

**Arlet Fabregà Carrasco**

**CUIDAR ELS QUE CUIDEN: ESTRÈS, BURNOUT I SUPORT SOCIAL EN  
MONITORS/ES DE LLEURE EDUCATIU**

**TREBALL DE FI DE GRAU**

**dirigit per la Sra. Maria José Serrano Fernández**

**Grau de Psicologia**



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

**Tarragona**

**2026**

## **Agraïments**

*Als meus pares,  
per estar sempre presents, per la vostra confiança, admiració i estima. Gràcies per  
ensenyar-me el valor de l'esforç, de treballar, però no pels cops que m'ho heu  
repetit sinó perquè veure-us ha estat el major aprenentatge. Gràcies per donar-me  
l'oportunitat de formar-me amb tantes facilitats i lluny vostre, tot és gràcies a  
vosaltres.*

*A la meva germana,  
perquè créixer al teu costat ha estat la més gran de les lliçons i el més gran dels  
regals. Perquè des de petita la teva mirada ha estat el meu motor per voler ser un  
gran exemple i, la teva bondat, l'impuls per ser cada dia una mica millor.*

*A la meva família,  
Als meus tiets i les meves tietes perquè asseure'm amb ells a taula i parlar ha estat  
més curatiu que qualsevol altra cosa.*

*Als meus cosins i cosines, perquè quan ni tan sols n'eren conscients jo buscava en  
ells els motius i les abraçades per seguir endavant amb els dies més feixucs.*

*A la iaia Pepi i a l'avi Rafel, perquè des de petita no hi havia lloc al món on fos més  
feliç que a casa vostra. Res em reconforta que tenir-vos.*

*Als meus avis, Leonor i Rufino, que no podran veure tot el que estic aconseguint,  
però no faig cap pas sense pensar en vosaltres. Sé que estaríeu orgullosos de mi.  
Gràcies per acompanyar-me tant des d'allà dalt.*

*A tothom qui m'ha acompanyat durant aquests anys,  
A qui va caminar al meu costat durant gran part d'aquest camí, a qui avui continua  
fent-me costat i a les persones que la carrera m'ha donat. Gràcies.*

*A Tarragona, gràcies per haver sigut casa al llarg d'aquests anys.*

*A en Toon, perquè mai hagués imaginat que trobaria a algú amb qui m'entengués  
tant, molts cops sense haver de dir paraula. Gràcies per cuidar-me tant sense que  
ni jo mateixa ho sàpiga.*

*A l'Elna, perquè no sé com posar paraules a tot el que ets per mi. Gràcies per sostenir-me, entendre'm i estimar-me amb una màgia que em costa d'explicar.*

*Tant de bo tothom tingués la sort de tenir-te.*

*Al cau Arrels i al lleure, per tots els aprenentatges, pels valors i per fer-me entendre, des de dins, la cura, l'estima i la dedicació amb què tants caps, quel·les, monitors i monitores sostenen el lleure, massa sovint sense el reconeixement que mereixen.*

*I, per acabar, a mi, perquè sé millor que ningú que no ha estat fàcil, però, tot i això, mai he parat d'intentar-ho.*

## **Resum**

El lleure educatiu a Catalunya és un pilar fonamental de transformació social i transmissió de valors, però la salut emocional dels monitors i monitores sovint ha estat invisible. Aquest estudi analitza el malestar psicològic en aquest col·lectiu, avaluant com l'estrès i el desgast professional es relacionen amb el suport i l'altruisme. Alhora, es compara la realitat del sector associatiu voluntari envers el professionalitzat i remunerat. A partir d'una mostra de monitors/es en actiu, es van mesurar els nivells de distrès, burnout, autoeficàcia i suport social. Les dades revelen una relació directa entre el patiment psicològic crònic i l'esgotament emocional, i no s'observen diferències significatives segons si la tasca és voluntària o remunerada, el càrrec o les hores de dedicació; fet que demostra que el desgast és transversal i inherent a la mateixa tasca relacional i educativa. Per la seva banda, el suport social actua com un factor protector centrat en la millora de l'autoeficàcia professional, mentre que els perfils vinculats simultàniament a ambdós sectors mostren una identitat altament vocacional. Es conclou la necessitat d'implementar programes preventius de gestió emocional adaptats a aquest sector.

**Paraules Clau:** Lleure educatiu; estrès; burnout; suport social; altruisme; monitors/es.

## **Abstract**

Leisure education in Catalonia is a fundamental pillar of social transformation and the transmission of values, yet the emotional health of monitors has often remained invisible. This study examines the psychological distress within this group, investigating the relationship between stress and burnout and their impact on support and altruism. Simultaneously, it compares the reality of the voluntary associative sector against the professionalized and paid sector. Based on a sample of active monitors, levels of distress, burnout, self-efficacy, and social support were measured. The data reveal a direct relationship between chronic psychological suffering and emotional exhaustion, and no significant differences were observed based on whether the task is voluntary or paid, the job position, or the hours dedicated; a fact that demonstrates that burnout is transversal and inherent to the relational and educational task itself. Furthermore, social support acts as a protective factor, focusing on enhancing professional self-efficacy, while profiles simultaneously involved in both sectors exhibit a highly vocational identity. The study concludes with the need to implement emotional management preventive programs tailored to this sector.

**Key Words:** Leisure education, stress, burnout, social support, altruism, monitors.

## Índex

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introducció .....                                                                      | 1  |
| 2. Marc teòric .....                                                                      | 2  |
| 2.1. El lleure educatiu i el rol del monitor/a .....                                      | 2  |
| 2.1.1. El lleure educatiu: Definició i marc conceptual.....                               | 2  |
| 2.1.2. Context del lleure: diferències educació formal i no formal .....                  | 3  |
| 2.1.3. Objectius i finalitats del lleure educatiu .....                                   | 4  |
| 2.2. Estrès en professions educatives.....                                                | 6  |
| 2.2.1. Definició d'estrès .....                                                           | 6  |
| 2.2.2. Estrès en contextos educatius i de cura .....                                      | 7  |
| 2.3. La síndrome de Burnout.....                                                          | 10 |
| 2.3.1. Definició.....                                                                     | 10 |
| 2.3.2. Burnout en professions educatives i de cura .....                                  | 12 |
| 2.4. El suport social com a factor protector.....                                         | 14 |
| 2.4.1. Definició de suport social .....                                                   | 14 |
| 2.4.2. Relació entre estrès, burnout i suport social.....                                 | 16 |
| 2.4.3. Suport social en professions educatives o de cura.....                             | 17 |
| 2.5. Altruisme, conducta prosocial i la seva relació amb el benestar educatiu. 18         |    |
| 2.5.1. Definició d'altruisme .....                                                        | 18 |
| 2.5.2. Altruisme i conducta prosocial.....                                                | 19 |
| 2.5.3. Relació entre altruisme, benestar i desgast emocional .....                        | 20 |
| 2.5.4. El factor de la participació: voluntariat i professionalització en el lleure ..... | 21 |
| 3. Objectius i hipòtesis de la investigació .....                                         | 22 |
| 3.1. Objectius de la recerca .....                                                        | 22 |
| 3.1.1. Objectiu general.....                                                              | 22 |
| 3.1.2. Objectius específics.....                                                          | 23 |
| 3.2. Hipòtesis de la recerca .....                                                        | 23 |
| 4. Metodologia .....                                                                      | 24 |
| 4.1. Disseny de la recerca.....                                                           | 24 |
| 4.2. Participants .....                                                                   | 24 |

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3. Instruments .....                                                                              | 26 |
| 4.4. Procediment .....                                                                              | 28 |
| 4.5. Anàlisi de dades .....                                                                         | 29 |
| 5. Resultats.....                                                                                   | 31 |
| 5.1. Fiabilitat dels instruments en la mostra.....                                                  | 31 |
| 5.3. Anàlisi dels resultats .....                                                                   | 32 |
| 5.3.1. Nivells de burnout en funció dels anys d'experiència .....                                   | 32 |
| 5.3.2. Impacte de la dedicació horària en el malestar psicològic.....                               | 33 |
| 5.3.3. Diferències segons l'assumpció de càrrecs de responsabilitat .....                           | 34 |
| 5.3.4. Anàlisi de les correlacions entre el perfil professional i les variables psicològiques ..... | 35 |
| 5.3.5. Estudi del malestar i l'altruisme segons el tipus de vinculació laboral                      | 37 |
| 6. Discussió .....                                                                                  | 38 |
| 6.1. Limitacions de la investigació.....                                                            | 40 |
| 6.2. Propostes de millora i futures línies de recerca .....                                         | 41 |
| 7. Conclusions.....                                                                                 | 42 |
| 8. Bibliografia .....                                                                               | 45 |
| 9. Annexes .....                                                                                    | 53 |

## **1. Introducció**

El lleure educatiu representa un espai fonamental en el desenvolupament personal i social d'infants i joves, especialment arrelat en la tradició pedagògica de Catalunya. És important entendre que no és un simple espai d'entreteniment o de custòdia d'infants, sinó un espai d'aprenentatge fora de l'àmbit formal clau per a la transmissió de valors, la transformació social, la convivència i el desenvolupament integral dels infants i el jovent.

En aquest context, la figura del monitor/a o cap esdevé el motor indispensable i ocupa un paper central, no només com a dinamitzador d'activitats, sinó també com a referent educatiu i emocional. Aquesta tasca és essencialment relacional i requereix un alt nivell d'implicació i responsabilitat, especialment pel que fa a la gestió de grups, l'acompanyament emocional i la resolució de conflictes.

A més, el sector del lleure educatiu presenta una dualitat particular, en què una tasca pedagògica similar es duu a terme des de dos models de participació, dues realitats organitzatives i motivacionals. D'una banda, l'àmbit associatiu, representat per agrupaments escoltes i esplais, on l'activitat es mou per la militància, el voluntariat i l'altruisme, amb una gestió horitzontal i assembleària en què els monitors/es i caps assumeixen tota la gestió i càrrega burocràtica de l'entitat. De l'altra, l'àmbit remunerat, com menjadors escolars, activitat extraescolars o casals d'estiu, regulats per un contracte laboral formal, directrius empresarials i un horari delimitat.

Malgrat l'elevat component vocacional que caracteritza aquesta tasca, també exposa els seus professionals a situacions de tensió, estrès i desgast que poden esdevenir una font significativa de malestar psicològic. La literatura científica ha estudiat àmpliament l'estrès i el desgast professional en l'àmbit docent formal, però la salut laboral i emocional dels monitors/es de lleure sovint ha quedat en un segon pla. Tot i la seva rellevància social i educativa, el lleure és un àmbit amb poca visibilitat; d'aquí neix la necessitat d'explorar-lo des d'una perspectiva psicològica per comprendre millor les experiències i necessitats dels seus professionals i voluntaris.

Aquesta recerca neix, per tant, amb el propòsit d'investigar i comparar com es manifesta l'estrès i el desgast emocional en aquests dos models de participació diferenciats de monitors/es, així com el paper de factors com el suport social i l'altruisme, amb l'objectiu d'identificar possibles factors protectors que ajudin a comprendre les rutes que condueixen al benestar o a l'esgotament.

## **2. Marc teòric**

### **2.1. El lleure educatiu i el rol del monitor/a**

#### ***2.1.1. El lleure educatiu: Definició i marc conceptual***

El lleure educatiu s'ha definit tradicionalment com el "conjunt d'iniciatives, moviments i experiències organitzades que es desenvolupen en el temps lliure d'infants i joves amb una clara intencionalitat pedagògica, fora del currículum escolar reglat i de l'àmbit familiar" (Síndic de Greuges, 2014).

No obstant això, les propostes més recents l'entenen com un moviment educatiu per a la transformació social que busca la millora de la realitat mitjançant l'educació integral d'infants i joves (Domènech & Sala, 2026). En aquest sentit, s'ha de considerar el lleure educatiu com un element clau dins d'un ecosistema educatiu global, on el benestar de la persona i la vida en comunitat ocupen el centre de l'acció pedagògica.

El lleure educatiu ha estat i és un espai de gran valor educatiu i social a Catalunya. Les colònies, l'esplai i l'escoltisme, entre altres, han tingut un paper rellevant com a espais reivindicatius, transformadors i educatius. En els darrers anys, centenars de milers d'infants, d'adolescents i joves han participat en aquests moviments, vivint una experiència significativa d'aprenentatge i creixement personal. A més, sovint aquestes entitats també funcionen com a espais de participació juvenil, on els educadors i educadores es desenvolupen personalment i socialment.

La manera de fer i entendre l'activitat és molt diversa en els diferents tipus de centres o entitats de lleure educatiu. Pel que fa als tipus d'espais i activitats els podem dividir en: espais de cap de setmana, espais entre setmana i les

activitats pròpies de vacances (com colònies o campaments). No són excloents entre ells pel que fa a la participació.

D'acord amb el MEG (2024), el lleure educatiu esdevé un espai fonamental per treballar valors com la sostenibilitat, la justícia social i l'equitat en un context de canvis globals accelerats. Aquesta visió moderna subratlla que l'aprenentatge no és exclusiu de l'escola, sinó que es produeix al llarg de tota la vida i en diversos espais, sent l'educació no formal un pilar indispensable per a la cohesió social.

### ***2.1.2. Context del lleure: diferències educació formal i no formal***

Per situar el lleure educatiu, cal diferenciar els tres entorns d'aprenentatge en què es desenvolupa l'individu: l'educació formal, la no formal i l'informal. Tot i que és una divisió clàssica, la literatura científica recent insisteix que aquests vectors no funcionen de manera aïllada, sinó com un ecosistema educatiu integrat on els entorns d'aprenentatge se superposen i es potencien mútuament (Orman et al., 2026; Lonka et al., 2026).

- Educació formal: Es defineix com un procés altament institucionalitzat, cronològicament graduat i jeràrquicament estructurat. Correspon a l'ensenyament intencionat, planificat i reglat, completament subjecte a la rigidesa del currículum oficial de l'administració pública i el Departament d'Educació (Orman et al., 2026).
- Educació no formal: És l'àmbit on s'emmarca el lleure educatiu. L'educació no formal és planificada i intencionada, amb objectius educatius clars, però fora del sistema escolar reglat (Lonka et al., 2026).

Es defineix com un dipòsit extraordinàriament divers d'experiències educatives que engloba totes aquelles accions que queden fora del sistema escolar reglat. Tot i això, l'article subratlla que la divisió entre formal i no formal presenta incongruències teòriques i pot resultar obsoleta per recollir la complexitat real de l'educació social actual (Úcar, 2023).

- Educació informal: És aquella que s'ofereix sense planificació, de manera casual i no estructurada. Es tracta de l'aprenentatge espontani que es dona en el dia a dia de la vida quotidiana i en els entorns

educatius no formals com la família o les relacions socials, sense respondre a una intencionalitat pedagògica prèvia (Mak et al., 2026).

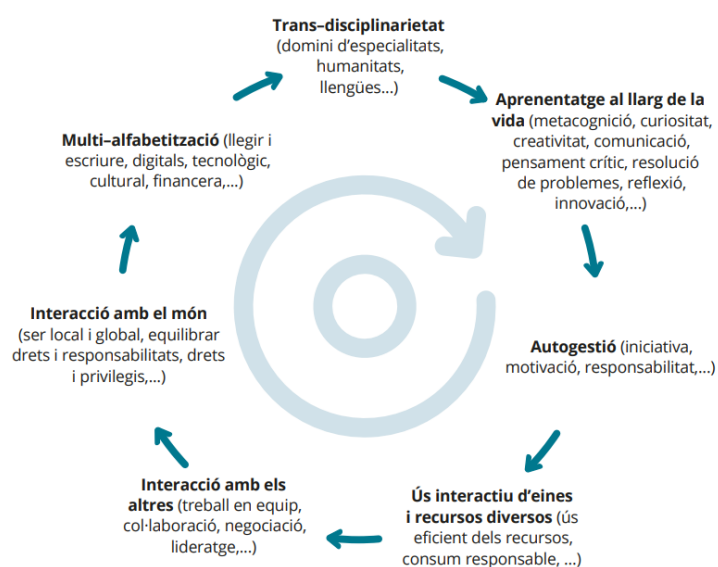
### **2.1.3. Objectius i finalitats del lleure educatiu**

L'educació en el lleure aporta uns valors, habilitats i competències que cal destacar. Per poder sistematitzar els aprenentatges competencials que es donen en el lleure educatiu ens guiarem per la proposta de macro competències transversals que defineix la UNESCO (2015), tal com assenyala Educació 360 (2019) a *Competències per a la vida en el lleure educatiu*. Aquesta definició de competències serà la base del currículum que s'està preparant en el marc de l'agenda 2030.

Les competències que proposen, tal com s'observa a la Figura 1, són aprenentatge al llarg de la vida, autogestió, ús interactiu d'eines i recursos diversos, interacció amb els altres, interacció amb el món, transdisciplinarietat i multialfabetització.

**Figura 1**

*Competències per a la vida en el lleure educatiu (Muñoz et al., 2019).*



### **2.1.4. Funcions i responsabilitats dels monitors/es. Característiques del rol**

La tasca del monitor/a de lleure educatiu gira, primordialment, al voltant de l'atenció directa i l'acompanyament d'infants i joves en el seu temps de

desenvolupament no formal. Entre les seves funcions principals hi ha el disseny, el seguiment i l'avaluació de línies pedagògiques sovint a través del joc, l'esport, l'expressió artística i la convivència (Rodrigo-Moriche, 2020). Més enllà de dinamitzar activitats, l'equip de monitoratge esdevenen figures adultes de referència, amb una funció tant educativa com de cura. Aquesta funció implica garantir la seguretat física i emocional del grup, gestionar els conflictes interpersonals que sorgeixen en el dia a dia i fomentar valors com la cooperació, l'autonomia i la inclusió social (Sonneveld et al., 2020).

A més a més, cal afegir les tasques de caràcter burocràtic i organitzatiu que en diverses entitats, sobretot en agrupaments escoltes i esplais de caràcter voluntari, són responsabilitat dels mateixos monitors i monitores (Souto-Otero, 2020). Per a aquestes gestions, sovint es dedica temps a part del tracte directe amb els infants i implica assumir diversos rols dins d'equip. Això es reflecteix en l'organització en comissions de treball, a través de les quals es reparteixen diferents responsabilitats. Entre aquestes tasques hi ha la redacció de fitxes d'activitats, la preparació de dossiers de campaments o travesses, la gestió i organització interna de l'equip de monitors/es, la gestió econòmica de l'entitat i la tramitació de subvencions i permisos amb l'administració pública entre moltes altres funcions (Rodrigo-Moriche, 2020; Souto-Otero, 2020).

Aquesta estructura organitzativa horitzontal i militant, pròpia del teixit associatiu, contrasta clarament amb el model de lleure professionalitzat i remunerat (Souto-Otero, 2020). En aquest segon cas, les funcions del monitor/a solen estar clarament delimitades i focalitzades en l'atenció directa i la custòdia dels infants durant un horari contractual estricte, delegant la càrrega burocràtica, la logística i la direcció de l'entitat a figures coordinadores o a estructures empresarials externes (Corney et al., 2024; Sonneveld et al., 2020).

En definitiva, la definició del rol de monitor/a de lleure varia segons el context institucional, donant lloc a un ampli ventall de responsabilitats en què la feina invisible i de rerefons pot arribar a igualar, o fins i tot superar, la tasca socioeducativa presencial (Souto-Otero, 2020).

## **2.2. Estrès en professions educatives**

### **2.2.1. Definició d'estrès**

El concepte de l'estrès ha evolucionat notablement des de les seves primeres conceptualitzacions fins a les aproximacions contemporànies. En els seus orígens, era únicament considerat un mecanisme de reacció davant l'amenaça, una resposta biològica de supervivència i al manteniment de l'equilibri intern (Russell & Lightman, 2019). Aquesta perspectiva té les seves arrels en els treballs clàssics de Walter Cannon i Hans Selye, que van descriure els mecanismes fisiològics de resposta a l'estrès i el paper de l'homeòstasi en la regulació de l'organisme, evolució conceptual que encara és la base de la recerca psicobiològica actual (O'Connor et al., 2021).

Tanmateix, actualment la recerca en psicologia ens ha mostrat que l'estrès no queda reduït a un simple mecanisme de defensa física o a una ruptura de l'equilibri biològic. És cert que hi ha una base fisiològica innegable, però l'estrès humà – especialment en l'àmbit laboral i educatiu – està mediat per processos mentals complexos. Avui dia s'entén que els estímuls de l'entorn es divideixen entre "estressors objectius" i les pròpies "respostes subjectives", posant en relleu la importància de l'avaluació cognitiva i la subjectivitat de la persona a l'hora de processar la situació (Birk, 2021). D'aquesta manera, l'impacte de l'estrès dependrà directament de com l'individu percep i avalua cognitivament les demandes de la seva interacció amb l'entorn (Horan et al., 2020).

En la recerca més actual, es parla de com l'estrès ha passat de ser una reacció puntual a un estat sostingut en el temps. S'entén que quan un excés de demandes es manté de forma sostinguda en el temps, el cos té dificultats per a respondre a aquestes i tornar al seu equilibri original (McEwen & Akil, 2020). En lloc de limitar-se a una resposta davant d'amenaques inusuals, la biologia de l'estrès es concep com un procés adaptatiu continu de regulació que, si se sobrecarrega crònicament a causa de demandes físiques o psicosocials, provoca un desgast acumulat en l'organisme definit clínicament com a càrrega al·lostàtica (Guidi et al., 2021; McEwen & Akil, 2020).

Aquesta distinció presenta una clara particularitat en els éssers humans respecte a altres mamífers. Mentre que els animals posen en marxa la resposta d'estrès davant de situacions de perill físic o adaptatiu puntual, els humans poden mantenir aquesta activació de forma prolongada a causa de factors socioafectius i psicològics (Mañas-Ojeda et al., 2020). Així, variables individuals com la ruminació o la preocupació per l'avaluació social poden mantenir l'activació fisiològica de l'estrès fins i tot en absència d'un estímul estressant immediat. De la mateixa manera, factors quotidians com els conflictes interpersonals sostinguts contribueixen a prolongar aquesta resposta en el temps, dificultant la recuperació de l'equilibri de l'organisme (Kiecolt-Glaser et al., 2020).

En el context del lleure, aquesta contínua activació de l'estrès davant de demandes emocionals i organitzatives, sense un perill físic real, és el que pot acabar provocant les patologies associades a l'estrès crònic i el desgast emocional, alterant de manera severa el benestar general i les funcions psicofisiològiques de la persona (Collie, 2020; Crosswell & Lockwood, 2020).

### ***2.2.2. Estrès en contextos educatius i de cura***

Un cop definit l'estrès, cal analitzar per què certs entorns laborals són més propensos a generar-lo. Les professions educatives o de cura, on s'inclou el monitoratge de lleure, es caracteritzen per la seva naturalesa altament exigent sobretot emocionalment degut a l'objectiu de la seva tasca i la seva responsabilitat directa sobre el benestar i el desenvolupament d'infants i joves. Segons Collie (2020), això implica que la tasca és intrínsecament relacional i, per tant, indissociable de la càrrega emocional.

A diferència d'altres feines, en l'educació l'eina de treball és la pròpia identitat de l'educador/a. La literatura contemporània sobre el benestar docent subratlla que en aquests perfils les emocions ocupen un lloc central; en no haver-hi una separació clara entre la persona professional i la seva personalitat, els resultats de la tasca educativa es perceben com una avaluació de la mateixa vàlua personal, generant una exposició constant a estressors que no acaben quan finalitza la jornada laboral; és a dir, s'activen els sistemes d'estrès de forma constant. En resum, el fet que els professionals de l'educació tinguin un fort sentiment de vincle amb la seva feina i que sentin

aquesta com a part d'ells/es mateixos/es fa que les experiències emocionals siguin molt intenses i, per tant, que aquests col·lectius siguin més vulnerables a l'estrès i pateixin un desgast sever en el seu benestar psicològic (Birk, 2021; Collie, 2020).

Aquesta forta implicació personal en la tasca educativa ens porta a un concepte clau analitzat per Hochschild (1983): el treball emocional. L'autora sosté que, en les professions de cura, les emocions de l'individu s'utilitzen de manera instrumental per a complir amb les demandes del rol educatiu. Això requereix que l'educador/a hagi d'induir o suprimir els seus propis sentiments per a produir un estat mental adequat en els infants o joves; per exemple, transmetent calma en un moment de conflicte o entusiasme en una activitat, encara que per dins no se senti així.

Aquest ús del "jo" com a instrument de treball sovint genera una tensió entre la identitat personal i la tasca professional. Quan s'ha de mantenir durant llargs períodes aquesta distància entre el sentiment real i l'emoció que es projecta, apareix una forta dissonància emocional. Haver de gestionar, emascarar o reprimir les reaccions per garantir un entorn de seguretat i calidesa esdevé una font generalitzada d'estrès que, a la llarga, provoca alienació i esgotament crònic. Tal com recullen Crosswell i Lockwood (2020), l'esforç sostingut per desplegar aquesta exhibició emocional observable que pot portar a l'individu a un distanciament del seu propi sentit del "jo", un procés en què la subjectivitat i la identitat de la persona queden completament exposades a l'esgotament (Birk, 2021).

Aquest desgast s'intensifica per la necessitat de complir amb les anomenades regles d'exhibició (*display rules*), les normes implícites que dicten com s'ha de mostrar exteriorment l'educador/a o monitor/a. En l'àmbit del lleure, aquestes regles sovint imposen una imatge d'energia, paciència i motivació constants que pot entrar en conflicte amb l'estat intern de la persona. Aquesta pressió externa impedeix una gestió emocional autèntica i obliga la persona a oferir una expressió emocional superficial; aquesta manca d'autenticitat genera una profunda fatiga i, en l'àmbit intern, prolonga de manera artificial la reactivitat fisiològica i psicològica de l'organisme de l'actor (Kiecolt-Glaser et al., 2020).

Des de la Teoria de les Demandes i Recursos Laborals (DRL), Bakker i Demerouti (2007) defineixen les demandes laborals com aquells elements de la feina —ja siguin de naturalesa física, psicològica, organitzativa o social— que impliquen una dedicació continuada i que poden generar un impacte tant a escala fisiològica com psicològica. En el cas de l'educació i el monitoratge, aquestes demandes es tradueixen en estressors concrets com l'elevada ràtio d'infants, l'escassetat de recursos, el treball emocional, el conflicte de rol (per exemple, ser afectuós amb els infants, però mantenir una distància i disciplina alhora), conflictes interpersonals, i la manca de recursos tècnics o humans. La literatura contemporània, com els treballs d'Horan et al. (2020) categoritza l'acumulació d'aquests factors interpersonals i de rol com a través o obstacles (*hindrance stressors*), és a dir, estressors que bloquegen directament el creixement personal, minven la motivació i dificulten els processos de resiliència de la persona.

A més de la càrrega emocional, l'equip de monitoratge ha de fer front a un conjunt de demandes organitzatives i burocràtiques que ja s'han descrit en l'apartat anterior. Aquestes varien segons l'estructura de l'organització. Tasques com la redacció de fitxes i dossiers, la gestió de subvencions o la participació en comissions internes suposen una càrrega de treball mental afegida que sovint s'ha d'executar fora del moment de treball directe amb els infants/joves. Des del model DRL, aquestes situacions es consideren una demanda organitzativa i quan aquestes tasques de gestió s'acumulen sense un suport logístic o temporal adequat, deixen de ser una simple responsabilitat. Es converteixen en uns estressors crònics que acaben afectant la motivació i afavoreixen l'esgotament (Collie, 2020).

Aquest model proposa que qualsevol entorn laboral funciona a través de dues rutes psicològiques paral·leles. D'una banda, el procés de deteriorament de la salut o ruta de l'esgotament, el qual explica que les demandes laborals excessives – tant físiques com psicològiques i emocionals – consumeixen de forma sostinguda els recursos energètics del rol professional (Horan et al., 2020). Davant d'aquestes demandes, el monitor/a activa estratègies de protecció del rendiment; això vol dir que la persona fa un sobreesforç subjectiu per continuar fent bé la seva tasca malgrat estar cansada. Tanmateix, aquest esforç té costos compensatoris com un augment de la

fatiga o l'activació del sistema simpàtic que a la llarga, provoquen el col·lapse del sistema regulador (O'Connor et al., 2021). De fet, tal com demostra la metaanàlisi d'estudis longitudinals de Mijakoski et al. (2022), l'exposició continuada a aquestes demandes en entorns educatius prediu de forma robusta el desenvolupament de la síndrome de burnout al llarg del temps.

Quan un monitor/a s'enfronta a ràtios elevades d'infants o a molta demanda de gestió de conflictes, experimenta un desgast que, si no es compensa amb temps de recuperació suficients, desemboca en un estat crònic d'esgotament. Una alta càrrega de treball emocional no té per què derivar necessàriament en estrès nociu si es disposen de recursos adequats per afrontar-la. No obstant això, el risc més elevat en contextos de lleure apareix quan les demandes són molt elevades i els recursos resulten gairebé inexistents; és aleshores quan la tensió laboral es cronifica i el desgast psíquic i biològic esdevé inevitable, manifestant-se en l'organisme a través d'una sobrecàrrega al·lostàtica (Guidi et al., 2021; McEwen & Akil, 2020). Per tant, l'estrès en l'àmbit educatiu no és només el resultat d'una feina difícil, sinó de la falta de recursos necessaris per a poder fer front als costos energètics que requereix la tasca emocional (Collie, 2020; Guidi et al., 2021).

## **2.3. La síndrome de Burnout**

### **2.3.1. Definició**

Herbert J. Freudenberger (1974) va ser un dels primers autors a descriure el concepte de burnout, utilitzant el terme com l'esgotament final de les reserves d'energia d'un professional, fins al punt de quedar incapacitat per continuar executant la seva tasca de manera efectiva. Segons l'autor, aquest fenomen es pot manifestar de formes diverses amb simptomatologia i intensitats diferents segons la persona. A més, assenyala que sol ocórrer aproximadament un any després que algú hagi començat a treballar en una mateixa institució o entorn laboral. Tot i ser una descripció fundacional, la recerca contemporània destaca que el burnout s'ha de comprendre avui dia com una síndrome de naturalesa laboral clarament diferenciada d'altres patologies com la depressió o l'ansietat, tot i compartir-hi una forta correlació (Agyapong et al., 2022).

El concepte de burnout va ser consolidat i estructurat científicament per Maslach i Jackson (1981), que el defineixen com una síndrome d'esgotament emocional especialment en professions que requereixen una gran interacció interpersonal. Els autors remarquen que el desgast és un problema de l'entorn de treball/voluntariat i no de la persona. Aquest es compon de tres dimensions principals: l'esgotament emocional, el cinisme (o despersonalització) i la reducció de la realització personal. Actualment, el debat conceptual continua vigent i les revisions de l'escola de Schaufeli posen èmfasi en el fet que l'esgotament d'aquesta síndrome és de caràcter multidimensional —combinant l'esgotament físic i el mental— i representa la pèrdua absoluta de la capacitat funcional del treballador/a davant les demandes de la seva organització (Schaufeli, 2021).

En relació amb el procés de deteriorament de la salut esmentat al parlar de la Teoria de Demandes i Recursos Laborals (DRL) anteriorment, el requeriment de demandes laborals (com la pressió o exigències emocionals) són predictors de l'esgotament que pot donar lloc a manifestacions més severes de malestar, entre les quals destaca el burnout (Bakker i Demerouti, 2007). Aquesta relació no és només unidireccional i lineal, sinó que segons la teoria DRL és una dinàmica més complexa basada en relacions bidireccionals on els nivells d'esgotament i burnout acaben impactant en les demandes del treball al llarg del temps.

D'una banda, els components derivats de l'esgotament poden generar noves demandes de manera indirecta. Per exemple, una persona amb alt nivell de cansament pot reduir el seu rendiment i acumular tasques, o bé, en casos de despersonalització, pot establir relacions més difícils i estressants amb aquells usuaris amb qui està en contacte. D'altra banda, la percepció de l'entorn també es veu afectat per l'estat de la persona. El fet de patir burnout provoca que tendeixin a interpretar les demandes laborals de manera més crítica i a percebre una sobrecàrrega més elevada, fet que pot contribuir a generar un clima laboral més negatiu. En conjunt, això explica que l'estat emocional i físic de la persona no es deu només a les condicions laborals en les quals treballa, sinó que també pot causar i actuar com a element actiu modificant i intensificant les demandes, creant així un cicle recíproc de deteriorament que cronifica la síndrome (Kariou et al., 2021).

Tot i la solidesa del model tridimensional de Maslach i Jackson (1981), autors com Gil-Monte (2005) han enriquit el concepte a través de diferents aportacions. La més distintiva d'aquest autor és la incorporació d'una quarta dimensió: els sentiments de culpa. Segons Gil-Monte (2005), la culpa sorgeix com una conseqüència del deteriorament de les relacions interpersonals i de l'aparició de despersonalització. Quan el professional percep que està actuant de manera freda o poc empàtica amb els altres, tendeix a explicar el seu comportament realitzant atribucions internes. És a dir, en lloc de culpar les condicions laborals, el professional s'atribueix a si mateix la responsabilitat dels seus errors o la seva actitud, un procés d'autoculpabilització identitària que la literatura actual sobre l'estrès docent lliga estretament a la fatiga crònica i a la caiguda en l'autoeficàcia (Agyapong et al., 2022).

### **2.3.2. Burnout en professions educatives i de cura**

En les professions de serveis i atenció a les persones, la gestió de les pròpies emocions esdevé una part inherent de la tasca laboral. Com recullen Horner et al. (2020) i Kariou et al. (2021), aquest procés de regulació o treball emocional es fa principalment a través de dues estratègies:

- L'actuació superficial (*surface acting*): On el professional simula una expressió emocional (per exemple, un somriure o una actitud energètica) que no sent realment. Aquesta dissonància entre el que se sent i el que es mostra és, segons l'autora, una de les vies més ràpides cap a l'esgotament i la despersonalització.
- L'actuació profunda (*deep acting*): On l'individu intenta modificar els seus sentiments interns per alinear-los amb les expectatives del rol. Tot i que es considera una estratègia més genuïna, suposa un esforç psíquic i constant i una inversió de recursos cognitius tan elevada que, si es manté de forma crònica sense el suport organitzatiu adequat, acaba exhaustint les reserves d'energia del professional (Kariou et al., 2021).

En aquest sentit, la literatura contemporània identifica un factor de risc clínic en aquelles persones que s'identifiquen de manera absoluta amb el seu rol professional. El monitor/a que no aconsegueix separar la seva identitat personal de la seva funció laboral té més risc de patir burnout, ja que es torna

incapaç de despersonalitzar de manera adequada les situacions conflictives del dia a dia. Els models reconceptualitzats mostren que en els entorns educatius i de cura, les demandes d'exhibició (*display rules*) no només deriven d'exigències institucionals, sinó que també es relacionen amb imperatius morals interns de l'educador com el deure de cuidar o protegir l'infant o l'anomenada "ètica de la cura", fet que incrementa la vulnerabilitat a l'esgotament (Horner et al., 2020).

Aquesta falta de distància emocional fa que l'individu absorbeixi les demandes del treball com a atacs o fracassos personals. En aquest punt, si el professional no té un control real sobre les seves condicions laborals ni eines de supervisió per gestionar l'esmentada "actuació", el cicle de deteriorament esdevé inevitable, desencadenant un procés d'atribucions internes negatives on predomina el sentiment de culpa pel fet de no arribar a tot (Agyapong et al., 2022; Mijakoski et al. 2022).

Aquesta desconnexió interna és la que condueix directament al cinisme professional. En els models actuals de desgast (Kariou et al., 2021; Mijakoski et al., 2022), el cinisme no apareix només com un esgotament de recursos, sinó com un mecanisme de defensa psicològica davant la dissonància emocional: quan el professional ja no pot mantenir l'estratègia d'actuació superficial o es veu superat per l'actuació profunda, comença a distanciar-se afectivament dels usuaris per protegir-se de la seva pròpia integritat (Kariou et al., 2021).

Tanmateix, la recerca longitudinal demostra que aquesta distància defensiva sol ser contraproductiu. La incapacitat per gestionar una despersonalitzar de manera saludable fa que el treballador s'identifiqui excessivament amb les situacions conflictives de l'entitat, interpretant-les com a fallades personals (Mijakoski et al., 2022). Això reactiva el sentiment de culpa i les atribucions internes abans esmentades, ja que l'individu es percep a si mateix com un mal referent educatiu, tancant així un cicle recíproc on la gestió emocional forçada acaba destruint la pròpia identitat laboral i l'autoeficàcia (Agyapong et al., 2022; Mijakoski et al., 2022).

Aquest deteriorament personal, a més, té un impacte directe en l'entorn educatiu: la literatura demostra de manera sistemàtica que el burnout de

l'educador es transmet a l'espai d'aprenentatge, correlacionant negativament amb els resultats d'aprenentatge, el benestar i el suport a l'autonomia dels mateixos infants i joves (Madigan i Kim, 2021). Aquest fenomen, descrit com a "contagi de l'estrès", altera la qualitat de la interacció a l'aula o espai i les actituds dels infants (Madigan i Kim, 2021; Kariou et al., 2021).

Mentre que el burnout se centra normalment en la relació del professional amb la seva institució, la fatiga per compassió posa el focus en la dimensió relacional. Segons els models clàssics de Figley recollits en la literatura actual, qualsevol intervenció eficaç requereix una unió basada en la confiança i, sobretot, en la capacitat psicofisiològica d'empatitzar (Campos-Vidal et al., 2017). És precisament aquest compromís actiu el que genera l'estrès per compassió, definit com un estat de disfunció que redueix l'interès o la capacitat de suportar el pes emocional aliè, esdevenint un obstacle per als objectius educatius (Agyapong et al., 2022; Campos-Vidal et al., 2017).

L'evolució del concepte indica que la fatiga per compassió ja no s'aplica només a professionals que tracten grans traumatismes, sinó a qualsevol que desenvolupi una relació d'ajuda (Campos-Vidal et al., 2017). Això inclou directament el monitoratge de lleure, que gestiona diàriament conflictes i situacions de vulnerabilitat emocional. En aquest context, la fatiga per compassió representa el preu de l'adhesió a una "ètica de la cura" que sovint transcendeix la identitat professional (Horner et al., 2020).

En resum, l'erosió de l'empatia no només fa patir el professional, sinó que invalida la seva funció com a agent educador, tancant el cicle de la despersonalització i la culpa que autors com Maslach o Gil-Monte havien anticipat i que la recerca actual confirma com un risc crític pel benestar docent (Agyapong et al., 2022; Kariou et al., 2021).

## **2.4. El suport social com a factor protector**

### **2.4.1. Definició de suport social**

El suport social ha estat definit per Sidney Cobb (1976) com la informació que porta l'individu a percebre's com a estimat, cuidat, valorat i integrat en una xarxa de relacions i obligació mútua. Anys després, Cobb es refereix a aquests aspectes del suport social com: "suport emocional", "suport d'estima"

i "suport de xarxa". L'autor explica que el suport social redueix l'estrès actuant principalment com un moderador que facilita l'afrontament i l'adaptació de l'individu davant els canvis i les crisis. Per a aquest autor és clau remarcar que el suport social es basa en aquestes classes esmentades i no es limita a recursos materials o béns, sinó que més aviat fa una primera aproximació al concepte de suport social centrada en la dimensió relacional i afectiva. La literatura contemporània reforça aquesta visió clàssica i destaca que en l'àmbit socioeducatiu el suport social actua com un dels pilars determinats del desenvolupament del professional de la seva identitat laboral (Lam, 2019). Posteriorment, Fitriyah et al. (2026) va ampliar aquesta conceptualització diferenciant entre suport emocional, instrumental, informacional i d'avaluació.

El suport emocional comporta proporcionar empatia, cures, amor i confiança, i es considera un tipus de suport fonamental pel benestar i la gestió de l'estrès. El seu impacte sobre la salut i l'estrès està documentat en estudis recents, com el de Orman et al. (2026).

El suport instrumental es diferencia clarament de l'emocional i implica conductes pràctiques que ajuden directament a la persona necessitada. Es manifesta, per exemple, quan les persones ajuden a altres en la realització de tasques, en la cura personal, o proporcionen recursos materials o econòmics. En l'entorn de l'educació i el lleure, les intervencions modernes continuen situant la presència d'aquest recurs com un element protector clau que optimitza les condicions estructurals de la tasca educativa (Beames et al., 2023).

El suport informacional consisteix a proporcionar informació que la persona pot utilitzar per fer front a problemes personals o de l'entorn. Es diferencia del suport instrumental perquè la informació, per si sola, no resol el problema, sinó que facilita que la persona pugui ajudar-se a si mateixa (Pantoja et al., 2026; Coman et al., 2026). Finalment, el suport d'avaluació també es relaciona amb la transmissió d'informació, però orientada a l'autoavaluació. Permet a la persona interpretar una situació, validar els seus sentiments o decisions, obtenir retroacció i comparar-se amb els altres (Fitriyah et al., 2026).

#### **2.4.2. Relació entre estrès, burnout i suport social**

A partir d'aquesta línia, Cohen i Wills (1985) conceptualitzen la relació entre suport social i salut a través de dos models principals que expliquen els mecanismes a través dels quals aquest pot influir en el benestar psicològic.

El primer és el Model d'Amortiment (*Buffering Model*), que postula que el suport social protegeix les persones dels efectes patogènics dels esdeveniments estressants. Segons aquest model, el suport social actua com un factor protector en moments d'elevat estrès i redueix la probabilitat que aquest derivi en conseqüències negatives com el burnout. En el context del monitoratge, aquest efecte podria observar-se especialment durant períodes d'alta demanda emocional, com ara colònies, campaments o situacions de conflicte, quan el monitor percep que disposa de persones a qui recórrer. Les revisions de dissenys longitudinals de la darrera dècada confirmen empíricament aquest efecte esmorteïdor (*buffering*), demostrant que el suport social prediu directament menors trajectòries de despersonalització i cinisme al llarg del temps (Mijakoski et al., 2022).

El segon model és el Model d'Efecte Principal (*Main Effect Model*) de Cohen i Wills (1985), que proposa que el suport social és beneficiós per si mateix, independentment del nivell d'estrès al qual estigui sotmesa la persona. Aquesta perspectiva continua vigent i ha estat aplicada en investigacions recents com la de Duc et al. (2026), els quals demostren que les relacions socials proporcionarien experiències positives regulars, sentiment de pertinença i vincles afectius que afavoririen el benestar psicològic general. Des d'aquesta perspectiva, el simple fet de formar part d'una entitat de lleure i estar integrat en una xarxa estable de monitors/es pot proporcionar un sentiment de predictibilitat, estabilitat i vàlua personal, afavorint així la protecció davant l'apatia o la desmotivació.

Tal com s'ha esmentat anteriorment a través del model de Demandes i Recursos Laborals de Bakker i Demerouti (2007), no totes les dinàmiques laborals condueixen necessàriament al deteriorament de la salut. En l'actualització de la teoria anys després de la seva formulació original, Bakker et al. (2023) reafirmen que el suport social és el recurs laboral (*job resource*) per excel·lència. Dins de la ruta de la motivació del model DRL, aquest recurs

social no només ajuda a reduir directament l'impacte de l'estrès generat per les altes demandes laborals, sinó que també afavoreix processos positius de *job crafting*, és a dir, ajustos actius que la persona fa en la seva pròpia feina. Això contribueix de manera sostinguda a millorar el benestar laboral, el nivell d'implicació (*engagement*) i tant la motivació extrínseca com la intrínseca (Bakker et al., 2023).

#### **2.4.3. Suport social en professions educatives o de cura**

En professions educatives i de cura, el suport social ocupa un paper especialment rellevant a causa de l'elevada implicació emocional que comporten aquestes tasques. Aquest tipus de funcions es caracteritzen per demandes emocionals i relacionals constants, fet que pot incrementar la vulnerabilitat a l'estrès i al desgast emocional (Kollerová et al., 2023).

Diversos autors han assenyalat que percebre suport per part dels companys, coordinadors o de l'entorn professional pot reduir l'impacte de l'estrès i disminuir el risc de desenvolupar burnout. Els articles recents sobre personalitat i desgast docent indiquen que aquells professionals amb trets d'alta estabilitat emocional i amabilitat fan un ús molt més eficaç d'aquestes xarxes d'ajuda, el que es tradueix en una reducció dràstica de les taxes de burnout (Kim et al., 2019). Tanmateix, s'ha demostrat que la manca d'aquest suport actua en sentit contrari: la manca de suport de l'equip de lideratge o coordinació esdevé un dels predictors estadístics més potents de l'esgotament de l'educador (Kollerová et al., 2023).

En relació amb aquesta perspectiva, Gil-Monte (2005), a través del seu model, assenjala que els mecanismes d'atribucions internes i sentiments de culpa es pot veure intensificat quan no existeixen espais de comunicació i suport dins l'entorn professional. La manca de comunicació honesta entre professionals, sovint vinculada a la por a la crítica o al judici dels altres, pot afavorir que els individus percebin el seu malestar com un fracàs estrictament personal. Aquesta sensació d'aïllament emocional, que anomena dimensió subjectiva de l'aïllament, incrementa la vulnerabilitat davant el burnout.

En aquest sentit, el suport social adquirit dins l'entorn de treball adquireix una funció protectora especialment rellevant. Les intervencions d'ajuda

basades en programes psicològics han demostrat tenir un impacte massiu en la reducció de l'estrès docent i del burnout (Beames et al., 2023). El suport social facilita, doncs, la validació emocional, el sentiment de pertinença i la possibilitat de compartir de forma col·lectiva les dificultats estructurals inherents a la tasca educativa. Mitjançant aquesta col·lectivització de l'experiència laboral, es mitiguen les atribucions internes negatives i els sentiments de culpa individuals descrits per Gil-Monte, aturant efectivament el procés recíproc de deteriorament de la salut.

## **2.5. Altruisme, conducta prosocial i la seva relació amb el benestar educatiu**

### **2.5.1. Definició d'altruisme**

L'altruisme s'ha definit al llarg dels anys des de diferents disciplines, pel que fa a l'àmbit de les ciències socials. Com recullen en les seves revisions contemporànies Pfattheicher et al. (2022), històricament el concepte s'ha descrit com aquell comportament en què l'individu actua de manera voluntària tenint en compte el benestar dels altres, tot i que això impliqui un cost personal o la renúncia a un benefici propi. La recerca actual subratlla que una conducta es considera altruista quan la persona decideix tenir en compte els altres tot i que, en cas de no fer-ho així, hauria pogut obtenir benefici individual més alt.

A partir d'aquesta base, des de la psicologia social s'ha debatut si aquest cost personal s'assumeix de forma totalment desinteressada o no i quines motivacions hi ha darrere la conducta. Segons exposen Rodrigues i Hewing (2026) en la seva anàlisi de les perspectives psicològiques, el marc teòric clàssic s'ha dividit entre la hipòtesi que l'altruisme neix d'una resposta emocional concreta (on la preocupació empàtica produeix una motivació purament altruista pel benestar de l'altre) i les perspectives més pragmàtiques o contextuais. Aquestes darreres perspectives postulen un model basat en el cost-recompensa, segons el qual observar algú en dificultats provoca en l'observador un estat d'activació desagradable que genera un malestar propi; en aquest cas, la motivació principal per ajudar seria reduir el malestar emocional, fet que es consideraria una motivació egoista basada en un balanç de costos i beneficis (Rodrigues i Hewing, 2026).

Malgrat aquest debat clàssic entre motivacions egoistes i altruistes, les revisions actuals de la literatura (Pfattheicher et al., 2022) suggereixen un canvi de paradigma consolidat en la psicologia social contemporània, la qual s'inclina a acceptar que l'altruisme pur i "veritable" existeix realment, forma part de la naturalesa humana i no es redueix a un simple càlcul de costos. Actualment, aquesta visió clàssica s'ha completat amb les aportacions de la neurociència moderna i enfocament evolutius (Rhoads et al., 2021), que proposen conceptes basats en la cura, on la conducta prosocial no és només un càlcul racional o una resposta empàtica momentània, sinó un mecanisme biològic evolutiu lligat a la protecció dels individus més vulnerables.

### **2.5.2. Altruisme i conducta prosocial**

Un cop delimitat l'altruisme, cal integrar-lo dins d'un marc més ampli: el de la conducta prosocial.

A la literatura científica actual, la conducta prosocial es defineix de manera general com qualsevol comportament voluntari destinat a beneficiar un altre, incloent-hi actes com ara ajudar, compartir, reconfortar i cooperar, els quals es considerarien prosocials independentment de la motivació interna —altruista o egoista— que els impulsi (Pfattheicher et al., 2022). Per tant, l'altruisme s'enquadra com una subcategoria específica dins d'aquest ampli ventall d'accions d'ajuda voluntària.

Per tal d'ordenar la gran diversitat d'accions que es troben sota aquest terme, Rodrigues i Hewing (2026) proposen un Model Jeràrquic de la Conducta Prosocial que organitza i diferencia els conceptes clau en diversos nivells d'anàlisi detallats, fet que permet recollir i actualitzar les estructures clàssiques de recerca:

En primer lloc, el nivell individual que fa referència a tot allò centrat en l'origen evolutiu, biològic i inclou trets de personalitat que fan que algunes persones siguin més propenses a ajudar d'altres. En segon lloc, el nivell situacional que analitza què passa en un moment específic en què algú podria ajudar. Es tenen en compte factors del context que examina la conducta d'ajuda entre persones analitzant el procés de decisió a través dels costos, les recompenses i l'activació emocional en veure el patiment de l'altre.

Finalment, el nivell macro que s'ocupa de les accions prosocials en el marc dels grups, organitzacions i la societat. És on s'emmarquen el compromís social, la cooperació a gran escala, la identitat de grup i el voluntariat continuat.

Per sistematitzar aquests nivells, del model de Rodrigues i Hewing (2026) hi afegeixen dues dimensions fonamentals: la tolerància al dany (com es gestiona el cost o dany cap a un mateix o cap als altres) i l'orientació dels beneficis (si l'acció es dirigeix a beneficiar els altres o el mateix subjecte).

### **2.5.3. Relació entre altruisme, benestar i desgast emocional**

Practicar l'altruisme, especialment en l'àmbit de l'educació en el lleure, manté una relació de doble fil amb la salut mental de la persona que ajuda. Per un costat, la recerca demostra que l'acció altruista és una font de benestar psicològic. La metaanàlisi d'Oliver Scott Curry et al. (2018) confirma de manera sistemàtica que realitzar actes de bondat (*acts of kindness*) té un efecte causal positiu en el benestar de l'actor, validant la noció que l'ajuda regular genera satisfacció i redueix l'estrès subjectiu.

Aquesta resposta positiva troba la seva correlació en la neurociència gràcies a Rhoads et al. (2021), on s'indica que l'altruisme activa circuits de recompensa cerebral; aquesta activació no només genera el benestar subjectiu esmentat, sinó que també té efectes fisiològics tangibles. Aquests autors subratllen que la relació entre l'altruisme i el benestar és bidireccional: les persones amb major benestar subjectiu tenen més probabilitat de participar en tasques d'ajuda i voluntariat, creant així un bucle de retroalimentació positiva. A més, es destaca que els beneficis sobre la salut mental són molt més robustos si l'acció és completament voluntària; quan l'altruisme es percep com una obligació, els beneficis psicològics es dilueixen (Rhoads et al., 2021).

Això no obstant, aquesta motivació pot conduir a l'altre extrem en contextos de forma implicació emocional si l'entorn institucional no proveeix de xarxes de suport i recursos. De fet, l'estudi longitudinal de Rosato et al. (2019) posa de manifest les trajectòries oposades que poden patir les persones segons el tipus d'activitat prosocial: mentre que el voluntariat general es vincula

significativament amb una millor salut mental, aquelles tasques de cura intensiva que exigeixen una alta implicació de temps i una forta càrrega afectiva s'associen directament amb pitjors indicadors de salut mental, estrès i un increment del risc de patir simptomatologia depressiva.

En el lleure, on el vincle amb els infants i amb l'entitat és molt estret, la sobre implicació i la difuminació de les fronteres entre el "jo" i l'altre fan que el monitor assumeixi les necessitats de l'entitat com si fossin pròpies. Quan les organitzacions delegues la sostenibilitat del projecte en la militància de l'equip de monitors sense oferir espais de cura o la supervisió necessària, transformen aquesta vulnerabilitat en un risc estructural, aplanant el camí cap al desgast emocional (*burnout*).

#### **2.5.4. El factor de la participació: voluntariat i professionalització en el lleure**

Per comprendre com l'altruisme i les tendències prosocials deriven en un compromís estable, cal analitzar el panorama del lleure educatiu, el qual es caracteritza per una realitat dual on coexisteixen el voluntariat i la professionalització remunerada.

D'una banda, des del nivell macro descrit per Rodrigues i Hewing (2026), el voluntariat de caràcter continuat sustenta en gran part el lleure educatiu a Catalunya. Es tracta d'una ajuda planificada, deliberada i que s'estén durant períodes llargs de temps, sovint implicant costos personals significatius d'energia. Com s'analitza en els models de motivació del voluntariat revisats per Yeung et al. (2018), la militància es pot classificar en funció de les seves metes, diferenciant clarament entre el voluntariat orientat als altres —mogut per valors humanitaris, altruistes i el desig de generar un impacte positiu en el desenvolupament dels infants— i el voluntariat orientat a un mateix o instrumental —centrat en la comprensió, el creixement personal, la millora de l'autoestima, la protecció de l'ego o el desenvolupament de la carrera professional.

L'estudi de Yeung et al. (2018) demostra empíricament que, si bé ambdues formes de participació aporten beneficis, el voluntariat centrat genuïnament en l'altre proporciona uns guanys en satisfacció vital, benestar social i salut mental significativament superiors. Així mateix, la recerca longitudinal de

Nazroo i Matthews (2021) reforça la tesi que el voluntariat sostingut actual com un potent factor protector del benestar al llarg del curs de la vida, tot i que adverteixen que aquest impacte protector depèn directament de com estiguin dissenyades i estructurades les característiques de la tasca d'ajuda.

D'altra banda, el sector del lleure s'ha anat estructurant cap a un model professionalitzat (com casals d'estiu, extraescolars o menjadors), on els monitors/es reben una compensació econòmica. Tot i que en aquest segon model de participació la feina es troba emprada per una relació laboral formal, autors com Hwang i Powell (2009) afirmen que la introducció de relacions laborals formals i la professionalització no suposen necessàriament una renúncia als valors altruistes i la recerca demostra que la motivació intrínseca, la vocació i l'altruisme continuen sent motors fonamentals en exercir la seva professió.

Com assenyalaven Rhoads i Marsh (2023), els beneficis de l'altruisme sobre el benestar es dilueixen quan l'acció es percep com una obligació rígida. En el cas del monitor voluntari, el risc de desgast prové sovint de la sobre implicació i de la falta de límits clars en la militància. En canvi, en el monitor remunerat, l'estrès sol derivar de la precarietat contractual, les ràtios elevades o dels pocs recursos materials i humans, on el treball emocional s'ha de dur a terme sota el compliment d'estrictes directrius. En conclusió, tant si l'activitat s'exerceix des de la militància voluntària com des de la professionalització, el monitoratge de lleure comparteix un nucli en comú: una alta demanda relacional i un fort compromís amb el benestar dels infants que exposa ambdues tipologies de participació de monitors/es al risc de patir estrès o la síndrome de burnout si no es disposa de factors o recursos protectors.

### **3. Objectius i hipòtesis de la investigació**

#### **3.1. Objectius de la recerca**

##### ***3.1.1. Objectiu general***

L'objectiu principal d'aquesta recerca és analitzar la relació entre els nivells d'estrès, la síndrome de burnout i el suport social percebut en el lloc de treball

per part dels monitors i monitores de lleure educatiu, així com explorar si el suport social emocional actua com un factor protector i si existeixen diferències entre els dos models de participació voluntària i remunerada.

### **3.1.2. Objectius específics**

1. Mesurar els nivells d'estrès percebut pels monitors i monitores mitjançant l'escala PSS-10.
2. Avaluar la prevalença de la síndrome de burnout en la mostra, analitzant les seves tres dimensions: esgotament emocional, cinisme i eficàcia personal.
3. Identificar la relació entre el suport social percebut i els nivells d'estrès i burnout.
4. Comparar els nivells de burnout, estrès, suport social i altruisme en funció del tipus de vinculació del monitor/a (voluntariat vs. professional remunerat).
5. Analitzar la relació entre l'altruisme i el benestar psicològic, així com el risc de desgast emocional.

### **3.2. Hipòtesis de la recerca**

*Hipòtesi 1:* Un major temps d'experiència en el lleure educatiu es relaciona amb nivells més elevats d'esgotament emocional i cinisme.

*Hipòtesi 2:* Els monitors/es amb més volum d'hores setmanals dedicades, puntuaran més alt en percepció d'estrès i esgotament emocional.

*Hipòtesi 3:* Els monitors/es amb responsabilitats de gestió o coordinació, presentaran nivells més alts d'estrès i burnout.

*Hipòtesi 4:* Els monitors/es amb nivells més alts d'estrès percebut presentaran també nivells més elevats de burnout, especialment en la dimensió d'esgotament emocional.

*Hipòtesi 5:* Un major suport social percebut s'associa amb nivells més baixos d'estrès i de burnout.

*Hipòtesi 6:* El monitoratge voluntari presentarà nivells més baixos d'estrès i nivells més alts d'altruisme i implicació emocional que el monitoratge remunerat.

## **4. Metodologia**

### **4.1. Disseny de la recerca**

Aquesta recerca segueix un disseny quantitatiu, ja que es basa en la recollida de dades i l'anàlisi de dades mesurables objectivament mitjançant l'ús d'instruments estandarditzats. El disseny és de tipus no experimental, correlacional i comparatiu, atén que pretén analitzar la relació entre les variables sense manipular-les, examinar les relacions existents entre l'estrès, el burnout, el suport social i l'altruisme en monitors/es de lleure educatiu i comparar el resultat entre dos grups diferenciats: voluntaris i remunerats.

També cal afegir que és un disseny transversal perquè les dades s'han recollit en un sol moment.

### **4.2. Participants**

La mostra està formada per monitors i monitores de lleure educatiu a Catalunya vinculats tant a l'àmbit voluntari com a l'àmbit remunerat. La mostra d'aquesta investigació està formada per 87 participants amb edats entre 18 i 54 anys ( $M = 22,22$ ;  $SD = 5,95$ ). Pel que fa a la distribució per gènere, s'observa una clara majoria de dones, que representen el 70.1% de la mostra final ( $n = 61$ ), seguides pels homes amb un 28.7% ( $n = 25$ ). Quant al nivell d'estudis, el 60.9% dels monitors/es ha finalitzat l'educació secundària, mentre que un 32.2% disposa d'estudis superiors (Taula 1).

És un mostreig no probabilístic per conveniència, utilitzant el mètode de bola de neu a través de les xarxes socials de la investigadora i la difusió en canals vinculats al sector del lleure educatiu. Es recullen dades sociodemogràfiques com l'edat, el gènere i el nivell d'estudis dels participants. També s'ha preguntat per l'experiència laboral en el sector del lleure i s'ha tingut en compte el tipus de vinculació (voluntari o remunerat), els anys d'experiència com a monitor/a i el volum d'hores de dedicació setmanal.

Les característiques sociodemogràfiques i el perfil professional dels monitors/es que han participat en l'estudi es detallen a la Taula 1.

**Taula 1.**

*Característiques descriptives de la mostra*

| Variable                                  | <i>n</i> | (%)   | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|-------------------------------------------|----------|-------|----------|-----------|
| Edat (anys)                               | 87       |       | 22.22    | 5.95      |
| Gènere                                    |          |       |          |           |
| Dona                                      | 61       | 70.1% |          |           |
| Home                                      | 25       | 28.7% |          |           |
| Altres                                    | 1        | 1.1%  |          |           |
| Nivell de formació acadèmica              |          |       |          |           |
| Estudis primaris finalitzats              | 1        | 1.1%  |          |           |
| Estudis secundaris finalitzats            | 53       | 60.9% |          |           |
| Estudis superiors (FP o grau) finalitzats | 28       | 32.2% |          |           |
| Estudis de màster o postgrau finalitzats  | 5        | 5.7%  |          |           |
| Tipus de dedicació al lleure              |          |       |          |           |
| Exclusivament voluntària                  | 41       | 47.1% |          |           |
| Exclusivament remunerada                  | 14       | 16.1% |          |           |
| Mixta (voluntària i remunerada)           | 32       | 36.8% |          |           |
| Experiència al sector del lleure (anys)   | 87       |       | 3.71     | 2.20      |
| Hores de dedicació setmanal               |          |       |          |           |
| Menys de 5 hores                          | 11       | 12.6% |          |           |
| Entre 5 i 10 hores                        | 37       | 42.5% |          |           |
| Entre 11 i 20 hores                       | 26       | 29.9% |          |           |
| Més de 20 hores                           | 8        | 9.2%  |          |           |
| Només a l'estiu                           | 5        | 5.7%  |          |           |
| Responsabilitat o càrrec addicional       |          |       |          |           |
| No, només monitor/a de grup               | 19       | 21.8% |          |           |
| Sí, tasques de gestió/coordinació         | 68       | 78.2% |          |           |

**Nota.** *n* = freqüència; (%) = percentatge; *M* = mitjana; *DT* = desviació típica

Els participants tenen una experiència mitjana al sector del lleure de 3.71 anys ( $DT = 2.20$ ). Per a la realització dels contrastos d'hipòtesis posteriors, aquesta variable s'ha dicotomitat en dos grups: monitors/es amb experiència de fins a 2 anys ( $n = 36$ ) i monitors/es amb més de 2 anys ( $n = 51$ ).

Respecte a la vinculació amb el sector del lleure, el grup més nombrós és el de monitoratge que exerceixen de forma exclusivament voluntària (47.1%), seguit d'aquells amb un perfil mixt que combina voluntariat i feina remunerada (36.8%). Destaca que la major part de la mostra, el 78.2% ( $n = 68$ ), assumeix tasques de gestió o coordinació addicionals a la seva tasca de monitor/a de grup.

Per acabar, quant a la càrrega horària, el grup més nombrós és el dels monitors/es que hi dediquen entre 5 i 10 hores (42.5%). Tot i que com ja s'ha mencionat anteriorment, per a l'anàlisi inferencial de les dades aquesta variable s'ha recodificat en tres categories resultant una dedicació de fins a 10 hores el 55.1%, només de 10 hores un 39.1% i col·laboració exclusivament estival un 5.7%.

#### **4.3. Instruments**

S'han utilitzat quatre instruments validats que sumen un total de 30 preguntes per mesurar les variables principals de l'estudi ([vegeu Annex B](#)). A continuació es descriuen detalladament les característiques, l'estructura i les propietats psicomètriques de cadascuna de les eines aplicades:

*Perceived Stress Scale (PSS-10)*. En primer lloc, per mesurar l'estrès percebut es va utilitzar la Perceived Stress Scale (PSS-10), una versió abreviada del PSS-14 desenvolupada originalment per Cohen et al. (1983). Aquest instrument d'autoinforme avalua el grau en què els subjectes perceben les situacions de la seva vida com a imprevisibles, incontrolables i estressants durant l'últim mes, i està format per 10 ítems amb format de resposta tipus Likert de cinc punts. Diversos estudis han indicat que la versió de 10 ítems presenta millors indicadors de validesa i consistència interna en comparació amb la versió llarga, fet que, juntament amb la seva major brevetat i facilitat d'aplicació, en justifica la utilització en aquesta investigació.

L'escala presenta dues dimensions independents: d'una banda, el *distrès general*, associat a la percepció de manca de control, sobrecàrrega i nerviosisme; i, de l'altra, la *capacitat d'afrontament*, relacionada amb la percepció d'autoeficàcia i els recursos personals per fer front a situacions estressants. L'Alfa de Cronbach original de la versió abreujada de 10 ítems sol oscil·lar entre 0,78 i 0,91 en els estudis de validació originals i posteriors de referència demostrant de manera consistent unes excel·lents propietats psicomètriques.

*Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS 9)*. Per a l'avaluació del burnout, es va emprar el *Maslach Burnout Inventory-General Survey* en la seva versió abreujada de 9 ítems (MBI-GS 9), derivada del model proposat per Maslach i Jackson (1981). Aquest qüestionari d'autoinforme utilitza un format de resposta Likert amb 5 opcions i és àmpliament usat en professions amb un elevat component relacional. L'instrument avalua el desgast a partir de tres dimensions principals: l'*esgotament emocional*, que fa referència a sentiments de fatiga i desgast derivat de la feina; el *cinisme*, que implica una resposta impersonal i una actitud de distanciament emocional i desimplicació envers les persones amb qui es treballa; i l'*eficàcia personal*, relacionada amb els sentiments de competència i assoliment en el mateix rol. En els estudis de validació original d'aquesta versió, les subescales presenten una consistència interna plenament satisfactòria, amb valors d'Alfa de Cronbach situats al voltant de  $\alpha \approx 0,85$  per a l'esgotament emocional, i de  $\alpha \approx 0,75$  tant per al cinisme com per a l'eficàcia personal.

*Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)*. Per a l'avaluació del suport social percebut, es va utilitzar la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS), desenvolupada per Zimet et al. (1990), la qual mesura el grau en què els individus perceben suport emocional per part del seu entorn a través d'una escala Likert de 5 punts. En aquesta recerca s'ha optat per una adaptació específica basada en els objectius de l'estudi, utilitzant exclusivament la dimensió d'"Altres persones significatives" (*Significant Others*) i descartant les subescales de "Família" i "Amics" per centrar l'anàlisi únicament en el suport social dins de l'entorn laboral i de l'equip de monitors/es. Aquesta dimensió consta de 4 ítems que avaluen la

percepció de comptar amb unes persones especials que actua com a font de consol, que es preocupa pels sentiments de l'individu i que està present en moments de necessitat. L'escala original de Zimet presenta una consistència interna global excel·lent ( $\alpha \approx 0,88$ ) i la dimensió específica d'Altres Persones Significatives (*Significant Others*) té originalment una Alfa de Cronbach de 0,91.

*Hong Kong Altruism Index (A-Index)*. Finalment, es va utilitzar el *Hong Kong Altruism Index (A-Index)*, desenvolupat per Cheng et al. (2017), un instrument dissenyat per mesurar els nivells d'altruisme a través de conductes observables. Tot i que l'instrument complet es divideix en quatre dimensions (voluntariat, donació monetària, donació de sang i òrgans, i ajuda informal), per a aquesta investigació es van seleccionar dues dimensions completes (7 ítems en total) per la seva coherència amb els objectius de l'estudi: el *voluntariat*, que avalua la participació en tasques d'ajuda formal i organitzada; i l'*ajuda informal* que mesura la conducta d'ajuda espontània i puntual en el dia a dia. En aquesta escala s'ha mantingut l'adaptació a una escala Likert amb 5 opcions de resposta per facilitar la integració amb la resta de bateria de qüestionaris del TFG. En la recerca original de Cheng et al. (2017), els coeficients de consistència interna es van situar entre 0,57 i 0,69; aquests valors inferiors a 0,70 són habituals i acceptats en aquest instrument a causa de la brevetat de les subescales i engloba conductes d'ajuda molt heterogènies.

#### **4.4. Procediment**

La recollida de dades d'aquesta investigació s'ha dut a terme mitjançant un formulari digital autoadministrat creat amb la plataforma Microsoft Forms ([vegeu Annex 2](#)). Ja que formo part de diverses entitats de lleure i dispo de vincles estrets amb aquest sector, vaig realitzar una difusió a través de grups de WhatsApp. Això m'ha permès arribar de manera directa a monitors i monitores en actiu, tant en l'àmbit del voluntariat com de l'àmbit remunerat.

Per garantir la viabilitat de la recerca i el rigor metodològic, s'ha establert com a requisit indispensable ser major d'edat ( $\geq 18$  anys) per participar en l'estudi. Així mateix, s'ha filtrat la mostra per assegurar que tots i totes les

persones enquestades fossin monitors/es en actiu dins de l'àmbit del lleure educatiu a Catalunya.

Pel que fa a la temporalització, el qüestionari va romandre obert per a rebre respostes durant un període d'un mes aproximadament, des de mitjans de març fins a mitjans d'abril, quan vaig tancar la recollida en haver assolit la mostra final de 87 participants.

En tot moment s'ha garantit el compliment dels protocols de la Comissió Ètica de la universitat. Abans d'accedir a les preguntes, les persones participants van ser informades dels objectius de la recerca i van haver de confirmar la seva participació voluntària. Es va fer especial èmfasi en el caràcter anònim i confidencial de les dades, assegurant que la informació s'utilitzaria només amb finalitats acadèmiques i de recerca.

#### **4.5. Anàlisi de dades**

En primer lloc, per a poder realitzar l'anàlisi de dades es va fer un processament inicial de les dades recollides a través de Microsoft Forms i exportar-les al Microsoft Excel per a la seva neteja i codificació numèrica, transformant les respostes qualitatives en valors numèrics i en variables categòriques perquè fossin aptes i d'interès per a l'anàlisi. Les dues variables quantitatives obertes es va permetre l'anàlisi bivariada: la variable "hores de dedicació setmanal" amb 5 opcions originals del formulari es va recodificar en tres categories (menys de 10 hores, més de 10 hores i només a l'estiu) i la variable quantitativa "anys d'experiència dels monitors/es" es va recodificar en dos grups (fins a 2 anys i més de 2 anys) mitjançant un punt de tall facilitant així l'aplicació de la prova t de Student.

L'anàlisi pròpiament dita s'ha dut a terme amb el programa IMB SPSS Statistics (v.21), àmpliament utilitzat en l'àmbit de la psicologia. S'ha optat per aquest programa perquè permet dur a terme anàlisis tan descriptives com inferencial de manera eficient i fiable, aquestes característiques el fan especialment adequat per al tractament dels resultats obtinguts a través dels qüestionaris usats en aquest estudi.

Pel que fa al càlcul dels estadístics descriptius, s'han calculat freqüències i percentatges per a les variables sociodemogràfiques. I, per a les escales

psicològiques, mitjanes (*M*) i desviacions típiques (*DT*). També es va fer una anàlisi de fiabilitat verificant la consistència interna dels instruments mitjançant el coeficient alfa de Cronbach, considerant valors superiors a .70 com a indicadors de fiabilitat bona o acceptable.

Per a l'anàlisi d'estrès percebut, s'han tractat les dues dimensions del PSS-10 de forma independent. La dimensió d'autoeficàcia s'ha mantingut en el seu sentit original (ítems 4, 5, 7 i 8 sense revertir), facilitant així la interpretació de la seva relació inversa amb els nivells de distrès i burnout.

Per analitzar les relacions entre variables i contrastar les hipòtesis plantejades, es va utilitzar estadística inferencial. En concret, es van aplicar diferents proves en funció dels objectius de la recerca: la prova *t* de Student per a mostres independents en comparacions de dos grups (p. ex., gènere), l'ANOVA d'un factor per a comparacions de tres o més grups (p. ex., tipus de dedicació), amb aplicació de proves post-hoc de Tukey o Tamhane segons l'homogeneïtat de variàncies i utilitzant la prova de Levene per verificar l'homoscedasticitat.

Finalment, per analitzar les relacions entre les variables quantitatives, es va fer prèviament una prova de normalitat de Kolmogorov-Smirnov ( $n = 87$ ). Els resultats van indicar que la majoria de les dimensions (autoeficàcia, altruisme, esgotament emocional, cinisme, eficàcia personal i suport social) presentaven una distribució significativament diferent de la normal ( $p < .05$ ). Per aquest motiu, es va optar per utilitzar el coeficient de correlació Rho de Spearman ( $\rho$ ), l'equivalent no paramètric del coeficient de Pearson, per analitzar el grau d'associació entre les variables del model.

En totes les proves inferencials es va establir un nivell de significació de  $p < .05$  i es va calcular la mida de l'efecte mitjançant l'eta quadrat ( $\eta^2$ ) quan va ser pertinent per determinar la magnitud de les diferències trobades.

## 5. Resultats

### 5.1. Fiabilitat dels instruments en la mostra

#### Taula 2.

*Coeficients de fiabilitat Alfa de Cronbach de les escales de l'estudi (N=87)*

| Variable                     | Nombre d'ítems | Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) |
|------------------------------|----------------|-------------------------------|
| <b>Estrès (PSS-10)</b>       |                |                               |
| Distrès                      | 6              | .777                          |
| Autoeficàcia                 | 4              | .711                          |
| <b>Burnout (MBI-GS 9)</b>    |                |                               |
| Esgotament emocional         | 3              | .790                          |
| Cinisme                      | 3              | .747                          |
| Eficàcia professional        | 3              | .751                          |
| <b>Suport Social (MSPSS)</b> | 4              | .922                          |
| <b>Altruisme (A-Index)</b>   |                |                               |
| Voluntariat                  | 2              | .610                          |
| Ajuda informal               | 5              | .503                          |

Prèviament a l'anàlisi descriptiva i inferencial dels resultats, es va verificar la consistència interna de les escales per a la mostra d'estudi ( $N = 87$ ) tal com s'exposa a la Taula 2.

Pel que fa a l'instrument PSS-10, s'ha obtingut un coeficient Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de .777 per a la dimensió de distrès i de .711 per a la d'autoeficàcia. Aquests valors indiquen una bona fiabilitat, confirmant que la versió abreujada funciona de manera consistent en aquesta mostra.

Quant al qüestionari de burnout (MBI-GS 9), les tres dimensions han presentat una consistència interna satisfactòria, amb valors de .790 per a esgotament emocional, .747 per a cinisme i .751 per a eficàcia professional. Aquestes dades confirmen que l'instrument ha funcionat de manera sòlida per avaluar el desgast dels monitors/es analitzats. Per la seva banda, la dimensió d'altres persones significatives de l'escala de suport social (MSPSS) ha mostrat una consistència excel·lent ( $\alpha = .922$ ), fet que demostra que els

seus ítems mesuren el constructe de forma molt fiable i homogènia en aquest grup.

Finalment, respecte a l'escala d'altruisme (A-Index), s'ha obtingut valors de  $\alpha = .610$  per a la dimensió de voluntariat i de  $\alpha = .503$  per a l'ajuda informal. Tot i situar-se per sota del criteri estàndard de .70, la seva inclusió es justifica per la brevetat de les subescales (2 i 5 ítems respectivament) i la naturalesa heterogènia de les conductes d'ajuda espontània que avalua l'instrument. Aquests valors són habituals en la literatura prèvia per a aquestes dimensions concretes de l'altruisme.

### 5.3. Anàlisi dels resultats

#### 5.3.1. Nivells de burnout en funció dels anys d'experiència

##### Taula 3.

*Comparació de les dimensions del burnout segons els anys d'experiència (T-test)*

| Variable             | Fins a 2 anys ( $n = 36$ )<br>$M$ (DT) | Més de 2 anys ( $n = 51$ )<br>$M$ (DT) | $t$   | $p$  |
|----------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|-------|------|
| Esgotament emocional | 2.68 (0.83)                            | 2.90 (0.88)                            | -1.21 | .227 |
| Cinisme              | 1.92 (0.86)                            | 2.25 (0.92)                            | -1.67 | .099 |
| Eficàcia personal    | 3.95 (0.74)                            | 3.91 (0.81)                            | 0.23  | .818 |

**Nota.**  $M$  = Mitjana;  $DT$  = Desviació Típica.

Els resultats de la comparació dels nivells de burnout entre els monitors/es amb menys experiència (fins a 2 anys) i aquells amb una trajectòria més llarga (més de 2 anys) es presenten a la Taula 3.

Tal com s'observa a la Taula 3, no es van trobar diferències estadísticament significatives ( $p > .05$ ) en cap de les dimensions del burnout en funció de l'experiència dels monitors/es. Tot i que el grup amb més de dos anys d'experiència presenta puntuacions lleugerament superiors en esgotament emocional ( $M = 2.90$ ) i cinisme ( $M = 2.25$ ) respecte al grup amb menys

experiència ( $M = 2.68$  i  $M = 1.92$  respectivament), aquestes diferències no assoleixen la significació estadística. En el cas de l'eficàcia personal, ambdós grups mostren nivells de percepció de competència molt similars ( $M = 3.95$  i  $3.91$ ).

### 5.3.2. Impacte de la dedicació horària en el malestar psicològic

**Taula 4.**

*Comparació del burnout i estrès segons la càrrega horària (ANOVA)*

| Variable                  | Fins a 10 h (n = 48) M (DT) | Més de 10 h (n = 34) M (DT) | Només estiu (n = 5) M (DT) | F (p)       | $\eta^2$ |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-------------|----------|
| <b>Burnout (MBI-GS 9)</b> |                             |                             |                            |             |          |
| Esgotament emocional      | 2.77 (0.81)                 | 2.77 (0.95)                 | 3.40 (0.60)                | 1.25 (.291) | .029     |
| Cinisme                   | 2.08 (0.88)                 | 2.10 (0.90)                 | 2.47 (1.32)                | 0.41 (.668) | .010     |
| Eficàcia personal         | 4.01 (0.86)                 | 3.91 (0.53)                 | 3.27 (1.16)                | 2.15 (.122) | .049     |
| <b>Estrès (PSS-10)</b>    |                             |                             |                            |             |          |
| Autoeficàcia              | 3.47 (0.63)                 | 3.43 (0.58)                 | 2.80 (0.41)                | 2.86 (.063) | .064     |
| Distrès                   | 3.26 (0.64)                 | 3.18 (0.69)                 | 3.37 (0.52)                | 0.24 (.786) | .006     |

**Nota.** M = Mitjana; DT = Desviació Típica; F (2,84);  $\eta^2$  = Eta quadrat.

Els resultats de l'anàlisi de variància (ANOVA) per comparar els nivells de burnout i estrès segons la dedicació horària setmanal es presenten a la Taula 4.

Tal com s'observa, no es van trobar diferències estadísticament significatives ( $p > .05$ ), en cap de les dimensions analitzades en funció del nombre d'hores dedicades setmanalment a la tasca. No obstant això, la dimensió d'autoeficàcia de l'escala d'estrès mostra una clara tendència a la significació ( $p = .064$ ), on el grup que només participa en l'estiu presenta una mitjana d'autoeficàcia menor ( $M = 2.80$ ) en comparació amb els grups de dedicació continuada ( $M = 3.47$  i  $M = 3.43$ ). Respecte a la magnitud d'aquestes diferències, la mida de l'efecte ( $\eta^2$ ) per a totes les variables se situa en valors petits o poc importants (entre .006 o .064), indicant que la càrrega horària

té un impacte molt limitat sobre el desgast dels monitors/es d'aquesta mostra.

### 5.3.3. Diferències segons l'assumpció de càrrecs de responsabilitat

**Taula 5.**

*Comparació del burnout i estrès segons el càrrec de responsabilitat (t-test)*

| Variable                  | Monitor/a de grup (n = 19) M (DT) | Gestió / Coordinació (n = 68) M (DT) | t     | p    |
|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-------|------|
| <b>Burnout (MBI-GS 9)</b> |                                   |                                      |       |      |
| Esgotament emocional      | 3.07 (0.78)                       | 2.74 (0.88)                          | 1.50  | .136 |
| Cinisme                   | 2.23 (0.91)                       | 2.08 (0.91)                          | 0.63  | .528 |
| Eficàcia personal         | 3.91 (0.94)                       | 3.94 (0.74)                          | -0.12 | .906 |
| <b>Estrès (PSS-10)</b>    |                                   |                                      |       |      |
| Autoeficàcia              | 3.42 (0.65)                       | 3.42 (0.61)                          | -0.01 | .990 |
| Distrès                   | 3.17 (0.54)                       | 3.25 (0.68)                          | -0.52 | .607 |

**Nota.** M = Mitjana; DT = Desviació Típica.

Els resultats de la comparació del malestar psicològic segons si els monitors/es assumeixen càrrecs de responsabilitat addicional (gestió o coordinació) s'exposen a la Taula 5.

Tal com s'observa, no es van trobar diferències estadísticament significatives ( $p > .05$ ) en cap de les variables de burnout ni d'estrès analitzades. Tot i que el grup que només aconsegueix tasques de monitoratge de grup presenta una mitjana lleugerament superior en esgotament emocional ( $M = 3.07$ ) en comparació amb el personal de gestió o coordinació ( $M = 2.74$ ), aquesta diferència no és significativa ( $p = .136$ ). En la resta de variables, tant de burnout com d'estrès, les puntuacions són pràcticament idèntiques entre ambdós grups, destacant especialment l'autoeficàcia, on les puntuacions són coincidents ( $M = 3.42$ ).

### 5.3.4. Anàlisi de les correlacions entre el perfil professional i les variables psicològiques

**Taula 6.**

*Matriu de correlacions Rho de Spearman entre variables de l'estudi*

| Variable                  | 1             | 2            | 3            | 4     | 5              | 6              | 7             | 8              | 9    |
|---------------------------|---------------|--------------|--------------|-------|----------------|----------------|---------------|----------------|------|
| 1. Edat                   | —             |              |              |       |                |                |               |                |      |
| 2. Hores dedicació        | <b>.314**</b> | —            |              |       |                |                |               |                |      |
| 3. Anys d'experiència     | <b>.634**</b> | <b>.213*</b> | —            |       |                |                |               |                |      |
| 4. Tipus de dedicació     | .122          | .206         | <b>.237*</b> | —     |                |                |               |                |      |
| 5. Distrès (PSS)          | -.120         | -.010        | -.074        | .000  | —              |                |               |                |      |
| 6. Autoeficàcia (PSS)     | .058          | -.163        | .112         | .051  | <b>-.594**</b> | —              |               |                |      |
| 7. Esgotament (MBI)       | .163          | .063         | -.060        | .079  | <b>.345**</b>  | <b>-.219*</b>  | —             |                |      |
| 8. Cinisme (MBI)          | .072          | .010         | -.091        | -.027 | <b>.335**</b>  | <b>-.305**</b> | <b>.641**</b> | —              |      |
| 9. Eficàcia (MBI)         | .019          | -.205        | .045         | .055  | <b>-.228*</b>  | <b>.456**</b>  | -.097         | <b>-.342**</b> | —    |
| 10. Suport Social (MSPSS) | .038          | -.184        | .138         | .067  | -.192          | .131           | -.035         | -.041          | .159 |

**Nota.**  $n = 87$ . \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$  (bilateral).

Per analitzar el grau d'associació entre el perfil professional i les dimensions d'estrès percebut, burnout i el suport social, s'ha calculat el coeficient de correlació Rho de Spearman ( $\rho$ ). Els resultats d'aquestes interaccions es detallen a la Taula 6.

En analitzar les correlacions bivariades, s'observa que les variables demogràfiques i laborals estan fortament interconnectades. L'edat presenta una relació positiva molt significativa amb els anys d'experiència ( $\rho = .634$ ;  $p < .001$ ) i amb les hores de dedicació ( $\rho = .314$ ;  $p = .003$ ). A la vegada, els anys d'experiència també correlacionen positivament amb el volum d'hores setmanals ( $\rho = .213$ ;  $p = .047$ ) i el tipus de dedicació ( $\rho = .237$ ;  $p = .027$ ), indicant que els monitors/es amb més trajectòria tendeixen a assumir rols amb més càrrega horària o de més dedicació. Tot i aquesta solidesa en el

perfil laboral, ni l'edat ni els anys d'experiència han mostrat correlacions significatives amb les dimensions de malestar psicològic o burnout. Pel que fa a la resta de variables laborals (hores i tipus de dedicació), no s'han trobat altres correlacions significatives amb les dimensions de malestar psicològic directe.

Respecte a la relació entre les dimensions psicològiques, el distrès percebut (4) mostra una correlació positiva significativa amb l'esgotament emocional (6) ( $\rho = .345$ ;  $p = .001$ ) i amb el cinisme (7) ( $\rho = .335$ ;  $p = .002$ ). Així mateix, el distrès manté una relació negativa significativa amb l'eficàcia professional (8) ( $\rho = -.228$ ;  $p = .033$ ). Per la seva banda, l'autoeficàcia (5) també mostra relacions significatives i en la direcció esperada amb les tres dimensions del burnout, essent les correlacions amb l'esgotament emocional ( $\rho = -.219$ ;  $p = .041$ ) i el cinisme ( $\rho = -.305$ ;  $p = .004$ ), i una correlació positiva significativa amb l'eficàcia personal ( $r = .456$ ;  $p < .001$ ). Finalment, el suport social (9) no ha assolit la significació estadística en la seva relació amb cap de les variables psicològiques o laborals d'aquesta mostra en l'anàlisi no paramètrica.

### 5.3.5. Estudi del malestar i l'altruisme segons el tipus de vinculació laboral

**Taula 7.**

*Comparació del malestar i l'altruisme segons la vinculació laboral (ANOVA)*

| Variable                   | Voluntària (n = 41) M (DT) | Remunerada (n = 14) M (DT) | Mixta (n = 32) M (DT) | F (p)         | $\eta^2$ | Post-hoc |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|---------------|----------|----------|
| <b>Burnout (MBI-GS 9)</b>  |                            |                            |                       |               |          |          |
| Esgotament emocional       | 2.72 (0.83)                | 2.83 (0.95)                | 2.91 (0.98)           | 0.40 (.669)   | .010     | —        |
| Cinisme                    | 2.16 (0.90)                | 1.81 (0.66)                | 2.18 (0.99)           | 0.93 (.401)   | .022     | —        |
| Eficàcia personal          | 3.85 (0.85)                | 4.19 (0.52)                | 3.92 (0.78)           | 0.98 (.379)   | .023     | —        |
| <b>Estrès (PSS-10)</b>     |                            |                            |                       |               |          |          |
| Autoeficàcia               | 3.38 (0.64)                | 3.57 (0.67)                | 3.41 (0.57)           | 0.52 (.594)   | .012     | —        |
| Distrès                    | 3.25 (0.68)                | 3.02 (0.53)                | 3.30 (0.65)           | 0.93 (.400)   | .022     | —        |
| <b>Altruisme (A-Index)</b> |                            |                            |                       |               |          |          |
| Voluntariat                | 2.80 (1.05)                | 2.36 (0.84)                | 3.66 (1.00)           | 10.36 (<.001) | .198     | c > a, b |
| Ajuda informal             | 2.85 (0.65)                | 3.03 (0.50)                | 2.93 (0.60)           | 0.44 (.643)   | .010     | —        |

**Nota.** M = Mitjana; DT = Desviació Típica. Post-hoc: Tukey (a=voluntària, b=remunerada, c=mixta).

Els resultats de la comparació del malestar psicològic i l'altruisme en funció del tipus de vinculació laboral (voluntària, remunerada o mixta) es detallen a la Taula 7.

Pel que fa a les dimensions de burnout i estrès, no s'han trobat diferències estadísticament significatives ( $p > .05$ ) entre els tres grups, indicant que el tipus de vinculació laboral no sembla influir directament en el desgast o patiment dels monitors/es de la mostra. La mida de l'efecte ( $\eta^2$ ) per a aquestes variables és molt petita (entre .010 i .023).

En canvi, s'observen diferències altament significatives en la dimensió de Voluntariat de l'escala d'Altruisme ( $F = 10.36$ ;  $p < .001$ ). Les proves *post-*

*hoc* (Tukey) indiquen que el grup amb vinculació mixta presenta nivells de conductes altruistes formals ( $M = 3.66$ ) tant respecte al grup exclusivament voluntari ( $M = 2.80$ ) com al grup exclusivament remunerat ( $M = 2.36$ ). Per a aquesta variable, la mida de l'efecte és gran ( $\eta^2 = .198$ ), indicant que el tipus de vinculació explica gairebé el 20% de la variància en les conductes de voluntariat. Finalment, en la dimensió d'ajuda informal no s'han detectat diferències entre els perfils ( $p = .643$ ).

## **6. Discussió**

L'objectiu general d'aquest estudi era analitzar la relació entre l'estrès, el burnout, el suport social i l'altruisme en monitors/es de lleure educatiu. Així com comprendre l'efecte de les variables sociodemogràfiques i d'experiències professionals.

La primera hipòtesi postulava que un major temps d'experiència es relacionaria amb nivells més elevats d'esgotament emocional i cinisme. Aquesta hipòtesi no s'ha complert, ja que no s'han trobat diferències estadísticament significatives ( $p > .05$ ) en cap dimensió del burnout entre monitors amb més o menys de dos anys d'experiència. Aquesta troballa contrasta amb l'enfocament clàssic de Freudenberg (1974), qui situava el desgast com un procés acumulat en el temps. En canvi, els resultats s'alineen amb les revisions recents de Schaufeli (2021), qui defensa que el burnout és una resposta a la pèrdua de la capacitat funcional davant les demandes actuals de l'organització, més que un simple resultat del pas del temps. En el context del lleure, això suggereix que el malestar és un factor transversal que pot afectar tant a monitors/es novells com a experts per igual.

La *hipòtesi 2* feia referència a l'impacte de les hores setmanals en l'estrès i esgotament. Es preveia que els monitors/es amb més hores de dedicació puntuarien més alt en percepció d'estrès i esgotament emocional. Aquesta hipòtesi no s'ha confirmat, atès que la càrrega horària no ha marcat diferències significatives en el malestar ( $p > .05$ ). Segons el model actualitzat de Bakker et al. (2023), el malestar no deriva del volum d'hores en si mateix, sinó del desequilibri entre demandes i recursos. La tendència a la baixa autoestima trobada en el monitoratge temporal d'estiu ( $p = .064$ ) reforça la tesi d'Horan et al. (2020), segons la qual la manca de continuïtat i de vincles

establerts actua com un "estressor obstacle" que bloqueja l'eficàcia, independentment de la quantitat d'hores treballades.

La *hipòtesi 3* suggeria que els càrrecs de gestió o coordinació presentarien nivells més alts d'estrès i burnout. Els resultats indiquen que la hipòtesi no es compleix, amb puntuacions gairebé idèntiques entre ambdós perfils. Tot i que Corney et al. (2024) proposen que les funcions de caràcter més burocràtic es poden diferenciar de les funcions d'atenció directa, els resultats del present estudi indiquen que, en el context del lleure educatiu, la càrrega emocional forma part inherent de qualsevol rol. Aquests fet es podria explicar pel concepte de "treball emocional", és a dir, la necessitat de gestionar i regular les pròpies emocions com a part de la tasca professional, així com per l'adhesió a una "ètica de la cura" (Horner et al., 2020), que implica una responsabilitat afectiva envers els altres. En conjunt, aquests factors fan que les exigències emocionals no depenguin del càrrec específic, com que travessin tot el conjunt de professionals, equiparant així el risc de desgast emocional tant en el personal de gestió com en el d'atenció directa.

Respecte a la *Hipòtesi 4*, relació entre l'estrès percebut i el burnout (Esgotament), s'esperava que nivells alts d'estrès s'associessin a nivells elevats de burnout, especialment en l'esgotament emocional. Aquesta hipòtesi s'ha confirmat plenament, trobant una correlació positiva significativa ( $\rho = .345$ ;  $p = .001$ ). Aquest resultat valida empíricament la "ruta del deteriorament de la salut" del model DRL de Bakker i Demerouti (2007). Com indiquen O'Connor et al. (2021), el sobre esforç subjectiu per mantenir el rendiment davant l'estrès crònic provoca un col·lapse del sistema regulador, derivant inevitablement en fatiga i esgotament emocional.

La *Hipòtesi 5*, que plantejava que un major suport social s'associaria amb menor estrès i burnout, no s'ha pogut confirmar. Segons la matriu de correlacions de Spearman (Taula 6), el suport social no presenta una relació estadísticament significativa amb el distrès, l'esgotament emocional i el cinisme. Tot i que s'observa una lleugera tendència positiva amb l'eficàcia personal ( $\rho = .159$ ), aquesta no ha assolit el nivell de significació necessari ( $p > .05$ ). Per tant, en aquesta mostra específica, no s'ha pogut constatar empíricament la "ruta de motivació" descrita per Bakker et al. (2023), segons la qual el suport social hauria d'actuar com un recurs protector de la

competència del monitor/a. Aquesta manca de significació podria deure's a la mida de la mostra o al fet que el suport mesurat s'ha restringit exclusivament a l'entorn laboral.

Finalment, la *Hipòtesi 6* postulava que el voluntari tindria menys estrès i més altruisme que el sector remunerat. La hipòtesi s'ha complert parcialment: no hi ha diferències en estrès, però el grup amb vinculació mixta presenta els nivells d'altruisme més alts ( $p = <.001$ ). Aquesta troballa confirma el marc jeràrquic de Rodrigues i Hewing (2026), el qual situa el voluntariat continuat com una acció de nivell macro on la identitat prosocial i el compromís són el motor de benestar. Així mateix, d'acord amb Yeung et al. (2018), el fet que la professionalització no redueixi l'altruisme demostra que la motivació "orientada a l'altre" es manté com un actiu vocacional clar fins i tot en el lleure remunerat.

### **6.1. Limitacions de la investigació**

Tot i el rigor aplicat, aquest estudi presenta certes limitacions que s'han de considerar en valorar les conclusions.

Primerament, la mida de la mostra final ( $n = 87$ ) permet dur a terme l'anàlisi plantejada, però cal interpretar amb certa prudència els resultats, especialment en aquells subgrups amb una menor representació (com el monitoratge remunerat,  $n = 14$ , o el d'estiu,  $n = 5$ ). Així mateix, el mostreig per conveniència limita la possibilitat de generalitzar els resultats a tota la població de monitors i monitores de Catalunya.

Després, les dades s'han recollit en un sol moment temporal, és a dir té un disseny transversal. Això impedeix establir relacions de causalitat; no podem saber si el distrès causa el burnout o si és el burnout el que augmenta la percepció d'estrès.

A més, l'ús de qüestionaris autoadministrats pot estar influït per possibles biaixos de desitjabilitat social, especialment en variables com l'altruisme o el cinisme professional, tot i que aquests qüestionaris són molt habituals en estudis de psicologia.

Per acabar, pel que fa a la fiabilitat de l'escala d'altruisme s'han obtingut valors d'Alfa de Cronbach baixos en la dimensió d'ajuda informal ( $\alpha = ,503$ ), fet que suggereix que els ítems podrien ser massa heterogenis per a aquesta mostra.

## **6.2. Propostes de millora i futures línies de recerca**

A partir de les limitacions identificades, es plantegen diverses propostes de millora per a futures investigacions. En primer lloc, seria recomanable ampliar la mostra i utilitzar estratègies de mostreig més representatives per a confirmar algunes de les tendències observades, especialment en subgrups amb menor presència, com els monitors d'estiu. També, seria interessant desenvolupar estudis longitudinals en aquest àmbit que permetin seguir l'evolució dels monitors/es al llarg del temps i així poder establir relacions de causa-efecte en el malestar d'aquests professionals.

Per aportar una comprensió més profunda dels resultats obtinguts, sobretot pel que fa a aspectes com les dinàmiques d'equip, les motivacions altruistes, les regles d'exhibició emocional, seria important incorporar tècniques qualitatives com entrevistes. En aquest sentit, una línia de recerca futura hauria d'incloure mesures directes del treball emocional per quantificar l'esforç que fan els monitors i monitores pel que fa a l'actuació superficial (fingir emocions) en comparació amb l'actuació profunda (sentir-les realment) i la seva relació directa amb el burnout.

Pel que fa als instruments, seria pertinent utilitzar instruments més extensos o específicament validats en el context del lleure educatiu, especialment en la mesura de l'altruisme, amb l'objectiu de millorar la precisió i la consistència de les dades recollides. Així mateix, es proposa ampliar l'estudi del suport social incloent les dimensions de família i amics de l'escala MSPSS, per contrastar si el suport extern a l'entitat té un paper protector més potent que el suport percebut exclusivament en l'entorn laboral. No obstant això, en aquest estudi es va optar per instruments més breus amb la finalitat de facilitar la participació i maximitzar la recollida de respostes, tenint en compte les limitacions pròpies d'un Treball de Final de Grau. En aquest sentit, futures investigacions amb més recursos i temps podrien incorporar escales més

extenses que permetin una anàlisi més aprofundida de les relacions entre les variables estudiades.

D'altra banda, atès que s'ha demostrat que la vinculació laboral no marca diferència significativa en el malestar, futures investigacions s'haurien de centrar en factors organitzatius concrets seguir el model DRL. Caldria analitzar variables com la ràtio d'infants, la disponibilitat de recursos entre altres. A més, seria rellevant estudiar si el malestar varia segons el perfil de col·lectiu atès, diferenciant entre qui treballa en entorns de vulnerabilitat social enfront d'aquells qui ho fan en entorns més estables, per detectar possibles casos de fatiga per compassió.

Finalment, el resultat sobre l'activitat altruista del perfil de vinculació mixta obre una possible línia d'investigació molt suggeridora. Seria d'interès investigar si aquest grup respon a una vocació més elevada des de l'inici, o si, per contra, el fet de compaginar una activitat voluntària amb una de remunerada genera una sinergia motivacional que podria actuar com a factor protector davant l'esgotament professional.

## **7. Conclusions**

Aquesta recerca ha permès assolir l'objectiu general d'analitzar la dinàmica del malestar psicològic en els monitors/es de lleure. Les conclusions que se'n deriven són:

- Els anys d'experiència al sector no és un factor de risc pel burnout. S'ha constatat que no hi ha diferències significatives en els nivells d'esgotament o cinisme entre monitors novells i experts. Això indica que el desgast depèn més de la gestió de les demandes actuals de l'entitat que no pas de l'acumulació d'anys de servei.
- El volum d'hores setmanals no determina el nivell de malestar psicològic. La càrrega horària no marca diferències significatives en l'estrès o l'esgotament emocional dels monitors/es. El malestar en el lleure s'explica per l'elevada intensitat de la tasca emocional i no per la quantitat de temps dedicada.

- L'assumpció de càrrecs de gestió o coordinació no incrementa el desgast professional. Les puntuacions de burnout són pràcticament idèntiques entre els monitors/es de grup i les persones amb responsabilitat addicionals. L'adhesió a una "ètica de la cura" fa que la càrrega emocional sigui inherent a qualsevol rol dins l'equip.
- Existeix una relació directa i positiva entre el distrès percebut i l'esgotament emocional. S'ha confirmat que els nivells alts d'estrès condueixen inevitablement a un major burnout.
- En aquesta recerca, el suport social percebut en l'entorn laboral no s'ha mostrat com un factor protector significatiu. No s'ha pogut constatar una relació estadística entre el suport de l'equip i la reducció del distrès o del burnout. Això suggereix la necessitat de revisar com s'articula el suport dins de les entitats o si el suport extern (família o amics) té un paper més rellevant.
- La remuneració no influeix en el malestar, i el perfil de vinculació mixta és el que presenta més altruisme. El fet de cobrar o no per la tasca no marca diferències en els nivells d'estrès, desmitificant que la professionalització augmenti el desgast. A més, s'ha demostrat que els monitors/es que compaginen tasques voluntàries i remunerades mantenen la identitat prosocial més elevada de la mostra.

Aquest estudi cobreix un buit significatiu en la literatura sobre salut laboral i psicologia de les organitzacions, la qual tradicionalment s'ha focalitzat de manera gairebé exclusiva en el personal docent formal. L'aportació principal d'aquesta recerca a la ciència és la constatació empírica que el malestar i el desgast psicològic en l'acció educadora estan lligats a la naturalesa intrínseca de la tasca relacional i al treball emocional que exigeix, i no pas a les condicions estructurals o contractuals (remunerat vs. voluntari). Alhora, s'enriqueix la literatura sobre l'altruisme en demostrar que el perfil mixt trenca amb la visió clàssica que la professionalització debilita la identitat prosocial.

Més enllà del valor teòric, els resultats suggereixen que les entitats de lleure haurien de donar més importància a programes de prevenció centrats en la gestió de les normes d'expressió emocional i en la dissonància que pot

generar el rol de monitor/a. Així mateix, és necessari crear espais de feedback positiu que ajudin a reforçar la percepció d'eficàcia professional, així com dissenyar protocols d'acollida més sòlids per al personal temporal d'estiu.

## 8. Bibliografia

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), Article 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). *Job demands–resources theory: Ten years later. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Beames, J.R., Spanos, S., Roberts, A. et al. Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses. *Educ Psychol Rev* 35, 26 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Birk, R. H. (2021). On stress and subjectivity. *Theory & Psychology*, 31(2), 254-272. <https://doi.org/10.1177/0959354320953904>
- Campos Vidal, J. F., Cardona Cardona, J., & Cuartero Castañer, M. E. (2017). Afrontar el desgaste: cuidado y mecanismos paliativos de la fatiga por compasión. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 24(1), 119-136. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2017.24.07>
- Cheng, Q., Kwok, C.-L., Cheung, F. T. W., & Yip, P. S. F. (2017). Construction and validation of the Hong Kong Altruism Index (A-Index). *Personality and Individual Differences*, 113, 201–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.042>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Biopsychosocial Science and Medicine*, 38(5), 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cobb, S. (1979). Social support and health through the life course. *Aging from birth to death: Interdisciplinary perspectives*, 93-106.

- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). *Stress, social support, and the buffering hypothesis*. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Collie, R. J. (2020). Teacher wellbeing. En *Thriving Schools* (pp. 170-178). Routledge. DOI:[10.4324/9781003025955-23](https://doi.org/10.4324/9781003025955-23)
- Coman, C., Coman, E., Dalban, M. C., Șerbănescu, R. M., Iordache, M., Roman, C. M., & Cioca, V. R. (2026). Vocational Counseling and Career Guidance: Premises for a Sustainable Educational Path—A Cross-Sectional Study in Brașov County, Romania. *Sustainability*, 18(5), 2412. <https://doi.org/10.3390/su18052412>
- Corney, T., Marion, J., Baird, R., Welsh, S., & Gorman, J. (2024). Youth work as social pedagogy: Toward an understanding of non-formal and informal education and learning in youth work. *Child & Youth Services*, 45(3), 345-370. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2023.2218081>
- Crosswell, A. D., & Lockwood, K. G. (2020). Best practices for stress measurement: How to measure psychological stress in health research. *Health Psychology Open*, 7(2), Article 2055102920933072. <https://doi.org/10.1177/2055102920933072>
- Curry, O. S., Rowland, L. A., Van Lissa, C. J., Zlotowitz, S., McAlaney, J., & Whitehouse, H. (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 320-329. <https://doi.org/10.31219/osf.io/ytj5s>
- Domènech, M., & Sala, N. (2026). El lleure educatiu: d'una política incompleta a un dret universal liderat pels municipis. En A. Termes & B. Sellarès (Coords.), *Educació i justícia territorial: el paper dels municipis en la reducció de desigualtats* (Papers, 68, pp. 99-115). Institut Metròpoli.

- Duc, T. N., Nguyen, A. T., Vinter, C. A., Rasch, V., Gammeltoft, T. M., Nguyen, C. D., Nguyen, B. X., Le, H. M., Meyrowitsch, D. W., & Nielsen, J. (2026). Social support, self-care agency and self-care behaviors among pregnant women in Thai Binh, Vietnam: A cross-sectional analysis. *Public health in practice (Oxford, England)*, 11, 100782. <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2026.100782>
- Fitriyah, I. J., Saputro, S., Muqoyyidin, A. W., et al. (2026). Supervisor support as a determinant of mental well-being and academic resilience among doctoral students: A qualitative study in Indonesian higher education. *Discover Psychology*, 6, 53. <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00563-w>
- Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez, B. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Guidi, J., Lucente, M., Sonino, N., & Fava, G. A. (2021). Allostatic Load and Its Impact on Health: A Systematic Review. *Psychotherapy and psychosomatics*, 90(1), 11–27. <https://doi.org/10.1159/000510696>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press. <https://doi.org/10.1002/pam.4050030365>
- Horan, K. A., Nakahara, W. H., DiStaso, M. J., & Jex, S. M. (2020). A review of the challenge-hindrane stress model: Recent advances, expanded paradigms, and recommendations for future research. *Frontiers in Psychology*, 11, 560346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.560346>
- Horner, C. G., Brown, E. L., Mehta, S., & Scanlon, C. L. (2020). Feeling and acting like a teacher: Reconceptualizing teachers' emotional labor. *Teachers College Record*, 122(5), 1-36. DOI:[10.1177/016146812012200502](https://doi.org/10.1177/016146812012200502)
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Hwang, H., & Powell, W. W. (2009). The rationalization of charity: The influences of professionalism in the nonprofit sector. *Administrative*

*science* *quarterly*, 54(2), 268-298.  
<https://doi.org/10.2189/asqu.2009.54.2.268>

- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), Article 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Kiecolt-Glaser, J. K., Renna, M. E., Shrout, M. R., & Madison, A. A. (2020). Stress Reactivity: What Pushes Us Higher, Faster, and Longer - and Why It Matters. *Current directions in psychological science*, 29(5), 492–498. <https://doi.org/10.1177/0963721420949521>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational psychology review*, 31(1), 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kollerová, L., Květon, P., Záborská, K., & Janošová, P. (2023). Teacher exhaustion: The effects of disruptive student behaviors, victimization by workplace bullying, and social support from colleagues. *Social Psychology of Education*, 26(4), 885-902. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09779-x>
- Lam, B. H. (2019). Correction to: Social Support, Well-being, and Teacher Development. Social Support, Well-Being, and Teacher Development. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3577-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3577-8_8)
- Lonka, H., Souto, A. M., & Huilla, H. (2026). Ethnographic analysis of school guidance practices that dismiss youth-initiated topics. *Ethnography and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2026.2661610>
- Madigan, D. J., i Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, Article 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

- Mak, P. Y., Tyrovolas, S., & Liu, J. Y. W. (2026). *Family Support in Healthy Dietary Behaviours Among Community-Dwelling Older Adults: A Scoping Review*. *Nutrients*, 18(6), 963. <https://doi.org/10.3390/nu18060963>
- Mañas-Ojeda, A., Ros-Bernal, F., Olucha-Bordonau, F. E., i Castillo-Gómez, E. (2020). Becoming stressed: does the age matter? Reviewing the neurobiological and socio-affective effects of stress throughout the lifespan. *International Journal of Molecular Sciences*, 21(16), Article 5819. <https://doi.org/10.3390/ijms21165819>
- Maslach, C., i Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- McEwen, B. S., i Akil, H. (2020). Revisiting the Stress Concept: Implications for Affective Disorders. *The Journal of neuroscience : the official journal of the Society for Neuroscience*, 40(1), 12-21. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0733-19.2019>
- Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Macan, J., Mattei, A., i Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), Article 5776. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
- Minyons Escoltes i Guies de Catalunya. (2024). *Mètode obert: La proposta pedagògica i educativa*. Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Muñoz, À. (2019). *Competències per a la vida en el lleure educatiu*. Aliança Educació 360.
- Nazroo, J., i Matthews, K. (2021). The impact of volunteering on well-being in later life. A longitudinal analysis. *Research on Aging*, 43(5-6), 230-241.
- O'Connor, D. B., Thayer, J. F., & Vedhara, K. (2021). Stress and health: A review of psychobiological processes. *Annual Review of Psychology*,

72(1), 663–688. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-062520-122331>

Orman, M. C., Reyes, L. I., Gilbert, C., Freimuth, E. M., Meyerson, Z. G., Carmona, B. A., & Bellows, L. L. (2026). Social support and strain amongst early childhood educators: Insights from experiences in the workplace. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02166-z>

Pantoja, A., González, N., and Rodríguez, S. (2026). Educational guidance in secondary education from the perspective of students, tutors, and counsellors. Validation of three scales. *Revista de Investigación Educativa*, 44, <https://doi.org/10.6018/rie.622611>

Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., i Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current opinion in psychology*, 44, 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>

Rhoads, S. A., Gunter, D., Ryan, R. M., i Marsh, A. A. (2021). Global variation in subjective well-being predicts seven forms of altruism. *Psychological Science*, 32(8), 1247-1261. <https://doi.org/10.1177/0956797621994767>

Rhoads, S. A., i Marsh, A. A. (2023). Doing good and feeling good: Relationships between altruism and well-being for altruists, beneficiaries, and observers. En *World Happiness Report 2023* (11a ed., pp. 91–117). Sustainable Development Solutions Network.

Rodrigo-Moriche, M. P. (2020). Los cursos de monitor de ocio y tiempo libre como una formación participativa, identitaria y emancipadora. *Revista de Educación Social*, 30, 83-93.

Rodrigues, J., i Hewig, J. (2026). Let's call it altruism! A psychological perspective and hierarchical framework of altruism and prosocial behavior. *Heliyon*, 12(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2026.e44831>

Rosato, M., Tseliou, F., Wright, D., Maguire, A., i O'Reilly, D. (2019). The double-edged sword of prosocial behavior: Longitudinal trajectories of

- mental health among volunteers and caregivers. *Social Science & Medicine*, 232, 165-173. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2255-8>
- Russell, G., i Lightman, S. (2019). The human stress response. *Nature reviews endocrinology*, 15(9), 525-534. <https://doi.org/10.1038/s41574-019-0228-0>
- Schaufeli, W. (2021). The burnout enigma solved? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(3), 169-170. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3950>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2014). *Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars*.
- Sonneveld, J., Rijnders, J., Metz, J., Van Regenmortel, T., i Schalk, R. (2020). The contribution of professional youth work to the development of socially vulnerable youngsters: A multiple case study. *Children and Youth Services Review*, 118, 105476. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105476>
- Souto-Otero, M. (2020). Voluntariado, educación no formal y juventud: conceptos clave, participación y reconocimiento en España y la Unión Europea. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 53-73.
- Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>
- UNESCO. (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial*. Centre UNESCO de Catalunya.
- Yeung, J. W., Zhang, Z., i Kim, T. Y. (2018). Volunteering and health benefits in a life-course perspective: Theizing other-oriented versus self-oriented volunteering. *BMC Public Health*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4561-8>
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., i Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived

Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 55(3-4), 610–617.  
<https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095>

## 9. Annexes

### Annex A. Full informatiu i consentiment de participació

Aquest text es va presentar a la primera pàgina del formulari digital abans d'iniciar la recollida de dades:

Hola!

Soc l'Arlet Fabregà, estudiant del quart any del grau de psicologia a la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV) i aquest qüestionari serà una eina d'ajuda per a la realització del meu Treball de Final de Grau (TFG).

En aquest estudi es pretén investigar, **analitzar i comparar l'impacte de l'estrès i el desgast professional en l'àmbit del lleure educatiu, diferenciant entre la tasca voluntària i la remunerada**. La participació en aquest estudi és **voluntària** i no se li demanarà cap dada personal que li pugui identificar, ja que el qüestionari és **anònim**. Les dades recollides en aquest estudi, es mantindran estrictament en la confidencialitat, amb l'aplicació de les corresponents mesures de seguretat.

Aquest estudi no suposa cap risc, respondre aquesta enquesta li portarà **menys de 10 minuts**, i pot abandonar en qualsevol moment únicament tancant la finestra.

Moltes gràcies per la seva col·laboració, sense ella no es podria portar a terme aquest estudi.

He llegit i compres les condicions de participació en aquest estudi, manifesto que la meva participació es voluntària i anònima i dono lliurement conformitat per participar.

- ☐ SI (es passa a les preguntes següents)
  - ☐ NO (es tanca la finestra)
-

## Annex B. Instrument de recollida de dades

Es presenta a continuació el qüestionari complet administrat a través de la plataforma Google Forms:

### Bloc 1. Dades sociodemogràfiques i perfil professional

1. Edat (pregunta oberta)
2. Gènere: Home / Dona / Altres: \_\_\_\_\_
3. Nivell de formació acadèmica: Sense estudis / Estudis primaris finalitzats / Estudis secundaris finalitzats / Estudis universitaris finalitzats / Estudis de màster/doctorat finalitzats
4. Quants anys d'experiència tens en total com a monitor/a de lleure? (*Escriu només el número, ex: 4*) (pregunta oberta)
5. Comptant el temps directe amb infants/joves i el temps indirecte (reunions, preparació d'activitats, coordinació, coordinació burocràtica...), quantes hores setmanals dediques aproximadament a la teva tasca com a monitor/a al llarg del curs escolar?
  - 1) Menys de 5 hores
  - 2) Entre 5 i 10 hores
  - 3) Entre 11 i 20 hores
  - 4) Més de 20 hores
  - 5) Només faig monitoratge a l'estiu
6. Tens alguna responsabilitat o càrrec addicional a l'agrupament/entitat a part de la tasca directa com a monitor/a de grup?
  - 1) No, només sóc monitor/a de grup
  - 2) Sí, tinc altres responsabilitats de gestió o coordinació (comissions, responsable de grup, etc).
7. Tipus de dedicació en el món del lleure:
  - Exclusivament voluntària (Ex: només sóc cap de cau o d'esplai)
  - Exclusivament remunerada (Ex: només treball de monitor/a de menjador, extraescolars o casals)
  - Mixta (Ex: sóc voluntària en un cau/espai i també treball de monitor/a remunerat/ada).

## Bloc 2. Escala d'Estrès Percebut (PSS-10)

*Instruccions: Les preguntes d'aquesta escala fan referència als teus sentiments i pensaments durant l'últim mes. En cada cas, se't demanarà que indiquis amb quina freqüència t'has sentit o pensat d'una determinada manera.*

*Per a cada pregunta, escull una de les alternatives següents:*

- 1 – Mai
- 2 – Gairebé mai
- 3 – De vegades
- 4 – Sovint
- 5 – Molt sovint

- 1) En l'últim mes, amb quina freqüència t'has sentit alterat/ada per alguna cosa que ha passat inesperadament?
- 2) En l'últim mes, amb quina freqüència t'has sentit incapaç de controlar les coses importants de la teva vida?
- 3) En l'últim mes, amb quina freqüència t'has sentit nerviós/osa i estressat/ada?
- 4) En l'últim mes, amb quina freqüència t'has sentit segur/a de la teva capacitat per gestionar els teus problemes personals?
- 5) En l'últim mes, amb quina freqüència has sentit que les coses anaven com tu volies?
- 6) En l'últim mes, amb quina freqüència t'has adonat que no podies fer front a totes les coses que havies de fer?
- 7) En l'últim mes, amb quina freqüència has estat capaç de controlar les irritacions de la teva vida?
- 8) En l'últim mes, amb quina freqüència has sentit que tenies les coses sota control?
- 9) En l'últim mes, amb quina freqüència t'has enfadat per coses que han passat i que estaven fora del teu control?
- 10) En l'últim mes, amb quina freqüència has sentit que les dificultats se't acumulaven tant que no les podies superar?

### Bloc 3. Suport Social (MSPSS)

*Instruccions: Indica el teu grau d'acord amb les afirmacions següents, on 1 significa 'Mai' i 5 'Sempre'.*

- 1 – Mai
- 2 – Quasi mai
- 3 – A vegades
- 4 – Quasi sempre
- 5 – Sempre

- 1) Hi ha una persona especial que és la meu costat quan ho necessito.
- 2) Hi ha una persona especial amb qui puc compartir les alegries i les penes.
- 3) Tinc una persona especial que és una veritable font de consol per a mi.
- 4) Hi ha una persona especial a la meua vida a qui li importen els meus sentiments.

### Bloc 4. Burnout (MBI-GS 9)

*Instruccions: A continuació, trobaràs una sèrie d'enunciats sobre la teua tasca com a monitor/a i els sentiments en aquesta.*

*A cada una de les frases has de respondre expressant la freqüència amb la que tens aquest sentiment amb el número que consideris més adequat.*

- 1 – Mai
- 2 – Unes quantes vegades a l'any
- 3 – Unes quantes vegades al mes
- 4 – Unes quantes vegades a la setmana
- 5 – Cada dia

- 1) Em sento emocionalment esgotat/ada per la meua feina
- 2) Al final de la jornada laboral em sento cansat/ada i sense energia
- 3) Treballar tot el dia suposa un gran esforç per a mi
- 4) Dubto de la utilitat o del valor del que faig a la meua feina
- 5) M'he tornat més distant o indiferent respecte a la meua feina
- 6) He perdut l'entusiasme per la meua feina
- 7) Em sento eficaç a l'hora de resoldre els problemes que sorgeixen a la meua feina
- 8) Considero que realitzo bé les tasques importants de la meua feina
- 9) Crec que la meua feina contribueix de manera positiva i valuosa

## Bloc 5. Altruisme (A-Índex)

*Instruccions: Has d'indicar la freqüència amb què has dut a terme les accions o conductes següents, utilitzant les categories següents:*

- 1 – Mai
- 2 – Una vegada
- 3 – Més d'una vegada
- 4 – Sovint
- 5 – Molt sovint

- 1) Ser voluntari/ària per a una obra benèfica
- 2) Organitzar voluntariat per a una escola / empresa / institució
- 3) Donar diners directament a una persona desconeguda
- 4) Donar menjar o roba directament a persones necessitades
- 5) Cedir el seient en un vehicle públic (a una persona gran, a una dona embarassada, etc)
- 6) Ajudar els veïns a tenir cura de persones o mascotes
- 7) Ajudar algú amb problemes emocionals que no sigui una persona propera