados exponen la necesidad de prestar atención a los componentes emocionales en el desempeño profesional. Tanto la claridad como la reparación emocional (elementos que construyen la inteligencia emocional percibida) tienen relación directa con los niveles de engagement y en algunas de las muestras se informa de niveles medio-altos en los componentes del burnout, especialmente relevante en el caso de la despersonalización, que centra la atención en los factores incidentes en esta cuestión, así como en la exploración de los componentes que puedan mediar para solventarlo.

Partiendo de los datos que arrojaron las investigaciones señaladas, se plantea la necesidad de trabajar con los estudiantes de Trabajo Social desde los planes de formación que ofrecen las facultades de Trabajo Social, a través de la información y el entrenamiento en habilidades profesionales que exploren destrezas útiles para desarrollar altos niveles de ilusión por el trabajo (engagement), en detrimento del burnout. Resulta imprescindible trabajar de manera específica con los estudiantes, antes de su incorporación al mundo laboral, aquellos elementos que puedan proporcionar ese estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo que se integra por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli & Buunk, 2002). De manera específica, el vigor está vinculado a altos niveles de energía, a la persistencia y al esfuerzo en la labor que se lleva a cabo, a pesar de las dificultades que puedan existir. La dedicación se refiere a una elevada implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en las tareas ocupacionales. Y el factor de absorción apunta a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral.

La ambición que supone el planteamiento de esta cuestión sobrepasa los límites que científicamente garantice el desarrollo de las competencias emocionales para ello, pero sí se podría considerar la inteligencia emocional percibida como uno de los elementos que

desde el trabajo en habilidades se puedan desarrollar para hacer frente a los requerimientos de la profesión. Siendo realistas en la propuesta, este factor puede ser una herramienta más para los trabajadores sociales que puede contribuir de una forma positiva en su futuro desempeño laboral. Sin exponerlo como una “fórmula milagrosa”, se trata de que los propios trabajadores sociales puedan buscar aquellos elementos que les sirvan de apoyo en los riesgos que se derivan de la profesión, al igual que, como ya se ha señalado, existe una corriente extendida dentro de la producción anglosajona de los posibles beneficios del *mindfulness* a este respecto.

En este contexto, se entiende la inteligencia emocional (IE) según el *Modelo de Habilidades* de Mayer & Salovey (1997) como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y pueden desarrollar estrategias para regular o manejar los estados emocionales (Pena y Extremera, 2012). Las emociones suponen un papel importante en la adaptación de las personas a los riesgos psicosociales del trabajo en contextos socio-comunitarios. De esta forma, la capacidad para razonar, percibir y comprender las emociones permite desarrollar procesos de regulación emocional que contribuyen a moderar y prevenir los efectos negativos de los riesgos psicosociales en el trabajo (Extremera, Fernández Berrocal y Durán, 2003).

Es conveniente destacar que desde la práctica docente en los estudios de Grado de Trabajo Social, el estudiantado manifiesta y demanda de forma explícita la necesidad de incluir en su formación un entrenamiento en competencias que les puedan facilitar enfrentarse a los riesgos psicosociales derivados de su futura actividad laboral. Esto se ve reforzado por la inquietud manifiesta en las investigaciones dentro de la disciplina, lo que obliga a realizar esa transferencia en cuanto a las necesidades de la práctica profesional desde el ámbito académico. Tal y como se ha descrito en el apartado anterior, esta es una unidad competencial que se encuentra detallada y especificada en las realizaciones profesionales que deben recoger los planes de estudio en Trabajo Social, concretamente en la competencia número 4.

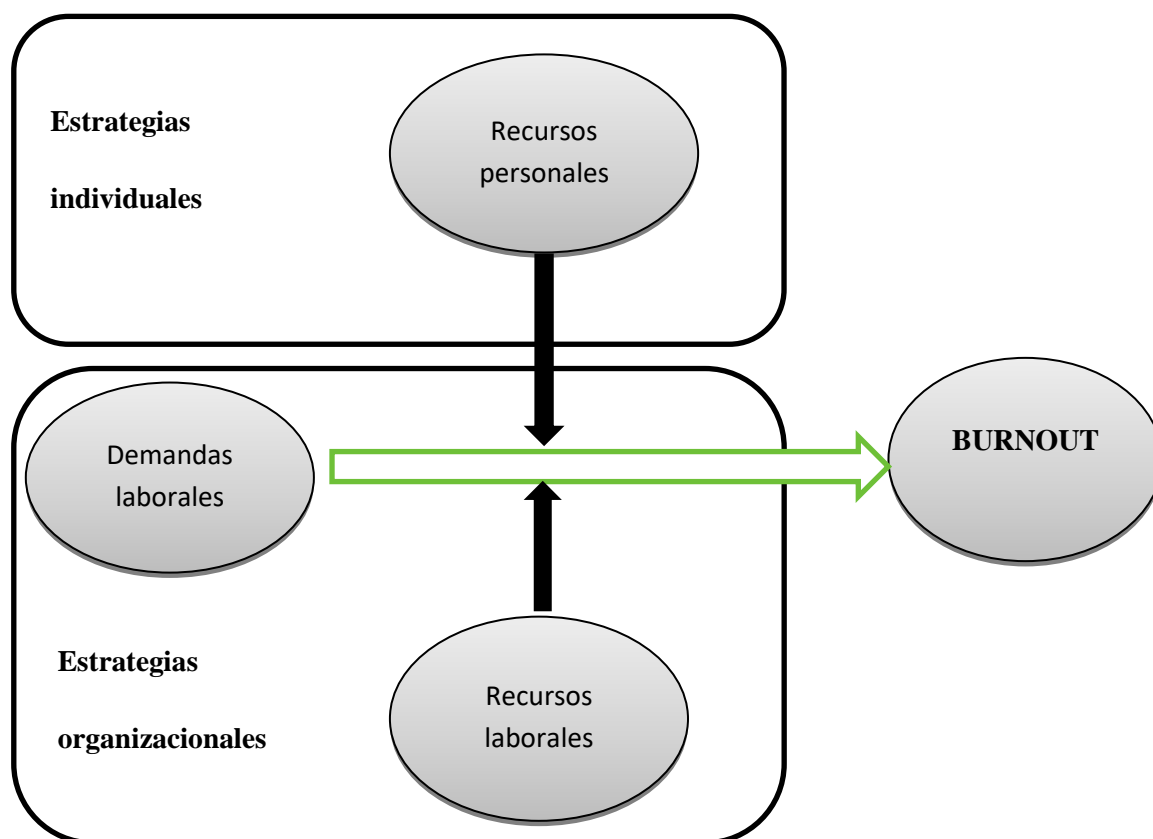
Se plantea, por tanto, la inclusión transversal del aprendizaje y desarrollo de las técnicas y habilidades emocionales necesarias para la prevención del estrés laboral y potenciación del bienestar laboral y el *engagement* en diferentes asignaturas que articulan los planes de estudio de Trabajo Social, ofreciendo así una propuesta de cambio de paradigma desde los riesgos a las potencialidades.

### 2.3. Estrategias de intervención psicosocial integradas en los planes de estudio para futuros trabajadores sociales.

Se concreta la propuesta realizando una aproximación a las posibilidades de abordaje de la prevención de los riesgos en los planes de estudio de Trabajo Social, teniendo en cuenta las líneas competenciales que se han señalado arriba.

A continuación, se recogen algunas de las propuestas más actuales señaladas como estrategias de intervención y que se centran en reconocer el carácter multidimensional del burnout. Estas propuestas se articulan teniendo en cuenta una distinción en cuanto al foco y el nivel de aplicación, para los objetivos que deben proponerse (Figura 3).

Figura 3.- Foco de estrategias de intervención psicosocial.



Fuente: Adaptado de Salanova y Llorens (2008)

De esta manera, siguiendo las propuestas de Salanova y Llorens (2008), podrían aplicarse estrategias de intervención desde un nivel más individual/personal a un nivel organizacional o una combinación de ambas. En la propuesta que nos ocupa, y centradas en las posibilidades que ofrecen los modelos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias, se considera, siguiendo las evidencias empíricas señaladas anteriormente, que el entrenamiento en competencias emocionales como habilidades de intervención de los trabajadores sociales podría suponer un elemento preventivo para la aparición del *burnout* y potenciador del *engagement*, en cuanto a los elementos personales se refiere.

Se incluye así la mejora y entrenamiento de habilidades personales para el afrontamiento de las situaciones de *burnout* a través de acciones formativas por lo que consideramos que, reconociendo que no se puede ofrecer una integralidad en el abordaje, podrían ser expuestas durante la formación para trabajadores sociales (Salanova y Llorens, 2008).

Para ello proponemos trabajar con el alumnado los siguientes resultados de aprendizaje:

- Debe ser capaz de conocer e identificar los riesgos específicos relacionados con su futuro desempeño laboral.
- Debe ser capaz de identificar los factores positivos que se relacionan con la protección y promoción de su desempeño ocupacional (*Engagement* e Inteligencia emocional, entre otros)
- Debe trabajar para desarrollar habilidades emocionales que permitan un óptimo desempeño y minimicen riesgos de su futura profesión.

Entendemos que estos preceptos pueden explorarse en las asignaturas que abordan los siguientes contenidos:

- Para el entrenamiento en competencias personales en asignaturas que incluyen las técnicas y habilidades de intervención y comunicación en Trabajo Social.
- Para el entrenamiento no solo en competencias personales sino en los riesgos organizacionales y su prevención, en aquellas asignaturas que se ocupan de la gestión, planificación o dirección de organizaciones de servicios sociales/entidades sociales. Para una mixtura entre ambas a través del Prácticum.
- De forma más específica pueden ofrecerse a través de seminarios y talleres que ocupen su desarrollo en el entrenamiento concreto de estas competencias, aplicándolas a la práctica profesional y a través del desarrollo de técnicas para tal efecto.

## Conclusiones

Como parte de los compromisos asumidos por las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior, ofrecer una formación de calidad y adaptada a los requerimientos reales de la profesión se postula como un enorme reto para las Facultades y Escuelas de Trabajo Social. De esta forma, toda la comunidad universitaria ha asumido los desafíos derivados del espacio de convergencia y, concretamente, dentro de los estudios de Trabajo Social, se ha hecho más necesaria la articulación de estrategias docentes y formativas que tengan una conexión real con la práctica profesional y los factores que de ella se derivan, sin que ello no suponga la necesidad de seguir acometiendo la formación desde una perspectiva reflexiva y crítica desde y hacia éstos modelos, tal y como se expuso en la fundamentación. Por otro lado, hay que señalar que el devenir de la actual situación social y económico-financiera de los países que conforman la Unión Europea debe ser una cuestión prioritaria para los profesionales del trabajo social. Los cambios sociales que se están produciendo, el aumento de la desigualdad y las injusticias sociales existentes, hacen que los profesionales que día día deben enfrentarse con la realidad en la intervención, vean condicionado su desempeño. Además, otros factores inherentes al ejercicio de la profesión del Trabajo Social, tales como la atención directa a usuarios con altos niveles de estrés emocional y situaciones de vulnerabilidad, multiplican los condicionantes para que se sucedan situaciones de estrés laboral en los trabajadores.

Es por ello por lo que los estudiantes de Trabajo Social deben ser conocedores de esta parte de la realidad profesional, debiendo además contar con preparación específica en este sentido, antes de enfrentarse a su primera experiencia laboral. Esto supone, por tanto, un enorme reto para las universidades, que deben adaptarse a estos requerimientos y desarrollar, dentro de sus planes de formación, competencias específicas que incluyan estrategias integrales de afrontamiento de las situaciones que pueden darse en el ejercicio de esta profesión.

Por tanto, se considera fundamental la inclusión del entrenamiento de los estudiantes universitarios en habilidades para el afrontamiento de riesgos psicosociales y promocionales de la salud laboral, desde la promoción de las competencias profesionales, debiendo enfatizarse, de manera específica, las siguientes:

- Dotar al alumnado de la información y las habilidades profesionales oportunas para el afrontamiento de los riesgos psicosociales en el desempeño laboral.

- Promover estrategias para el manejo de habilidades emocionales que prevengan y moderen los efectos negativos de los riesgos psicosociales, concretamente del síndrome de *burnout*, y favorezcan la aparición de elementos relacionados con la ilusión por el trabajo.

Basando esta propuesta en los avances científicos realizados al respecto y en la exploración de los posibles beneficios que pueden arrojar el manejo en competencias emocionales, somos conscientes de que ésta se constituye sólo como una pequeña parte de las habilidades necesarias para el desarrollo de la formación. Existen otros componentes organizacionales y contextuales que tienen una enorme importancia en los aspectos aquí definidos y con los que, de forma obvia, también hay que trabajar profundamente, para poder ofrecer un abordaje más integral de la cuestión.

Por último, hay que señalar que la reflexión acerca de lo que puede influir negativa y positivamente en el desempeño del trabajo social profesional debe ser una prioridad para esta disciplina llamada *Trabajo Social*, y que indagar científicamente sobre cuestiones que influyen de forma directa como colectivo profesional, fomentará el empoderamiento de los investigadores de este campo.

## Referencias Bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2003). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: ANECA
- Andrade, R.A. y Hernández, S.C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(1), 481-508.
- Aritzeta, A. y Gartzia, L. (2009). Inteligencia Emocional y Burnout en Profesionales de la Intervención Social y Comunitaria. En P. Fernández Berrocal, (Coord). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*, pp 173-178, I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Málaga.
- Arches, J. (1991). Social structure, burnout, and job satisfaction. *Social Work*, 36, 202-206.

- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Martínez, R. & Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, *supl.* 152-157.
- Baeza Roca, N. (2016). Incidencia del humor en el burnout y engagement en profesionales del trabajo social desde la perspectiva de género y la crisis socioeconómica actual (2007-2014). (Tesis doctoral) URI: <http://roderic.uv.es/handle/10550/50648>
- Balloch, S., Pahl, J. & McLean, J. (1998). Working in the social services: Job satisfaction, stress and violence. *British Journal of Social Work*, 28, 329–350.
- Berrios, M. P, Augusto, J. M. y Aguilar Luzón M.C. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios: Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Index de Enfermería*, 54, 30-34.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 6, 2.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied psychology*, 56(3), 460-478.
- Central Council for Education and Training in Social Work (1995). Assuring Quality in the Diploma in Social Work - 1. Rules and Requirements for the DipSW. Revised 1995. London: CCETSW.
- Council of Europe Committee of Ministers. *Recomendación Rec (2001)1 de la Comisión de Ministros para los estados miembros sobre trabajadores sociales*. Adoptado por la Comisión de Ministros en 17 enero 2001 en el 737º encuentro de los Ministers' Deputies
- Cosano Rivas, F. (2015). Apoyo social y empowerment en la satisfacción laboral y vital de los trabajadores sociales. (Tesis doctoral). URI: <http://hdl.handle.net/10630/10104>
- Crowder, R. & Sears, A. (2017). Building Resilience in Social Workers: An Exploratory Study on the Impacts of a Mindfulness-Based Intervention. *Australian Social Work*, 70(1), 17-29.
- Dominelli, L. (1998). Anti-oppressive practice in context. In *Social Work* (pp. 3-22). Palgrave, London.
- Durán, M. A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). El síndrome de Burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19, 251-262.

- Durán, M. A., Pacheco. y Rey, L. (2005). *Burnout y Engagement* en el marco de la Experiencia Piloto para la Adaptación a los Créditos Europeos. *En Psicología Social y Problemas Sociales*. J. Romay (Eds), pp. 741-749. Biblioteca Nueva.
- Extremera, N., Durán, M.A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “*engagement*” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- García-Manjón, J.V y Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 4.
- Ginisty, D. (1997). L’home au centre du debat sur les competences. *Entreprises-formation*, 103, 16-17.
- Gil-Monte, P.y Peiró, R. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*. 15(2), 261-268.
- Gil-Monte, P. R. &Marucco, M. (2008). Prevalencia del “Síndrome de quemarse por el trabajo” (*burnout*) en pediatras de hospitales generales. *Revista de Salud Pública*, 42(3), 450-456.
- Harker, R., Pidgeon, A. M., Klaassen, F. & King, S. (2016). Exploring resilience and mindfulness as preventative factors for psychological distress *burnout* and secondary traumatic stress among human service professionals. *Work*, 54(3), 631-637.
- Hayman, V. (1993). Rewriting the job: a sceptical look at competences. *Probation Journal*, 40, 180-180.



- Howe, D. (1996). Surface and depth in social work practice. In Parton N (Ed), *Social theory, social change and social work*, (pp 77-97). Oxford (U.K.): Routledge
- Howie, J., Innes, D. & Harvey, P. (2016). Promoting conscious competence by introducing mindfulness to social work students. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 14(1), 88-104.
- Ioakimidis V., Cruz Santos C. & Martínez Herrero I. (2014). Reconceptualizing social work in times of crisis: An examination of the cases of Greece, Spain and Portugal. *International Social Work*. 57(4), 285-300.  
Recuperado de <http://isw.sagepub.com/content/57/4/285>.
- Kadushin, A. (1992): *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kolar, E y Sicora, A. (2015). Social work around the world: a comparative perspective. *Visioni LatinoAmericana*, 13 (Número especial: "Social work around the world. Colors and shapes in a complex mosaic"), 244-263 Disponible en: <http://hdl.handle.net/10077/11786>
- Lázaro, S. (2004). El desgaste profesional (Síndrome de Burnout) en los Trabajadores Sociales, *Portularia*, 4, 499-506.
- Lynn, R. (2010) Mindfulness in Social Work Education. *Social Work Education*, 29, 3, 289-304.
- Lorenz W. (2004). *Towards a European paradigm of social work. Studies in the history of modes of social work and social policy in Europe*, Technischen Universität, Dresden. Disponible en <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Dresden/Lorenz2005.pdf>
- María, J. (2015). Percepción del bienestar profesional de las trabajadoras sociales de los servicios sociales comunitarios de Mallorca. (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Pamplona (Navarra, España). URI: <http://hdl.handle.net/2454/20853>
- Martínez, I.M. & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Maslach, C. (2001). Psychology of burnout. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 2, 1415-18). Oxford: Elsevier.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *American psychologist*, 63(6), 503.
- Moreno, R y Morales, S. (2017). Las competencias socio-personales para la inserción socio-laboral de jóvenes en los programas propios de educación social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 28(1), 33-50.
- Pacheco, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437- 454.
- Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del trabajo social: una introducción crítica*. Barcelona. Paidós.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Perea, J.M., Sánchez Gil, L.M. y Fernández Berrocal, P. (2008). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en enfermeras de salud mental de un hospital de Málaga: Resultados preliminares. *Revista de Enfermería en Salud Mental*. 1, 22-30.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M., Schaufeli, W, B., Llorens, S., Peiró, J.M. y Grau, R. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Schaufeli, W. & Buunk, B. P. (2002). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, y C. L. Cooper (Eds.). *Handbook of work and health psychology*, (pp. 383-425). Chichester, UK: Wiley.

- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, stress, and coping*, 20(2), 177-196.
- Schaufeli, W. & Buunk, B. P. (2002). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, y C. L. Cooper (Eds.). *Handbook of work and health psychology*, (383-425). Chichester, UK: Wiley.
- Sánchez-Pérez, M. C. S. y Aguilar, J.M. Satisfacción profesional en los servicios sociales municipales Los trabajadores y trabajadoras de primera línea. *Sociología del Trabajo*, (86), 64-87.
- Spolander G., Engelbrecht L., Martin L., Strydom M., Pervova I., Mar-janen P., Tani P., Sicora A., Adaikalam F. (2014). The Implications of Ne-liberalism for Social Work: Reflections From a Six-Country Inter-national Research Collaboration. *International Social Work*. 57(4), 301-312. Recuperado de <http://isw.sagepub.com/content/57/4/301>
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 65, 20-30.
- Wilmot, C. (1998). Public pressure: private stress. In R Davies (ed) *Stress in social work* (pp 21-32). London: Jessica Kingsley Publishers.

---

**Beatriz Esteban Ramiro** es profesora asociada en el Grado de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, personal docente e investigador del Dpto. de Dcho. del Trabajo y Trabajo Social. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) (España).  
[beatriz.esteban@uclm.es](mailto:beatriz.esteban@uclm.es)

**Patricia Fernández-Montaño** es profesora de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, personal docente e investigador del Dpto. de Dcho. del Trabajo y Trabajo Social. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) (España).  
[patricia.fmontano@uclm.es](mailto:patricia.fmontano@uclm.es)