



Universidad
de Alcalá

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (D433)

Tesis Doctoral presentada por
LUANA BRUNO

Facilitating emotional development by means of four adapted intervention programs aimed at professionals working in social and educational contexts. Design and implementation of an App to monitor emotional experiences in natural contexts

Director: DR. ALEJANDRO IBORRA CUÉLLAR
Codirectora: DRA. EVA PEÑAFIEL PEDROSA

Alcalá de Henares, 2021

Facilitating emotional development by means of four adapted intervention programs aimed at professionals working in social and educational contexts. Design and implementation of an App to monitor emotional experiences in natural contexts

Luana Bruno

Imagen portada: R. Magritte (1935) La condición humana

La investigación presentada en esta tesis ha sido financiada por una beca FPU de cuatro años de duración destinada a la formación de profesores e investigadores de Educación Superior concedida por la Universidad de Alcalá (España)

© Luana Bruno, Alcalá de Henares, 2021



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN (D433)

Facilitating emotional development by means of four adapted intervention programs aimed at professionals working in social and educational contexts. Design and implementation of an App to monitor emotional experiences in natural contexts

Tesis presentada por
Luana Bruno

Director
Alejandro Iborra Cuéllar

Codirectora
Eva Peñafiel Pedrosa

*Dedicata a mia sorella Angela, perchè questo non è solo il mio sogno,
ma il nostro sogno.*



El aprendizaje es como una torre, hay que ir construyéndolo

paso a paso (J. Vygotsky)

It takes more than one human brain to create a human mind.

(J. Feldman Barrett)

Scientific revolutions tend to emerge not from a sudden discovery, but by asking better questions. (J. Feldman Barrett)

Agradecimientos

El desarrollo de todo el Proyecto de tesis doctoral no habría sido posible sin el apoyo de varias personas que han estado a mi lado en los momentos de sombras y de luz vividos durante todo el proceso.

No podría empezar mis agradecimientos sin nombrar a Alejandro, mi director de tesis, sin el cual no habría podido llegar a ser la persona y la investigadora que soy hoy día.

A lo largo de estos cinco años él ha pasado a ser no solo mi supervisor, sino que se ha convertido para mí en un maestro de vida, un compañero confiado y un querido amigo.

Gracias, Alejandro, por haber confiado en mis capacidades y en mi persona incluso cuando yo misma no confiaba en mí. Gracias por haberme dejado trabajar de manera autónoma, creativa y original, permitiéndome desarrollarme bajo distintos puntos de vista y sin perder nunca mi esencia.

Gracias por apostar en una filóloga italiana que un día tocó a la puerta de tu despacho con timidez para hablarte de sus inquietudes y su posible plan de tesis doctoral.

Gracias por haberme acompañado en los momentos de bajón, de ansiedad o incertidumbre, transformando mis lágrimas en sonrisas, con tu toque de humor y relativizando los problemas.

Gracias por haberme abierto la puerta a nuevas formas de aprender y de estar en el mundo.

Infinitamente gracias por todo eso y por todo lo que no está aquí plasmado, pero que se queda preciosamente guardado en mis memorias.

Me gustaría agradecer también a mi codirectora de tesis doctoral, Eva, sin la cual no habría podido plantearme la idea de desarrollar un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales.

Gracias Eva por tu amistad, por tus consejos, por confiar en mí desde el primer momento que me conociste y por motivarme siempre que me ha hecho falta.

Gracias también al Dr. Rabanal, para mí, Juanjo, el cual, junto con Eva me ha acompañado en los primeros momentos de desarrollo de tesis doctoral y se ha mostrado siempre un amigo

sincero y disponible todas las veces que lo he necesitado.

Me gustaría agradecer también todos y todas mis compañeras de Departamento.

En particular, me gustaría agradecer a Sol, la cual es para mí no solo una compañera, sino una amiga y, en algunas ocasiones, una mamá. Gracias por confiar en mi *locura*, por tus palabras siempre hermosas hacia mi persona y por tu apoyo en los distintos momentos difíciles vividos por mi parte a lo largo del desarrollo de la tesis.

Asimismo, me gustaría agradecer a Ana Belén la cual siempre se ha demostrado disponible hacia mí y en varias ocasiones me ha demostrado su afecto más sincero y su estima hacia mi persona. Ella, en varias ocasiones, me ha ayudado a aceptarme, así como soy, a hacerme ver bajo una luz distinta y me ha animado a confiar y a no rendirme nunca.

No podría no hacer mención también a John McWhirter, desarrollador del *DBM*, gracias al cual he podido crecer muchísimo a nivel profesionales. Para mí John eres un mentor. Gracias a tus formaciones he podido *aprender a aprender*. Gracias por haberte mostrado siempre cercano y humilde, pese a tus elevados conocimientos y por haber sido, por medio de tus enseñanzas, parte fundamental de esta tesis doctoral.

Me gustaría agradecer a otros de mis maestros a lo largo del desarrollo de la tesis, Josep Seguí Dolz. Gracias por nuestros diálogos, por enseñarme tanto con tan poca soberbia, sino con tu forma cariñosa de ser, tu espontaneidad y transparencia, propias de los que más saben y que han entendido que siempre queda algo más por saber. Gracias por estar a mi lado en estos últimos meses que para mí han sido los más duros a causa de muchos factores.

Me gustaría agradecer, además a la Dr.a Lindquist, por haberme ayudado con el diseño de *EMOTONGUE* y haberme dado la oportunidad de hacer una estancia de investigación en la Universidad de *North Carolina*.

Gracias también a mis compañeros de doctorado Silvia, Zoraida y David los cuales me han mostrado su cariño y apoyo en varias ocasiones a lo largo de estos años.

Asimismo, me gustaría agradecer al Dr. Pulido, que durante estos años ha mostrado mucho interés en mi investigación y me ha llenado de sabios consejos para mi crecimiento personal y profesional. Muchas gracias, Profesor.

Me gustaría también, agradecer a todas las personas encontradas y conocidas en el mundo académico a lo largo de estos años, ya que desde cada una de ellas he aprendido algo.

No podría terminar mis agradecimientos sin hacer mención a mi familia, mi pareja y mi círculo de amistad más cercano.

Grazie mamma e papá per essere stati i miei primi maestri di vita. Grazie per avermi insegnato a stare sempre con i piedi per terra, a volare, ma ricordando quali sono le mie radici, i miei limiti e le mie possibilità. Grazie per il vostro supporto costante, per la vostra presenza che, anche se da lontano, si fa sentire più forte di ogni km che ci separa. Grazie per aver creduto sempre in me, pur non sapendo a volte, neppure bene cosa stessi facendo, con la consapevolezza, però che fosse qualcosa di importante.

Grazie per essere i migliori genitori che io potessi desiderare, per capirmi nei momenti di stress e supportarmi sempre.

Grazie Angela e Michela, sorelle mamme. Grazie per i vostri consigli, le vostre parole di supporto e per aver sempre creduto in me quando io mi sentivo un semplice e piccolo tappo di bottiglia, insegnandomi che io ero in realtà una boccetta di profumo prezioso.

Grazie per le vostre chiamate, i vostri messaggi e per le vostre parole di conforto.

Gracias también a mi familia más amplia y a mi familia política por haber siempre creído en mí.

Unas gracias especial van a Alex, compañero de vida y de batallas, amante, amigo, y confidente. Gracias por haberme apoyado durante cada día de estos largos y complejos años. Gracias por tu ayuda en las numerosas ocasiones en las que te he necesitado, sobre todo, pero no exclusivamente, cuando tenía que aprender nuevos conocimientos de Ofimática. Gracias

por escucharme hasta las tantas de la noche, solo porque me hacía falta. Gracias por creer en mis proyectos, en mis capacidades y por apoyar incondicionalmente todas mis decisiones, aunque en ocasiones, suponga estar lejos por un tiempo o vernos menos. Gracias por aguantarme en los momentos de estrés, de ansiedad y de bajón y por animarme siempre con tu optimismo y tu sonrisa.

Gracias también a mi Nerone, mi perro. ¿Agradecer a un perro? Sí, yo le agradezco de corazón porque en todos estos años ha estado siempre a mi lado, me ha llenado de cariño y de amor y me ha hecho sentir especial sobre todo cuando yo me sentía como un trapo. Gracias por amarme tal y como soy y por enseñarme, a tu forma, a ser paciente, a disfrutar de los momentos bellos y aguantar las tempestades.

Por último, pero no en orden de importancia quería agradecer a mis más queridos amigos y amigas, mi familia adquirida y mis tesoros más bellos (Myrlene, Laura, Anatole, Paolo, Silvia, Antonella, Dani, Marco, AnnaMaria y Fernando).

Gracias por ser como sois. Gracias por vuestro inmenso apoyo en todos estos años. Gracias por creer tanto en mí, por hacerme sentir siempre vuestro apoyo. Gracias por aguantar mis momentos de nervios y de bajón. Gracias por vuestras palabras de consuelo, por compartir conmigo muchas ocasiones especiales y por ser confidentes fieles en los momentos más delicados de estos cinco años.

Myrlene, a ti te doy un especial agradecimiento por haberme permitido realizar un sueño con la realización de *EMOTONGUE*, nuestro proyecto compartido, nuestro bebé, el cual ha supuesto para ambas, grandes sacrificios, pero también grandes satisfacciones. Eres mi mejor amiga y me has demostrado que siempre puedo contar contigo.

Finalmente doy las gracias a todas las personas que han creído en mí y en esta tesis doctoral.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN EXTENDIDO	I
EXTENDED ABSTRACT	III
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	VI
ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL.....	VII
CAPÍTULO 1 JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS Y REVISIÓN DE LA LITERATURA	1
1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS.....	2
1.1.1 <i>Ámbito de la tesis. Cómo y desde dónde nace el proyecto de tesis doctoral</i>	2
1.2 INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO. TEORÍA DE LA EMOCIÓN CONSTRUIDA VS VISIÓN CLÁSICA	5
1.2.1 <i>Bibliografía</i>	16
CAPÍTULO 2 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y TRABAJO DE CAMPO	22
2.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
2.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	24
2.3 OBJETIVOS GENERALES DE INVESTIGACIÓN.....	25
2.4 HIPÓTESIS GENERALES DE INVESTIGACIÓN	26
2.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	27
2.5.1 <i>Participantes</i>	27
2.5.2 <i>Instrumentos de investigación</i>	28
2.5.3 <i>Instrumentos de análisis cuantitativo</i>	28
2.5.4 <i>Instrumentos de análisis cualitativo</i>	32
2.5.5 <i>Análisis de datos y resultados</i>	32
2.5.6 <i>Bibliografía</i>	32
CAPÍTULO 3 ESTUDIOS QUE COMPONEN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GLOBAL.....	34
3. 1 ESTUDIO I: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR LA GESTIÓN EMOCIONAL EN UN GRUPO DE INTÉRPRETES PARA LOS SSPS / AN INTERVENTION PROGRAM TO FOSTER EMOTIONAL MANAGEMENT IN A GROUP OF PUBLIC SERVICE INTERPRETERS	35
2. <i>El presente estudio</i>	37

2.1 Objetivos e Hipótesis.....	39
3. Metodología	41
3.1 Muestra.....	41
3.2 Instrumentos.....	42
3.3 Intervención	45
3.4 Procedimiento	46
4. Resultados.....	46
4.1 Resultados cuantitativos	46
4.2 Resultados cualitativos.....	48
5. Discusión	52
6. Conclusiones.....	54
7. Limitaciones y futuras direcciones	55
8. Bibliografía	55
3.2 ESTUDIO II: AD HOC INTERVENTION PROGRAMS TO FOSTER THE EMOTIONAL MANAGEMENT OF A GROUP OF PUBLIC SERVICE INTERPRETERS, A GROUP OF TELEPHONE INTERPRETERS AND A GROUP OF SOCIAL WORKERS	63
1. <i>Introduction.....</i>	64
2. <i>The current Study</i>	65
3. <i>Method</i>	67
3.1 Participants.....	67
3.2 Instruments.....	68
3.3 Design	71
3.4 Procedure.....	71
3.5 Data analysis.....	76
4. <i>Results</i>	76
5. <i>Discussion.....</i>	88
6. <i>Conclusions.....</i>	92
7. <i>Bibliography</i>	92
3.3 ESTUDIO III: EXPLORING THE IMPACT OF AN AD HOC INTERVENTION PROGRAM DESIGNED TO FOSTER THE EMOTIONAL MANAGEMENT OF A GROUP OF SPANISH SECONDARY SCHOOL TEACHERS	102
1. <i>Introduction.....</i>	103
2. <i>The current Study</i>	107

<i>3. Method</i>	108
3.1 Design	108
3.2. Participants.....	108
3.3. Instruments.....	109
3.4 Procedure.....	110
3.5 Data analysis.....	112
<i>4. Results</i>	112
4.1 Quantitative results.....	112
4.2 Qualitative Results.....	113
<i>5. Discussion</i>	117
<i>6. Conclusions</i>	119
<i>7. Bibliography</i>	120
 3.4 ESTUDIO IV: <i>EMOTONGUE</i> , AN APPLICATION FOR SMARTPHONES DESIGNED TO MEASURE EMOTIONS IN NATURAL CONTEXTS.....	129
 1. <i>Introduction: Emotions as “constructs”</i>	131
1.1 Self-reported studies on emotions	135
2. <i>The current Study</i>	136
3. <i>Method:</i>	138
3.1 Participants:.....	138
3.2 Instruments used in the development and design of the study:	139
4. <i>Results</i>	143
4.1 Quantitative Results.....	143
4.2 Qualitative Results:	147
5. <i>Discussion</i>	156
6. <i>Conclusions</i>	159
7. <i>Limitations of the Study</i>	160
8. <i>Bibliography</i> :.....	160
 3.5 ESTUDIO V: TWO YEARS FOLLOW UP STUDY ON AN AD HOC TELEPHONE INTERPRETERS' EMOTIONAL REGULATION PROGRAM.....	167
 1. <i>Introduction</i>	168
1.1 The current Study	169

<i>2. Study I (previous study)</i>	170
<i>3. Method</i>	171
3.1 Design	171
3.2 Participants.....	171
3.3 Instrument and data analysis.....	172
3.4 Procedure.....	172
<i>4. Results</i>	173
<i>5. Discussion.....</i>	178
<i>6. Conclusions.....</i>	180
<i>7. Limitations of the study.....</i>	180
<i>8. Bibliography</i>	180
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES.....	187
4.1 DISCUSIÓN	189
<i>4.1.a Aprender a intervenir interviniendo</i>	189
<i>4.1.z Primeras aportaciones del proyecto de tesis doctoral</i>	194
<i>4.2.a Evolución del proyecto de investigación, de las intervenciones y de la investigadora</i>	199
<i>4.2.z Segunda aportación del proyecto de tesis doctoral</i>	202
<i>4.3.a Primera Intervención.....</i>	207
<i>4.3.z Tercera aportación del proyecto de tesis doctoral</i>	209
<i>4.4.a Segunda Intervención</i>	212
<i>4.4.b Tercera Intervención.....</i>	216
<i>4.4.c Cuarta Intervención</i>	220
<i>4.4.xyz Cuarta aportación del proyecto de tesis doctoral</i>	223
<i>4.5.a EMOTONGUE</i>	227
<i>4.5.z Quinta aportación del proyecto de tesis doctoral</i>	229
<i>4.6. Bibliografía.....</i>	231
5.A CONCLUSIONS	235
5.Z CONCLUSIONS	236
6. LIMITATION AND FUTURE DIRECTIONS.....	238
7. FINAL SALUTATIONS	240

ANEXOS.....	242
EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL INVENTARIO BARON ICE.....	242
EVALUACIÓN FACTORES DE EMPATÍA A TRAVÉS DEL INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX.....	247
EVALUACIÓN SUBTIPOS DE BURNOUT A TRAVÉS DEL BURNOUT CLINICAL SUBTYPES QUESTIONNAIRE.....	249
ENCUESTA CUALITATIVA ESTUDIO 5.....	253

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Puntuaciones medias y desviaciones estándar de las variables de inteligencia emocional y empatía en ambos momentos.....	47
Table 2: Post Hoc Comparisons Groups	80
Table 3. Mean scores and standard deviations of the emotional intelligence and empathy variables at both times.....	83
Table 4. Mean scores and standard deviations of the emotional intelligence and empathy variables at both times.....	84
Table 5. Mean scores and standard deviations of the emotional intelligence and empathy variables at both times.....	86
Table 6. Mean scores and standard deviations of the emotional intelligence and empathy variables at both times.....	87
Table 7: Paired Samples T-Test	113
Table 8. Cross table Language * Use of Emotongue Software	143
Table 9. Cross table Language * Use of Emotongue Software with specific emotions	144
Table 10. Cross table Language * Sex.....	144
Table 11. Cross Table Sex and Arousal using Spanish.....	145
Table 12. Cross Table Sex and Arousal using English.....	145
Table 13. Cross Table Sex and Valence using Spanish.....	145
Table 14. Cross Table Sex and Valence using English.	146
Tabla 15. resultados cuantitativos intervenciones <i>ad hoc</i> , variables de IE, Empatía y Burnout.....	223

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Graph 1: Descriptive plots interpersonal intelligence	77
Graph 2: Descriptive plots Intrapersonal Intelligence	78
Graph 3: Descriptive plots Adaptability.....	79
Graph 4: Descriptive plots Stress management	79
Graph 5: Descriptive plots General Mood	80
Graph 6: Descriptive plots Empathic concern.....	81

Graph 7: Descriptive plots fantasy	81
Graph 8: Descriptive plots Frenetic	82
Graph 9: Descriptive plots Underchallenged	82
Graph 10. Results of the questionnaires. Pre-post intervention mean differences and 95% confidence interval.....	84
Graph 11. Results of the questionnaires. Pre-post intervention mean differences and 95% confidence interval.....	85
Graph 12. Results of the questionnaires. Pre-post intervention mean differences and 95% confidence interval.....	87
Graph 13. Results of the questionnaires. Pre-post intervention mean differences and 95% confidence interval.....	88
Graph 14. Three measurement moments in terms of language.....	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Partes de las que se compone el proyecto de tesis doctoral	24
Figures 2 and 3: Images of EMOTONGUE's first and third questions from Monday to Wednesday, in Spanish	141
Figures 4 and 5: the dynamic wheels that are presented from Thursday to Sunday	142
Figura 6: Primeras aportaciones de la tesis doctoral.....	194
Figura 7: Segunda aportación de la tesis doctoral	202
Figura 8: Tercera aportación de la tesis doctoral	209
Figura 9: Cuarta aportación de la tesis doctoral	223
Figura 10: Quinta aportación de la tesis doctoral	229

RESUMEN EXTENDIDO

Pérez-González (2008), a partir de lo que Bisquerra (2003) llamaba educación emocional, definió la misma como “el proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la IE como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social.” (p.527).

Debido a la gran importancia que se le ha atribuido a la educación emocional en los últimos años y a la promoción de la misma por medio de programas finalizados a la mejora de los recursos y las competencias socioemocionales de los participantes, muchos estudios se han encargado de evaluar el impacto de dichos programas y de evidenciar sus efectos en quienes hayan adherido a los mismos.

No obstante, la mayoría de los programas que se han implementado hasta la fecha y de los estudios realizados sobre los mismos, se han centrado en el campo de la educación, donde, por un lado se ha asistido al desarrollo de varios programas de educación emocional creados para profesorado o para estudiantes de las distintas etapas educativas y, por otro lado se ha fomentado la difusión de los mismos en distintas escuelas o instituciones para facilitar una mejora del bienestar colectivo dentro de las mismas.

Dichos programas, en su mayoría, trabajan el desarrollo emocional de las personas mediante técnicas o enfoques específicos o apoyándose en modelos concretos de inteligencia emocional para demostrar la eficacia de los mismos. Dado su carácter general, se aplican, utilizando la misma estructura, a todos los centros educativos que quieran mejorar las competencias socioemocionales de su alumnado y personal docente y, además, muchos de ellos están finalizados a formar a los docentes, para que estos puedan llevarlos a cabo dentro de sus

institutos con alumnos y familias.

El presente proyecto de investigación, en cambio nace de la necesidad de proponer una alternativa a los programas existentes en gestión emocional, a través de la creación de cuatro programas de intervención *ad hoc* en gestión emocional, cuyo diseño y desarrollo se basa en las características específicas de las personas con las que se interviene y en sus necesidades de partida. Además, promueve una metodología de carácter experiencial de proceso, que incluye un acercamiento dialógico y colaborativo. Esta metodología implica que el diseño del programa cambie durante su desarrollo, acorde a cómo sea la evolución de la intervención y de los participantes que acuden a la misma.

Asimismo, el proyecto aspira a trabajar con distintos profesionales, cuya área de actuación es asistencial, social y educativa, para intervenir en sus necesidades específicas y mejorar sus recursos de gestión emocional. Se insiste en la necesidad de no limitar estos tipos de intervenciones casi exclusivamente al ámbito educativo. Igualmente, la investigación pretende medir el impacto de las intervenciones por medio de estudios de casos con un diseño mixto cuasi-experimental de tipo pre-test post-test y mediante un estudio de seguimiento longitudinal, con el fin de evaluar los efectos con al menos una de las intervenciones¹ a lo largo del tiempo. Finalmente, se aporta la creación de una aplicación gratuita para *smartphones* con sistema operativo *Android*, con el propósito de medir episodios emocionales compartidos por los usuarios, en el momento en el que los experimentan, en contextos naturales, siguiendo una metodología de muestreo de experiencias. Además de evaluar, la aplicación supone una oportunidad de influir en la regulación emocional de los mismos, por medio de las distintas emociones sugeridas/aportadas que se pueden aplicar a cada una de las experiencias.

Para dar respuesta a los distintos objetivos del proyecto de investigación se llevaron a cabo cinco estudios de casos. En el primero se evaluó el impacto de un programa de intervención *ad*

¹ A causa de la escasez de tiempo a disposición

hoc en gestión emocional diseñado para un grupo de intérpretes de los servicios públicos que trabajan en el sector sanitario en la Comunidad de Madrid. En el segundo estudio se evaluó en cambio, el impacto de tres intervenciones *ad hoc* en gestión emocional llevadas a cabo con tres colectivos distintos² y con la participación en el estudio de un grupo control.

El tercer estudio, en cambio, se llevó a cabo con un grupo de docentes de educación secundaria. En el cuarto estudio se centra en evaluar los efectos de un tipo de intervención en regulación emocional en contextos naturales, por medio del uso de la aplicación *EMOTONGUE*, ya mencionada. En el quinto estudio, se llevó a cabo un seguimiento longitudinal tras dos años de la intervención *inicial*, llevada a cabo con los intérpretes telefónicos para medir los efectos de la misma a largo plazo (estudio número 2 de la tesis doctoral).

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en todos los estudios llevados a cabo demostraron la eficacia y la efectividad de cada intervención *ad hoc* llevada a cabo, ya que todos los grupos con los que se intervino mejoraron sus puntuaciones en la mayoría de las variables de inteligencia emocional y de empatía. Además, los resultados obtenidos en el estudio cuatro, mostraron la eficacia de la investigación y la importancia de promover un cambio de tendencia en la forma de medir las emociones y de intervenir en la regulación de las mismas.

En el apartado de discusión se plantean las principales aportaciones de la tesis, relativas al tipo de intervenciones *ad hoc* llevadas a cabo, a los paradigmas subyacentes a las mismas, a los aspectos innovadores de los programas de intervención desarrollados, a los resultados obtenidos, a la metodología de investigación y al diseño de *EMOTONGUE*.

EXTENDED ABSTRACT

Pérez-González (2008, p.527), inspired by Bisquerra (2003) called emotional education,

²Intérpretes de los servicios públicos, intérpretes telefónicos, trabajadoras sociales

defined it as "the educational process planned and developed through programs, with a non-specific primary prevention character aimed both at developing EI and socioemotional competencies in the short, medium and long term, and at enhancing the integral development of the person, with the ultimate goal of increasing personal and social well-being".

Due to the great importance that has been attributed to emotional education in recent years and because of the promotion of it by means of programs aimed at improving the resources and socioemotional competencies of participants, many studies have been carried out in order to evaluate the impact of these programs and to demonstrate their effects on those who have adhered to them.

However, most of the programs which have been implemented to date and plenty of the studies carried out on them have just focused on the field of education, where, on the one hand, we have assisted to the development of several emotional education programs thought for teachers and for students of different educational stages and, on the other hand, we have seen the spread of such programs in different schools or institutions as a way to facilitate an improvement of the general well-being within them.

Most of these programs promote the emotional development of people by means of specific techniques or approaches or by relying on specific models of emotional intelligence to demonstrate their effectiveness.

Given their general nature, they are applied, using the same structure, to all educational centers that desire to improve the socioemotional competencies of their students and teachers. Additionally, many of them are designed to train teachers who themselves can carry out the same in their schools with students and families.

The present doctoral thesis, however, arises from the need to propose an alternative to the existing emotional management programs, through the creation of four *ad hoc* emotional management intervention programs, whose design and development is based on the specific

characteristics of the people with whom we intervene and their initial needs. In addition, it promotes an experiential-process methodology, which includes a dialogic and collaborative approach. This methodology implies that the design of the program changes during its development, according to the evolution of the intervention and of the participants who attend it.

Likewise, the project aims to involve the participation of different professionals, who work in the assistance, social and educational context, in order to intervene on their specific needs and to enhance their resources and emotional management. Additionally, the thesis insists on the need not to limit these types of interventions almost exclusively to the educational field. Furthermore, the research project aims at measuring the impact of *ad hoc* intervention programs carried out by means of case studies with a mixed quasi-experimental pretest-posttest design and through a longitudinal follow-up study to evaluate the effects of at least³ one of the intervention programs over time.

Finally, the creation of a free application for smartphones with Android operating system is provided, with the purpose of measuring emotional episodes shared by users, at the moment they experience them, in natural contexts, following an experience sampling methodology. In addition to evaluating, the application is an opportunity to influence the emotional regulation of the users, through the different suggested/supported emotions that can be applied to each of the experiences.

In order to respond to the different objectives of the research project, five case studies were carried out. The first one evaluated the impact of an *ad hoc* emotional management intervention program designed for a group of public service interpreters working in the health sector in the Community of Madrid.

The second study, on the other hand, evaluated the impact of three *ad hoc* emotional

³ Due to the shortage of time available

management intervention programs developed with three different groups⁴ and with the participation in the study of a control group.

The third study, on the other hand, was carried out with a group of secondary school teachers.

The fourth study was developed to measure the effects of a type of intervention in emotional regulation, in natural contexts, through the use of the aforementioned application *EMOTONGUE*.

In the fifth study, of longitudinal type, a two-year follow-up of the *ad hoc* intervention carried out with telephone interpreters was conducted to measure the long-term effects of the intervention (Study number 2 of the doctoral thesis).

The qualitative and quantitative results obtained in all the studies carried out demonstrated the efficacy and effectiveness of each *ad hoc* intervention program carried out, as all the intervention groups improved their scores on most of the emotional intelligence and empathy variables.

In addition, the results obtained in Study number 4 showed the efficacy of the research conducted and the importance of promoting a change in the way emotions are measured and intervening in their regulation.

This discussion section presents the main contributions of the thesis, related to the type of *ad hoc* intervention programs carried out, the paradigms underlying them, the innovative aspects of the intervention programs developed, the results obtained, the research methodology and the design of *EMOTONGUE*.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

⁴ Public Service interpreters, telephone interpreters, social workers

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N. 15, Vol. 6(2), 523-546.

ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL

El estudio de las competencias socioemocionales y de cómo se puedan desarrollar las mismas o potenciarlas mediante programas de educación emocional es un aspecto que ha ganado mucha relevancia en los últimos años en el campo de la psicología evolutiva y de la educación.

Potenciar la adquisición de dichas competencias y la regulación de las emociones se ha vuelto un factor clave en la investigación en este campo del conocimiento.

Ante esta situación, creemos que el presente proyecto de tesis doctoral y las aportaciones que ofrece puedan resultar de particular interés para los expertos en el campo y para cualquier persona que desee ampliar sus conocimientos sobre el tema en cuestión.

A continuación, se presentan los distintos capítulos que componen la tesis doctoral, en los cuales se pretende abarcar todo lo que concierne al proyecto de investigación en su totalidad desde distintos enfoques.

En el primer capítulo y subapartados se ofrece una justificación del trabajo académico, proponiendo una contextualización del mismo y aportando una breve revisión teórica del paradigma desde el cual nos aproximamos a la investigación sobre emociones, contrastando el mismo con la visión clásica desde la cual se mueven la mayoría de investigaciones en el campo.

En el segundo capítulo se describe sintéticamente la metodología de investigación y se presentan de forma generalizada los cinco estudios llevados a cabo.

En el tercer capítulo, se procede a describir en detalle cada uno de los estudios, siguiendo cada uno el formato de un artículo científico.

En el cuarto capítulo se presenta la discusión de la tesis, las principales conclusiones y

limitaciones del estudio. En todo el capítulo se hace referencia a la evolución del proyecto de la tesis y de la investigadora principal a medida de que se ha desarrollado el proyecto, enlazando e incrementando dicha información⁵ con la discusión de las principales aportaciones.

A lo largo de la tesis doctoral, se encontrarán apartados en español y otros en inglés, ya que la misma opta a la mención internacional.

⁵ mediante narrativas distintas

CAPÍTULO 1 JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS Y REVISIÓN DE LA LITERATURA



1.1 Justificación de la tesis

1.1.1 Ámbito de la tesis. Cómo y desde dónde nace el proyecto de tesis doctoral



7

Tras haber finalizado en Italia, mi país de origen, una carrera equivalente en España a la de Humanidades con especialidad en Idiomas Extranjeros, en el curso académico de 2014-2015, realicé en la Universidad de Alcalá un máster oficial en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos⁸, con especialidad en inglés y español. Empecé el máster porque me llamaba la atención la idea de poder utilizar las lenguas como canal para conectar personas, romper barreras lingüísticas y culturales y, una vez finalizado el

⁷ G. De Chirico (1917). *Le muse inquietanti*

⁸ <https://www.uah.es/es/estudios/Comunicacion-Intercultural-Interpretacion-y-Traduccion-en-los-Servicios-Publicos/>

mismo, poder desarrollar una labor asistencial que me permitiera ayudar a las personas extranjeras que desconocieran el idioma del país de llegada, a poder comunicarse en situaciones difíciles en los contextos sanitario, jurídico, educativo y administrativo. Pero, durante el desarrollo del máster, ocurrió algo inesperado que me hizo replantearme mis planes de futuro. En efecto, en las clases de interpretación, pasábamos horas realizando juegos de rol, en los cuales escenificábamos situaciones reales de trabajo de los intérpretes de los servicios públicos y, sin conocer previamente el guion, teníamos que realizar interpretaciones simultáneas, consecutivas o a la vista en los dos idiomas correspondientes a nuestra especialidad de trabajo o asumir el rol del usuario o usuaria que necesitaba el servicio de interpretación o bien el del/ de la profesional del ámbito sanitario, jurídico, administrativo o educativo que tenía que interactuar con el primero o la primera.

Durante dichas clases, me daba cuenta, cada vez más, de que solo escenificar las situaciones en las que los y las intérpretes tenían que llevar a cabo su labor me generaba problemas de ansiedad, ya que por un lado tenía que concentrarme exclusivamente en la interpretación, pero por otro lado no podía evitar ponerme en el lugar de los usuarios de los servicios públicos, empatizar con sus historias o querer aportarles una ayuda que fuera más allá de un tipo lingüístico.

Además, en un módulo teórico específico sobre interpretación, aprendí, mediante lecturas de investigaciones llevadas a cabo sobre el tema, que los profesionales de la misma sufrían de problemas de carácter ansioso depresivo a causa de las condiciones de su trabajo; es decir, lo que yo sentía solo mediante las clases de interpretación, estas personas lo sufrían de verdad en su día a día.

Decidí entonces, realizar un trabajo de fin de máster sobre el tema para explorarlo más a fondo y aportar una propuesta de mejora, basada en la implementación de un programa de apoyo psicológico y emocional en las carreras o másteres en traducción e interpretación para que los

futuros profesionales del sector pudieran minimizar o prevenir los problemas de ansiedad, estrés, depresión y *burnout* causados por sus circunstancias de trabajo.

En la pequeña investigación con diseño cualitativo llevada a cabo, pude demostrar, a través de la realización de una encuesta para intérpretes de tres países distintos sobre problemas psicológicos, físicos y emocionales relacionados con el trabajo de interpretación en los servicios públicos y mediante entrevistas a profesionales de la interpretación, de la psicología y psicopedagogía, que: 1) ni las universidades ni los proveedores de servicios públicos se encargaban de proporcionar a los intérpretes una formación que incluyera una preparación de tipo emocional y psicológico, además de conocimientos lingüísticos y culturales, y 2) que dichos profesionales necesitaban un tipo de formación en competencias socioemocionales que les permitiera llevar a cabo su labor con menos ansiedad o estrés. De hecho, según la encuesta, muchas veces estos últimos se encargaban por su cuenta de acudir a cursos o sesiones terapéuticas para poder enfrentarse a las situaciones de trabajo diarias. Además, en dicho trabajo de investigación planteé la propuesta de una asignatura o un tipo de formación que tuviera en cuenta aspectos emocionales en las carreras relacionadas con el campo de la interpretación.

Finalizado el máster, sentí la necesidad de ir más allá y de indagar aún más a fondo el tema tratado, diseñando un tipo de intervención en educación emocional para los profesionales de la interpretación de los servicios públicos, ya que nadie lo había hecho hasta la fecha, y evaluando el impacto de la misma en los participantes de la investigación. En caso de obtener resultados significativos, habría podido dar a luz un problema poco conocido y evidenciar la necesidad de insistir en la formación de competencias socioemocionales para estos tipos de profesionales. Fue así que pasé desde el campo de las Humanidades a las Ciencias Sociales, empezando mi doctorado en Ciencias de la Educación⁹ y vi nacer mi primer plan de diseño de tesis doctoral,

⁹ Durante el desarrollo de la tesis realicé un máster en educación y formaciones en temas de psicología para

que reajusté y amplié¹⁰, en más de una ocasión, durante el desarrollo de la tesis doctoral y mi desarrollo profesional.

1.2 Introducción al marco teórico. Teoría de la emoción construida vs visión clásica¹¹



12

En el siguiente apartado ofrecemos una síntesis detenida de la *teoría de la emoción construida*¹³ (*The Conceptual Act Theory*)¹⁴ y de las principales aportaciones neurocientíficas y psicológicas que han supuesto una revolución en la manera tradicional de ver las emociones y estudiar las mismas.

Dicha teoría, constituye uno de los varios enfoques existentes dentro del construcciónismo

complementar mis conocimientos y suplir mis carencias.

¹⁰ Véase capítulo sobre discusión

¹¹ Término con el cual, Feldman Barrett (Barrett & Barberán, 2020) hace referencia a las investigaciones, y modelos teóricos sobre emociones que ven las mismas como innatas y universales.

¹² R. Magritte (1943). *The fire*

¹³ Dicha teoría y las principales aportaciones de Barrett y Lindquist han constituido nuestro modelo teórico subyacente a todas las investigaciones llevadas a cabo en el marco de la tesis doctoral

¹⁴ (para una visión más amplia, véase Barrett, 2013, 2014, 2018; Lindquist & Barrett, 2008)

psicológico y social de las emociones (Barrett, 2006a; Cacioppo et al., 2000; Mauss & Robinson, 2009; Barrett & Wager, 2006; Kober et al., 2008; Lindquist, Wager, Kober et al., 2012; Lindquist, 2013), siendo este último un paradigma que trata las mismas como algo que se construye y no como entidades que poseemos naturalmente desde nuestro nacimiento.

Las emociones, entonces, lejos de existir por sí solas y de ser producidas dentro de regiones cerebrales específicas solo para las emociones, son "compuestos" psicológicos generados por la combinación de "ingredientes" psicológicos más básicos que no son específicos solo de las emociones (Russell, 2003; Barrett, 2006b, 2013; Lindquist, 2013).

La teoría de la emoción construida (Barrett, 2014) desmonta con evidencia empírica los principales *mitos* sobre las emociones difundidos y vistos como reales por todos los defensores de la visión clásica de las emociones.

El primer mito del cual habla la principal autora de la teoría, Lisa Feldman Barrett, es el de la visión de las emociones como entidades que poseen pautas específicas de cambios físicos, hormonales, conductuales independientes del sexo de las personas, de su cultura, edad, personalidad, etc. (MacLean, 1990; MacLean & Kral, 1973; Tomkins, 1962, 1992). Muchos modelos sobre las emociones parten de la premisa de que existen determinadas categorías emocionales que nos obligan a actuar de una u otra manera, ya que, al sentir cierta emoción, se activan respuestas fisiológicas, cerebrales y conductuales que son propias de dicha categoría emocional (Ekman, 1992, 1999; 2007; Izard, 1994, 1997, Ekman, et al., 2003). Teniendo las emociones características únicas que nos vienen de nacimiento como una especie de huella dactilar (Barrett, 2011; Barrett & Barberán, 2020), en todas las investigaciones de laboratorio se podría detectar fácilmente si un sujeto está sintiendo una determinada emoción u otra e incluso, fuera del contexto de investigación, cada ser humano debería experimentar una misma emoción siempre de la misma manera, activando los mismos patrones y, además, debería fácilmente reconocer sin errores lo que sienten los demás.

Muchos experimentos, hechos por investigadores que ven las emociones de una forma tradicional, a partir de la premisa anterior, trataron de demostrar que todas las personas, en todas las partes del mundo, podían ser capaces de reconocer las expresiones faciales típicas de una determinada emoción, sin ningún tipo de problema, ya que las emociones se manifiestan con pautas específicas en los rostros, en las tonalidades de voz o en varios tipos de lenguaje no verbal. Investigadores como Tomkins, Izard y Ekman demostraron la existencia de emociones básicas¹⁵ por medio de experimentos en laboratorio donde, a partir de fotografías en las cuales se representaban de manera exageradas las expresiones emocionales típicas de cada emoción, personas de diferentes culturas concordaron, (aunque no la mayoría de ellas), en correlacionar ciertas muecas con una emoción determinada (para más información, véase Tomkins, 1962; Izard, 1994; 1997; Ekman, 1992, 2007; Ekman et al., 1969; Ekman et al. 1971; Ekman et al, 1983). A partir de dichas evidencias, llegaron a la conclusión que las emociones son universales.

Pero, según Barrett (Barrett & Barberán, 2020) investigaciones llevadas a cabo o con la electromiografía o con el sistema de codificación facial desmontaron esta visión de las emociones, ya que se pudo demostrar que no solo los movimientos faciales no indican de manera 100% fiable que se está sintiendo una determinada emoción (ya que los movimientos musculares producidos en nuestros rostros mientras sentimos una emoción pueden depender de varios factores que entran en juego, además de las emociones que sentimos), sino que tampoco los mismos se corresponden de manera natural a los rasgos representados por las fotos, en las cuales se hace una caricatura de un rasgo emocional, más que representar una forma real de manifestar en el rostro una emoción.

Otras incongruencias con la visión clásica de las emociones como entidades universales y programadas al nacer han sido reportadas por las investigaciones llevadas a cabo con bebés.

¹⁵ las comúnmente reconocidas como emociones primarias (rabia, alegría, tristeza, miedo, sorpresa, curiosidad)

Investigaciones como las desarrolladas por las psicólogas Camras y Oster, (Camras et al, 2007; Oster, 2005, 2006) demostraron que no solo los bebés no usan las expresiones faciales que nos esperaríamos ver en sus rostros en situaciones que deberían provocarles una emoción específica, no tienen un grito específico para una emoción dada, no poseen muecas fácilmente distinguibles para una emoción, como podría pasar con los adultos, sino que también en su forma de responder a las situaciones se denotan diferencias culturales.

Otro mito de la visión clásica, es concebir las emociones como programadas por circuitos cerebrales encargados exclusivamente de producirlas cada vez que algo externo provoca una reacción emocional por parte del cerebro.

Distintas investigaciones han demostrado, por ejemplo, que las amígdalas, situadas en los lóbulos temporales derecho e izquierdo, son responsables del miedo o que la ínsula es la responsable de la rabia. Investigadores como Klüver y Bucy (1939), en un experimento con macacos a los cuales quitaron estas áreas cerebrales, relacionaron el hecho de que estos no tuvieran las amígdalas con su forma de actuar sin miedo hacia situaciones o animales que normalmente deberían producirle cierto reparo, demostrando así que el miedo se produce en una determinada área del cerebro.

En cambio, investigaciones hechas a posteriori, pusieron en duda las teorías sobre regiones emocionales, demostrando, por ejemplo, que personas con lesiones en las amígdalas podían en ciertas situaciones construir episodios de miedo utilizando otras áreas del cerebro u otras conexiones neuronales (Atkinson et al, 2007, entre otros).

La teoría de la emoción construida e investigaciones posteriores de Barrett (entre otros citados por la misma) sobre el cerebro (Barrett, 2020), demuestran cómo por un lado no existen áreas específicas del cerebro encargadas de determinadas categorías emocionales y por otro lado que no existe tampoco un cerebro triuno, fruto de la evolución de la especie (para ampliación véase MacLean, 1990, entre otros), en el cual existe un cerebro primitivo que acomuna los reptiles

con los mamíferos más desarrollados, un segundo cerebro específico para la generación de los fenómenos emocionales (sistema límbico) y otro, más desarrollado aún (neocortex) que, por medio de mecanismos racionales y procesos de abstracción, domina los impulsos más primitivos de los seres humanos y las emociones mismas, y nos hace superiores a las otras especies. Si bien esta visión se ha desmontado, la idea del cerebro triuno se hizo bastante famosa, tanto que libros de divulgación científica hablan de sistema reptiliano y límbico y autores como Goleman (1995) o Sagan (1977) usan estos conceptos en sus bestsellers.

En cambio, el cerebro no es ni racional ni emocional, es decir su función no es la de sentir emociones o de controlar los eventos por medio de la racionalidad, sino que el mismo constituye una red no estática, que se compone de 128.000 millones de neuronas conectadas entre sí como si fueran una sola estructura flexible, cuya función es tener muchas funciones (Barrett, 2020). Dichas neuronas intercambian información constantemente y nunca están inactivas. Neuronas distintas se pueden combinar de forma diferentes para producir un mismo resultado; a este fenómeno se le conoce bajo el nombre de *degeneración*.

El cerebro, entonces, por medio de las conexiones neuronales, trata todo el rato de dar sentido a los datos sensoriales (que recibe en formas de ondas sonoras o luminosas, sustancias químicas, cambios de presión sanguínea, etc.,) a través de predicciones interoceptivas¹⁶ basadas en experiencias similares parecidas y combinando información que recibe desde el exterior con sensaciones e información del interior del cuerpo, para construir un significado de lo que ocurre y dar sentido a los datos sensoriales. De lo contrario, no seríamos capaces de hacer distinciones en ningún aspecto de nuestra vida. El cerebro de los seres humanos no es más grande que el de los demás animales y no posee un sistema para la cognición, sino que su estructura es bastante parecida a la del resto de animales. Lo que cambia es su grado de

¹⁶ La interocepción consiste en la representación que el cerebro hace de las sensaciones agradables y desagradables, de calma o activación que se producen en nuestros tejidos, órganos internos, sistema inmunitario y hormonal. La interocepción es uno de los elementos básicos en la construcción de la emoción (Barrett & Barberán, 2020. p.84)

complejidad¹⁷. Mientras más complejo sea un cerebro, más recuerdos será capaz de reconstruir y más combinaciones podrá hacer entre vivencias pasadas y nuevas que le servirán para construir nuevas formas de actuar y les facilitarán una mejor adaptación a entornos cambiantes. El cerebro, entonces construye continuamente la realidad, en lugar de reaccionar frente a la misma, así como construye episodios emocionales en lugar de dar respuestas emocionales frente a los eventos externos.

El cerebro da sentido a la realidad por medio de predicciones que hace basándose en recuerdos de situaciones pasadas, mediante conceptos¹⁸ que le permiten crear categorías con las cuales puede dar sentido al mundo, etiquetas semánticas que le permiten dar un nombre a lo que ocurre y asociar ciertos eventos a determinados fonemas y morfemas lingüísticos. Sin un cerebro que transforme una vibración emitida por el aire en una señal eléctrica que percibimos como ruido o sonido, por ejemplo, no podríamos hablar de los mismos como tal; lo mismo pasa con los colores, con los olores y claramente con las emociones. En la construcción de lo que ocurre, es importante tener en cuenta la cultura, ya que la misma tiene también una gran influencia en cómo interpretamos la realidad. Hablaremos de este último concepto con más detalle, más adelante.

Cuando sentimos, entonces, podemos construir nuestras experiencias emocionales a través de combinaciones de neuronas diferentes, en lugar de pensar que existen sistemas centrales encargados de funciones psicológicas específicas o de creer que sentimos siempre de la misma forma y acorde a un mismo patrón.

De hecho, si nos paramos a pensar, podemos sentir un tipo de emoción de miles de formas distintas, siendo nosotros las mismas personas y pudiendo, en cambio, manifestar las emociones mediante variados tipos de conductas o expresiones.

¹⁷ A mayor complejidad, más construcciones de estados emocionales podrá realizar el cerebro

¹⁸ Construidos *ad hoc*, en el momento con pautas de neuronas diferentes en cada situación, mediante la degeneración, es decir combinaciones de neuronas distintas para obtener un mismo resultado

Las emociones, por lo tanto, son creaciones del cerebro que, en distintas ocasiones frente a situaciones parecidas a otras experimentadas anteriormente, crea un caso de emoción. Cuando experimentamos una sensación fisiológica, que derive de un evento externo a nosotros (*exteroceptive sensations*) o que se produzca internamente en el cuerpo (*affect*) en la forma de aceleración cardíaca, sudoración, sensación de placer o disgusto (*valence*), activación o desactivación (*arousal*), el cerebro, a partir de predicciones que hace en el momento, fruto de memorias anteriores, significados y conocimiento conceptual aprendidos socialmente y culturalmente, transforma activamente dicha sensación en emoción, mediante un proceso en el cual intenta dar sentido a la incertidumbre o ambigüedad interna o exterior, a través de una categoría emocional conocida y el contexto en el que se produce dicha sensación (Barrett, 1995; Lindquist, 2013).

Los conceptos, junto con el lenguaje, son entonces herramientas fundamentales que el cerebro utiliza para predecir e interpretar lo que ocurre y transformarlo, en algunas situaciones, en emoción. Sin embargo, las emociones que el cerebro construye en cada situación tienen un valor y una carga distinta cada vez, por eso no se puede hablar de categorías emocionales en el sentido clásico de las mismas (Barrett, 2016).

No siempre el cerebro hace predicciones de manera acertada, por eso continuamente reajusta su modelo del mundo. Aun así, hace errores de predicciones, los cuales son muy frecuentes, por ejemplo, en los bebés, ya que los mismos todavía no poseen todos los conceptos que poseen los adultos y, pueden confundir inputs sensoriales parecidos. Mediante los errores de predicción y sus reajustes, el cerebro de los bebés aprenderá nuevos conceptos.

Muchos niños, de hecho, confunden emociones parecidas asociando un caso particular de una emoción a toda una clase de emociones o tienen confusión para interpretar de una determinada manera eventos parecidos. Los cerebros de los niños, aún más que los cerebros de los adultos, aprenden constantemente cosas nuevas a partir de la realidad social y cultural y a partir de las

experiencias que van generando. Así que no nacemos con categorías emocionales, sino que aprendemos determinadas etiquetas emocionales y asociamos determinadas conductas a ciertos casos de emociones, a partir del contexto en el cual nos hemos desarrollado.

Las emociones, según Barrett (Barrett & Barberán, 2020), son realidades sociales, en el sentido de que las mismas se categorizan como tal y se perciben de determinada manera mediante el lenguaje y lo que Barrett llama *intencionalidad colectiva*, constructo lingüístico y cultural que hace que personas de una misma cultura tengan un conocimiento compartido de la realidad.

Por lo que concierne las emociones, entonces, mediante la *intencionalidad colectiva*, construimos conceptos emocionales que asociamos a unas determinadas etiquetas semánticas con las cuales podemos comunicar cómo nos sentimos e interpretar lo que sienten los demás.

Necesitamos un concepto emocional para experimentar una emoción relacionada con el mismo.

Si no tenemos un concepto para la rabia, no podemos experimentarla ni percibirla en los demás, porque solo podemos hacer predicciones mediante los conceptos que poseemos (véase estudios sobre concepto emocionales en distintas culturas: Russell, 1991; Mesquita & Frijda, 1992; Pavlenko 2012, 2014; Pimsleur, 2014). Existen emociones en determinadas culturas e inexistentes en otras¹⁹, lo cual explica una vez más la no universalidad de las emociones y la construcción psicológica y social de las mismas.

La cultura es tan importante en la construcción de las emociones que, mediante distintas investigaciones, se ha hecho hincapié en que la forma de sentir las emociones, de expresarlas o la intensidad con la cual sentimos las mismas varía según nuestra cultura. Los conceptos emocionales de los himbas y de los hadza, por ejemplo, se asocian con acciones y no con estados mentales internos, lo mismo ocurre con algunos conceptos emocionales de los japoneses (Doi, 2001, Barrett & Barberán, 2020). En algunas tribus de Micronesia, en cambio,

¹⁹ los esquimales, por ejemplo, no tienen un concepto de ira (Briggs, 1970), mientras que los tahitianos no tienen un concepto de tristeza (Levy, 2014)

las emociones son transacciones entre sujetos (Lutz, 1980, 1983). Para los ifaluk, emociones como la rabia son externas a las personas (Barrett & Barberán, 2020).

En EE. UU, las personas comparten su preferencia por emociones agradables, creando culturalmente pautas como sonreír mucho, alabarse los unos a los otros, no manifestar en públicos sensaciones de tristeza o frustración. Feldman Barrett (Barrett & Barberán, 2020, p.194) describe a la cultura de los Estados Unidos como la cultura de la positividad. En cambio, Wojciszke (2004), habla de la cultura polaca como la cultura de la queja en la cual es típico manifestar y sentir estados emocionales desagradables y es de costumbre mantener conversaciones sociales basadas en un sentido de insatisfacción y negatividad²⁰. Si un extranjero llega a los EE. UU, tendrá que aprender nuevos conceptos emocionales y a hacer predicciones nuevas mediante un proceso de aculturación emocional en el cual aprenderá, en el tiempo, a sentir esa positividad como algo común. Si en cambio, se mudara a Polonia, aprenderá a sentir la queja como algo socialmente compartido y típico.

La investigadora Mesquita (2001, 2003), entre otros, de hecho, descubrió, mediante sus investigaciones con inmigrantes que no solo entonces los conceptos emocionales se distinguen de una cultura a otra, sino que se transforman (De Leersnyder, S Kim & Mesquita, 2020).

El rol del lenguaje es clave en la construcción de distintos eventos emocionales, pese a que por largo tiempo no se tuviera en cuenta. Por medio del lenguaje, de hecho, el cerebro puede transformar los conceptos abstractos en palabras y, a través del mismo, conectar los mismos con experiencias vividas para nombrarlas y relacionarlas con las siguientes. Gracias a él, las distintas informaciones sensoriales que el cerebro recibe del cuerpo y del mundo, en la forma de un procesamiento continuo, se materializan en etiquetas semánticas que ayudan a las personas a reconocer lo que le ocurre y nombrarlas (Lindquist, MacCormack & Shablack,

²⁰ Algunos amigos queridos polacos me comentan que en Polonia una persona tiene que ser menos feliz que sus vecinos y que quienes siempre sonríen o manifiestan socialmente una exagerada felicidad, están vistos como personas con problemas psíquicos.

2015).

Desde muy pequeños, el lenguaje nos ayuda a diferenciar entre sí sensaciones de placer o desagrado y discriminar entre estados emocionales distintos, gracias a la capacidad que nos otorga el mismo de poner en palabras lo que nos ocurre interiormente.

Estudios sobre la alexitimia, citados por Lindquist, MacCormack & Shablack, (2015), han hecho hincapié, por ejemplo, en la dificultad que experimentan los niños y las personas que la padecen en expresar lo que sienten, siendo solo capaces de reportar si se encuentran bien o mal, ya que carecen del conocimiento conceptual de las emociones.

También se ha comprobado que las personas acostumbradas desde pequeñas a tener un amplio vocabulario emocional, o cuyos padres desde los primeros meses de vida les han hablado usando un amplio número de etiquetas emocionales, son más capaces desde la niñez de interpretar y reconocer las muecas y expresiones faciales de otros²¹ y, además, desarrollan estrategias de regulación emocional más eficaces y saludables que las personas que no las saben diferenciar (Lindquist, MacCormack & Shablack, 2015). Asimismo, distintos trastornos mentales, como la ansiedad, han demostrado tener relación con la incapacidad de expresar lo que se siente, o en el caso de la depresión, de identificar lo que se siente, (Korkoliakou et al., 2014).

Se ha evidenciado también que las personas con una alta granularidad emocional, capacidad por parte de distintos individuos de describir verbalmente con un mayor o menor nivel de detalle sus experiencias emocionales (Feldman Barrett, 1998, 2004; Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001; Feldman, 1995; Tugade, Barrett, & Gross, 2007, Lindquist & Barrett, 2008), suelen ser más precisas a la hora de expresar verbalmente sus estados afectivos y emocionales, teniendo una mayor capacidad, por ende, de comprender lo que les ocurre, conectar con ello e incluso aplicar estrategias adecuadas de regulación emocional. En

²¹ Porque lo han aprendido socialmente y culturalmente y no porque poseen esta capacidad desde el nacimiento

cambio, las personas con una baja granularidad suelen confundir estados emocionales parecidos, usar una misma etiqueta emocional para representar verbalmente episodios emocionales distintos y ser más imprecisos en la comprensión y descripción de lo que les ocurre (Barrett & Lindquist, 2008).

Se ha, asimismo, hecho hincapié en que algunos individuos, a la hora de expresar lo que sienten, se centran más en aspectos hedónicos de la experiencia emocional, describiendo la misma en términos de placer o desagrado, (*valence focus*), mientras que otras personas prestan más atención a estados de activación o desactivación corporal (*arousal focus*), Barrett (2004).

Aunque en las descripciones de lo que sienten, algunas personas puedan hacer más hincapié en estados de activación mientras que otras en sensaciones de placer o desagrado, los estados de *valence* y *arousal*, que juntos constituyen el *core affect*, son componentes esenciales y estructurales de lo que se transformará en una experiencia emocional, es decir, toda persona siente y experimenta, de manera más o menos consciente niveles de activación/desactivación o de placer/desagrado, aunque luego transformará algunos de estos estados en categorías emocionales (Russell, 1980; Russell & Barrett, 1999). Así que lo que únicamente comparten los humanos de manera universal son las sensaciones más básicas de placer o disgusto o estados de activación o desactivación, las cuales son propias también de los animales, pero por lo que concierne a las emociones no hay nada de universal e innato, sino que las mismas son realidades construidas.

Saber que podemos construir nuestras emociones y nuestras formas de manifestar las mismas nos hace arquitectos/as de nuestras experiencias emocionales. No somos víctimas de lo que sentimos, no reaccionamos frente a lo que nos ocurre, sino que construimos activamente nuestros episodios emocionales. Esto nos empodera y a la vez nos hace responsables de nuestras conductas; por lo tanto, allí donde nuestra forma de regular nuestras emociones o manifestarlas no se ajusta a lo socialmente aceptado o a la situación, o bien no corresponde a

cómo nos gustaría actuar, sabemos que podemos cambiarla, ajustando nuestro modelo del mundo.

1.2.1 Bibliografía

- Atkinson, A., Heberlein, A. S & Adolph, R. (2007). Spared Ability to Recognise Fear from Static and Moving Whole Body Cues Following Bilateral Amygdala Damage. *Neuropsychologia*, 45 (12). pp. 2772-2782.
- Barrett, L. (1995). Variations in the Circumplex Structure of Mood. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21. 806-817. doi.org/10.1177/0146167295218003
- Barrett, L. (1998). Discrete Emotions or Dimensions? The Role of Valence Focus and Arousal Focus. *Cognition and Emotion*. 12. 579-599. doi.org/10.1080/026999398379574. Barrett, L. F. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 266-281. doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266
- Barrett, L. F. (2006). Are Emotions Natural Kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 28-58. doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x
- Barrett, L. F. (2006b). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46. doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Barrett, L. F. (2011). Was Darwin Wrong About Emotional Expressions? *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 400-406. doi.org/10.1177/0963721411429125
- Barrett, L. F. (2013). Psychological Construction: The Darwinian Approach to the Science of Emotion. *Emotion Review*, 5(4), 379-389. doi:10.1177/1754073913489753
- Barrett, L. F. (2014). The Conceptual Act Theory: A Précis. *Emotion Review*, 6(4), 292–297. <https://doi.org/10.1177/1754073914534479>
- Barrett, L. F. (2016). The theory of constructed emotion: An active inference account of

interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. doi.org/10.1093/scan/nsw154

Barrett, L. F. (2020). *Seven and a half lessons about the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724.

doi.org/10.1080/02699930143000239

Barrett, L. F., & Wager, T. D. (2006). The Structure of Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 79-83. doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00411.x

Barrett, L. F., & Lindquist, K. A. (2008). *The embodiment of emotion*. In G. R. Semin & E. R. Smith (Eds.), *Embodied grounding: Social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches* (p. 237–262). Cambridge University Press.

doi.org/10.1017/CBO9780511805837.011

Barrett, L. F., Wilson-Mendenhall, C. D., & Barsalou, L. W. (2014). *A psychological construction account of emotion regulation and dysregulation: The role of situated conceptualizations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 447–465). The Guilford Press.

Barrett, L. F., & Barberán, S. G. (2020). *La vida secreta del cerebro: cómo se construyen las emociones*. Paidós.

Cacioppo, J. T., Berntson, C. G., Larsen, J. T., Poehlmann, K. M., & Ito, T. A. (2000). *The psychophysiology of emotion*. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 173–191). New York, NY: Guilford.

Camras, L. A., Oster, H., Bakeman, R., Meng, Z., Ujiie, T., & Campos, J. J. (2007). Do Infants Show Distinct Negative Facial Expressions for Fear and Anger? Emotional Expression in 11-Month-Old European American, Chinese, and Japanese Infants. *Infancy*, 11(2), 131–155.

<https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00219.x>

- De Leersnyder, J., Kim, H. S., & Mesquita, B. (2020). My emotions belong here and there: extending the phenomenon of emotional acculturation to heritage culture fit. *Cognition and Emotion*, 34(8), 1573–1590. <https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1781063>
- Doi, T. (2001). *Zoku amae no kozo [Anatomy of dependence (rev.)]*. Koubundo.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In P. Ekman & K. Scherer (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319-343). Hillsdale. NJ: Erlbaum
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Ekman, P. (2007). *The Directed Facial Action Task: Emotional responses without appraisal*. In J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Series in affective science. Handbook of emotion elicitation and assessment* (p. 47–53). Oxford University Press.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing Faces and Feelings to improve Communication and Emotional Life*. Hanry Holt, 2007.
- Ekman, P., Sorenson, R. & Wallace, V. (1969). Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science*, 164 (3875). 86-88.
- Ekman, P. & Wallace V. (1971). Constants Across Cultures in the Face and Emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17 (2). 124-129
- Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221, 1208–1210. doi.org/10.1080/02699939208411068
- Feldman, L. A. (1995a). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 153–166. doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.153
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288–299.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.288>

Izard, C. E. (1997). *Emotions and facial expressions: A perspective from Differential Emotions Theory*. In J. A. Russell & J. M. Fernández-Dols (Eds.), *Studies in emotion and social interaction, 2nd series. The psychology of facial expression* (p. 57–77). Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511659911.005>

Klüver, H. & Bucy, P. (1939). Preliminary Analysis of Functions of the Temporal Lobes in Monkeys. *Archives of Neurology and Psychiatry* 42, 979-1000

Kober, H., Barrett, L. F., Joseph, J., Bliss-Moreau, E., Lindquist, K. A., & Wager, T. D. (2008). Functional grouping and cortical–subcortical interactions in emotion: A meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuroimage*, 42, 998–1031.

doi: 10.1016/j.neuroimage.2008.03.059

Korkoliakou, P., Christodoulou, C., Kouris, A., Porichi, E., Efstathiou, V., Kaloudi, E., ... Douzenis, A. (2014). Alexithymia, anxiety and depression in patients with psoriasis: a case–control study. *Annals of General Psychiatry*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s12991-014-0038-7>

Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(3), 121-143.
doi:10.1017/S0140525X11000446

Lindquist, K. A. (2013). Emotions Emerge from More Basic Psychological Ingredients: A Modern Psychological Constructionist Model. *Emotion Review*, 5(4), 356-368.
doi.org/10.1177/1754073913489750

Lindquist, K. A. & Barrett, L. F. (2008). “Emotional Complexity”, (513-530). *Handbook of Emotions*. Tercera Edición, 2008. The Guilford Press.

Lindquist, K. A., Maccormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion:

Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6.

doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444

Lutz, C. (1980). Emotions, Words and Educational Development on Ifaluk Atoll. Thesis doctoral. Harvard University, 003878556.

Lutz, C. (1983). Parental Goals, Ethnopsychology and the Development of Emotional Meaning. *Ethos* 11 (4). 246-262.

MacLean, P.D. (1990) *The Triune Brain in Evolution (Role in Paleocerebral Functions)*. Plenum Press

MacLean, P. D. & Kral, V. A. (1973). *A triune Concept of the Brain and Behavior*. University of Toronto Press.

Mauss, I. B., & Robinson, M. D. (2009). Measures of emotion: A review. *Cognition & Emotion*, 23, 209–237.doi.org/10.1080/02699930802204677

Mesquita, B. (2001). Emotions in collectivist and individualist contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 68–74. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.68

Mesquita, B. (2003). Emotions as dynamic cultural phenomena. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 871-890). Oxford University Press.

Mesquita, B. & Frijda, N. (1992). Cultural variations in Emotions: A Review. *Psychological Bulletin*, 112 (2). 179-204.

Oster, H. (2005). The Repertoire of Infant Facial Expressions: An Ontogenetic Perspective. *In Nadel, J. & Muir, D. (comps)*, *Emotional Development: Recent research advances*. Oxford University Press. pp. 261-292

Oster, H. (2006). Baby FACS: *Facial Action Coding System for infants and young children*. Unpublished monograph and coding manual New York.

Pavlenko, A. (2012) Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition?

- International Journal of Psychology, 47, 6, 405-428.
- Pavlenko, A. (2012) Multilingualism and emotions. In Martin-Jones, M., Blackledge, A., & A. Creese (eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge, pp. 454-469.
- Pavlenko, A. (2014). *The bilingual Mind: and What it Tells US About Language and Thought*. Cambridge University Press.
- Pimsleur (2014). Words We wish Existed in English, Pimsleur Approach. In Barrett, F. & Barberán, S. G. (2020) *La vida secreta del cerebro*. Paidós.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161–1178.doi.org/10.1037/h0077714
- Ruseell, J. A. (1991) Culture and the categorization of Emotions. *Psychological Bulletin*, 110 (3). pp.426-450
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172.doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805–819. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>
- Sagan, C. (1977). *The dragons of Eden: Speculations on the evolution of human intelligence*.
- Tomkins, S.S., (1962–1992). *Affect, Imagery, Consciousness*, four volumes, Springer.
- Tugade, M., Barrett, L. F., & Gross, J. (2007). *Distinctions that matter: Emotional granularity and emotion regulation profiles*. Manuscript submitted for publication.
- WOJCISZKE, B. O. G. D. A. N. (2004). The Negative Social World: The Polish Culture of Complaining. *International Journal of Sociology*, 34(4), 38–59.
<https://doi.org/10.1080/00207659.2004.11043140>

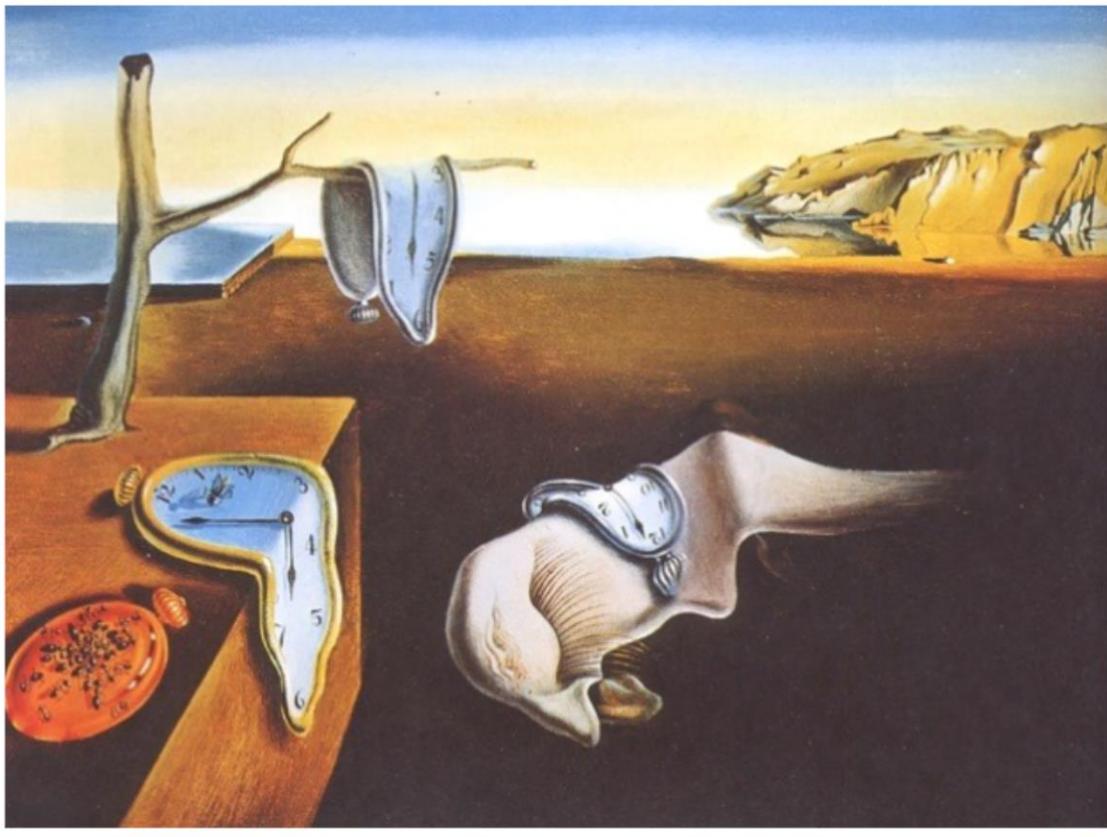
CAPÍTULO 2 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y TRABAJO DE CAMPO



22

²² J. Miró (1925). *El jardín*

2.1 Planteamiento metodológico de la investigación



23

En este apartado se proporciona de manera sintética la información que concierne al planteamiento metodológico y al diseño de investigación de la tesis doctoral.

Tras ofrecer dicha información se procederá a mostrar en detalle los estudios realizados en el marco de la misma.

A continuación, se puede visualizar una gráfica en la cual se muestran las partes de las que se compone el esqueleto del proyecto de investigación realizado en el marco de la tesis doctoral.

En los capítulos tres y cuatro, se procederá a detallar las mismas en profundidad.

²³ S. Dalí (1931). *La persistencia de la memoria*

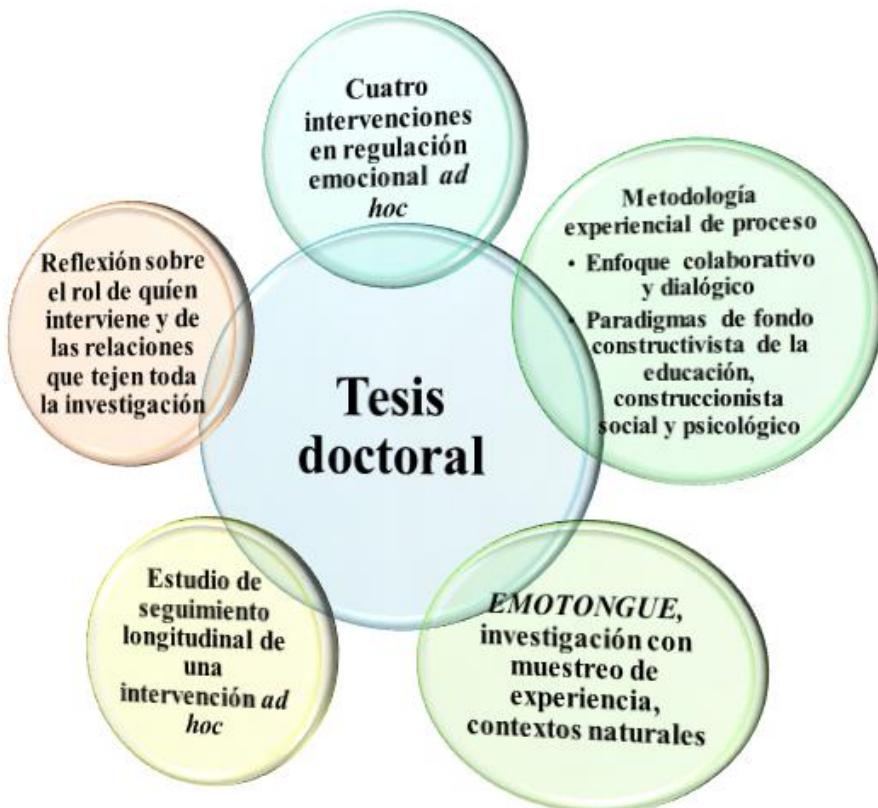


Figura 1: Partes de las que se compone el proyecto de tesis doctoral

2.2 Planteamiento del problema

El desarrollo de las habilidades socioemocionales es un aspecto cada vez más presente en los estudios de investigación sobre las emociones y que en los últimos años ha suscitado el interés de numerosos expertos y expertas en psicología y educación.

En estudios recientes, de hecho, se ha demostrado que poseer o adquirir competencias socioemocionales garantiza el éxito y la satisfacción en la vida personal (Kong et al. 2012; Urquijo, Extremera & Villa, 2015, entre otros), además de la existencia de una correlación positiva entre tener altos niveles de inteligencia emocional y conseguir el éxito profesional (Jamali, Sidani y Abu -Zaki, 2008; O'Boyle, et al., 2011; Obradovick et al., 2013; Maqbool et al., 2017) y aumentar el bienestar físico y psicológico (Bermúdez et al., 2003; Guerra-Bustamante et al., 2019).

Según el Departamento de Educación y Habilidades del gobierno del Reino Unido (2007), se

ha intensificado considerablemente la investigación en esta área, lo cual ha llevado al desarrollo de distintas formas de enseñanza y aplicación directa de dichas competencias en diferentes ámbitos.

Es por ello que en los últimos años hemos asistido al incremento de programas de regulación emocional y a estudios de evaluación de los mismos, sobre todo en el contexto educativo (Merrell, 2010; Pool y Qualter, 2012; Pérez-Escoda et al., 2012, entre otros).

Desafortunadamente la totalidad de estos programas propone enfoques, técnicas o estrategias pensadas para todo el mundo, no teniendo en cuenta variables como el contexto de desarrollo de los programas, las peculiaridades y circunstancias particulares de los y las participantes, la importancia de quién interviene con cada grupo, el proceso de la propia intervención²⁴, etc.

Es por ello que se ha planteado un proyecto de investigación que tuviera en cuenta todos los aspectos anteriormente mencionados y que ofreciera una alternativa a los actuales programas de intervención en educación emocional. Además, se ha pensado ir más allá de dichos programas, proponiendo una forma más de regular y medir las emociones en contextos naturales, a través de la creación de una aplicación para *smartphones* que pretende fomentar un mejor manejo de las emociones.

2.3 Objetivos generales de investigación

El principal objetivo (1) del presente proyecto es investigar si es posible mejorar las competencias socioemocionales de distintos colectivos de profesionales que desarrollan su labor en el contexto asistencial, social y educativo mediante el diseño y la aplicación de cuatro programas de intervención en regulación emocional, diseñados *ad hoc*, acorde a las características específicas y a las necesidades de cada uno de dichos grupos de profesionales. Asimismo, se pretende (2) evaluar el impacto y la efectividad de dichos programas a través de

²⁴ No se suele intervenir con una metodología experiencial de proceso, la cual, en cambio, es central en nuestras intervenciones.

estudios mixtos cuasi experimentales con diseño cuali-cuantitativo²⁵ con dos momentos de medición (pre-test-post-test), antes y después del programa de intervención, o con diseño cualitativo²⁶ (Gelo, Braakmann and Benetka, 2008).

También, se desea (3) investigar el efecto de por lo menos uno de los programas de intervención a lo largo del tiempo, por medio de un estudio de seguimiento longitudinal²⁷.

Además, se pretende (4) ofrecer una alternativa a la manera tradicional de medir las emociones, a través del diseño y desarrollo de una aplicación programadas para *smartphones* con sistema operativo *Android*²⁸, la cual permite medir las emociones en contextos naturales. Dicha aplicación pretende facilitar una mayor espontaneidad en las respuestas de los y las usuarias de la misma y ofrecer la posibilidad de atender a más distinciones en la manera de expresar las emociones cuando las personas las experimentan, las cuales serían difíciles de medir en contextos de laboratorio.

2.4 Hipótesis generales de investigación

Se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

- Los participantes de cada estudio llevado a cabo sobre las intervenciones en regulación emocional diseñadas *ad hoc* mejorarán en el momento del post-test sus puntuaciones en las variables de inteligencia emocional y de empatía. Además, mejorarán sus puntuaciones en los subtipos de *Burnout* allí donde su situación inicial presente problemas relacionados con este síndrome.
- Las mejoras presentadas por cada grupo con el cual se intervenga, tendrán una correlación positiva con las necesidades de partida de cada colectivo, demostrando la efectividad y la necesidad de intervenir acorde a las características y circunstancias

²⁵ (estudio uno, dos, tres)

²⁶ (estudio cinco)

²⁷(estudio cinco)

²⁸ (estudio cuatro)

específicas de cada grupo con el cual se interviene y la importancia de trabajar mediante una metodología experiencial de proceso.

- El estudio de seguimiento longitudinal sobre una de las intervenciones llevadas a cabo, demostrará los efectos positivos de la misma a largo plazo.
- *EMOTONGUE*²⁹ demostrará ser una herramienta eficaz y útil para la medición y regulación de las emociones, generando un *input* para un cambio de tendencia en la investigación sobre emociones.

2.5 Diseño de investigación

En el siguiente apartado se presentan de manera sintética los distintos puntos del diseño global de investigación, ya que se detallarán los mismos de manera específica dentro de cada estudio que se presentará a continuación.

El diseño general de investigación es de tipo cuasi experimental de medidas repetidas pretest-postest en el cual se combina información cuantitativa con información cualitativa.

El análisis cualitativo, el cual es de contenido y temático, aporta información adicional significativa para interpretar adecuadamente los resultados cuantitativos.

En general, la investigación presenta también un carácter emergente, ya que la teoría surge a posteriori, a partir de los datos empíricos y no desde un sistema de categorías prefijadas.

El diseño de cada estudio realizado en el marco de la tesis doctoral, se presenta más adelante.

2.5.1 Participantes

Un número total de ochenta y tres participantes ha voluntariamente adherido a la involucración directa en los distintos estudios de investigación.

De dichos participantes, once han constituido la muestra del primer estudio de investigación, cuarenta y cinco han participado en el segundo estudio, diecinueve han formado parte del

²⁹ Aplicación para *smartphones* programada desde cero

tercero, nueve, que ya constituyeron parte de la muestra del estudio dos, han constituido la muestra del cuarto estudio y diecinueve han sido involucrados en el último estudio del presente proyecto de investigación.

Dichos participantes son todos de mayor edad y han ofrecido su consentimiento informado para tratar sus datos con finalidades de investigación.

2.5.2 Instrumentos de investigación³⁰

A continuación, presentamos los instrumentos de análisis cuantitativo y cualitativo utilizados en el marco de la tesis doctoral.

2.5.3 Instrumentos de análisis cuantitativo

Para medir el coeficiente de inteligencia emocional de los participantes de distintos estudios de la tesis doctoral, se ha empleado la versión adaptada por Ugarizza y Pajares (2005) al español del cuestionario *EQI BarOn*.

Dicho instrumento mide destrezas y habilidades no cognitivas que influyen en nuestra capacidad de adaptarnos a las demandas de la vida.

El inventario se compone de cinco componentes mayores de inteligencia emocional, a su vez subdivididas en quince subcomponentes, las cuales miden la inteligencia emocional, personal y social. En total, el instrumento presenta ciento treinta y tres ítems agrupados en los distintos subcomponentes. Todos los factores, se relacionan según un orden lógico y sistémico.

A continuación, se describen los cinco componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social y sus subcomponentes:

1. **Componente intrapersonal**, el cual se subdivide en los subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo, assertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
 - 1.1. Comprensión de sí mismo: implica la capacidad de conocer y distinguir nuestras

³⁰ Para visualizar los instrumentos utilizados véase el apartado de Anexos

emociones y el porqué de las mismas.

- 1.2. Asertividad: consiste en la habilidad de expresar lo que sentimos sin dañar a los demás, siendo capaces además de defender nuestros derechos de manera constructiva
 - 1.3. Autoconcepto: es la capacidad de aceptarnos a nosotros mismos con nuestras virtudes y defectos, reconociendo nuestras limitaciones y nuestros puntos fuertes.
 - 1.4. Autorrealización: consiste en hacer lo que deseamos hacer, disfrutando del proceso y sabiendo además qué podemos hacer y qué no está a nuestro alcance.
 - 1.5. Independencia: es la capacidad de autodirigirse, de ser independiente emocionalmente y de estar seguros de nosotros mismos.
- 2. Componente Interpersonal**, reúne los subcomponentes empatía, relación interpersonal y responsabilidad social.
- 2.1. Empatía: capacidad de comprender las emociones de los demás.
 - 2.2. Relación interpersonal: Habilidad de construir relaciones íntimas y cercanas.
 - 2.3. Responsabilidad social: capacidad de mostrarse como una persona capaz de estar en un grupo social, siendo cooperativa y constructiva dentro del grupo.
- 3. Componente de Adaptabilidad:** área compuesta por los subcomponentes prueba de realidad, flexibilidad y solución de problemas.
- 3.1. Prueba de realidad: capacidad de distinguir lo que sentimos de manera subjetiva de lo que existe en la realidad.
 - 3.2. Flexibilidad: Habilidad de ajustar nuestras emociones, pensamientos y comportamientos a la realidad cambiante.
 - 3.3. Solución de problemas: Capacidad para identificar los problemas y buscar soluciones a los mismos.

4. Componente de manejo del estrés: se compone de los subcomponentes tolerancia al estrés y control de impulsos.

- 4.1. Tolerancia al estrés: capacidad de enfrentar de manera adecuada las situaciones de estrés, soportando situaciones difíciles, emociones de alta intensidad.
- 4.2. Control de impulsos: habilidad de controlar los impulsos para una adecuada gestión emocional.

5. Componente de Estado de Ánimo General: se compone de los subcomponentes felicidad y optimismo.

- 5.1. Felicidad: capacidad de disfrutar de la vida, de sentir y manifestar emociones agradables, siendo satisfechos de nuestra vida.
- 5.2. Optimismo: habilidad de ver los aspectos positivos de la vida, pese a las adversidades.

El inventario emplea una escala de tipo Likert, con un intervalo de respuesta que varía entre 1 (“Rara vez o casi nunca es mi caso”) y 5 (“Con mucha frecuencia o siempre es mi caso”) y ha satisfecho las pruebas de fiabilidad y de validez predictiva³¹.

Para evaluar la empatía disposicional de los participantes en nuestra investigación, ha sido utilizada la versión adaptada al español del Cuestionario *Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1980). Dicha versión (Pérez-Albéniz, 2003), presenta características psicométricas parecidas a las de la versión original.

El inventario está formado por cuatro dimensiones independientes compuestas a su vez por siete ítems cada una, teniendo un total de veintiocho ítems.

Las cuatro dimensiones precedentemente citadas son las siguientes:

1. **Fantasía.** Esta dimensión valora si las personas tienen cierta tendencia a identificarse con los personajes ficticios de libros, películas, series, etc.

³¹ Para más información véase Ugarizza y Pajares (2005)

2. **Toma de perspectiva.** Esta dimensión mide la habilidad de los sujetos de adoptar el punto de vista de los demás.
3. **Preocupación Empática.** Se refiere a la capacidad de preocuparse o sentir compasión hacia los demás.
4. **Malestar personal.** Evalúa si las personas prueban cierta incomodidad cuando son testigos de experiencias adversas experimentadas por otros.

Este instrumento también, utiliza una escala de tipo Likert, con un intervalo de respuesta que oscila entre 1 (“No me describe en absoluto”) y 5 (“Me describe muy bien”).

Para evaluar los subtipos del síndrome de *burnout* en el ámbito del trabajo, ha sido empleada la versión adaptada al español y validada por Montero-Marín, García-Campayo, Fajó-Pascual, Carrasco, Gascón, y Mayoral-Cleries (2011) del *Burnout Clinical Subtypes Questionnaire*, Farber (1983). El instrumento se compone de un total de 36 ítems, subdivididos en nueve factores de primer orden y tres de segundo orden.

Dicho inventario mide tres subtipos de *burnout*:

1. **Frenético.** Este subtipo se suele encontrar en personas con fuerte implicación en su trabajo y con unos niveles de ambición muy altos. Estas personas están tan implicadas que llegan a sobrecargarse.
2. **Sin-desafíos.** Este subtipo es propio de las personas que muestran escaso interés por su trabajo, aburriéndose de ello y mostrando un escaso desarrollo personal.
3. **Desgastado.** Es típico en los sujetos que se sienten infravalorados en su trabajo. Sienten que no tienen el control de los resultados del mismo y, a menudo deciden abandonar sus obligaciones.

El inventario emplea una escala de tipo Likert con un intervalo de respuesta que oscila entre 1 (“Totalmente en desacuerdo”) y 7 (“Totalmente de acuerdo”).

2.5.4 Instrumentos de análisis cualitativo

Los instrumentos de análisis cualitativo empleados a lo largo de todo el proyecto de tesis doctoral han sido los siguientes: grupos de discusión, llevados a cabo antes y después de cada intervención desarrollada, entrevistas semi-estructuradas y una encuesta cualitativa.

2.5.5 Análisis de datos y resultados

Los siguientes apartados se discutirán de manera detallada en cada uno de los estudios propuestos a continuación.

2.5.6 Bibliografía

Bermúdez, M., Teva, A. & Sánchez, A. (2003) Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1). 27-32.

Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno del Reino Unido (2007). Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools (SEAL): Guidance booklet. Secondary National Strategy for school improvement, disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181718/DFE-RR049.pdf

Farber, B. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. Pergamon Press.

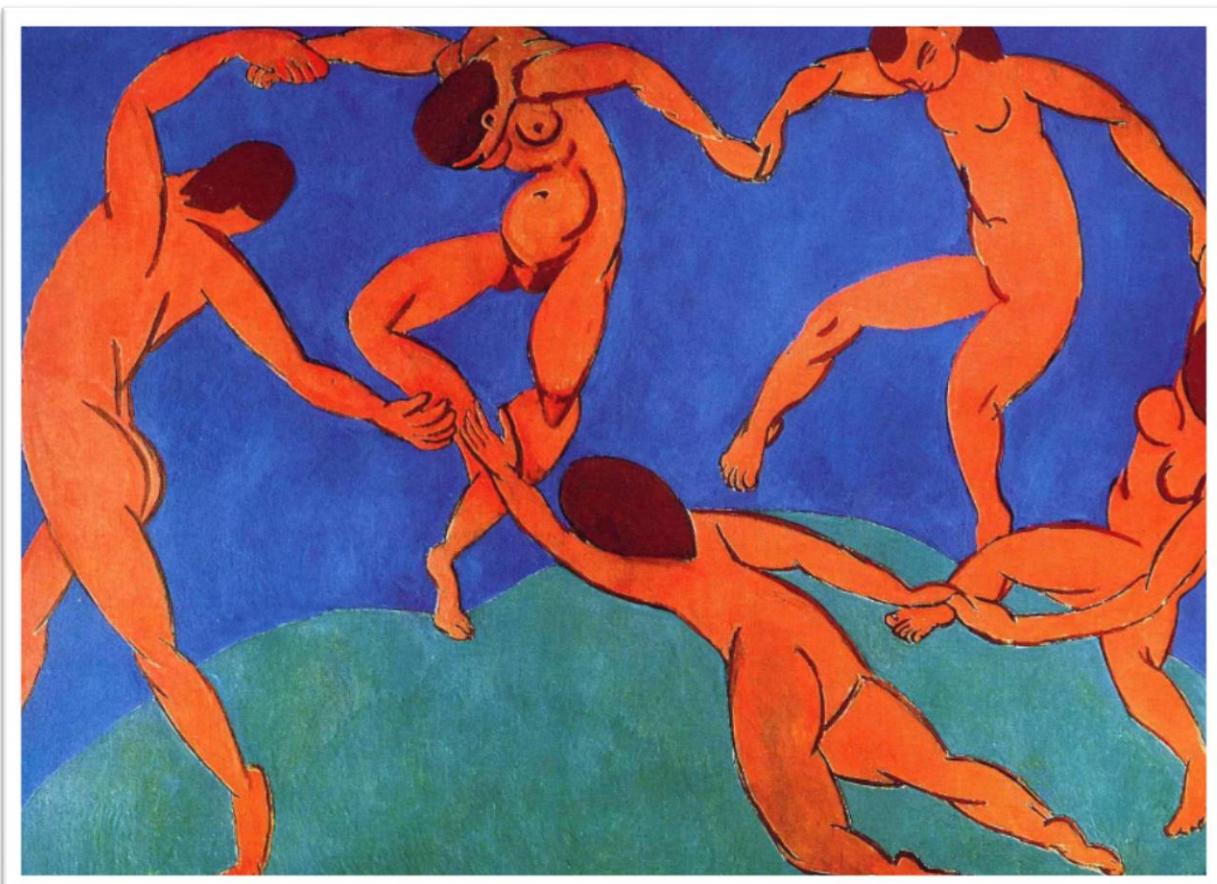
Gelo, O., Braakmann, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42(3), 266–290. <https://doi.org/10.1007/s12124-008-9078-3>

Guerra-Bustamante J., Le B., & Yuste-Tosina R. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 16:1720. 10.3390/ijerph16101720

Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55–70.

- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J. M., Gascón, S., Gili, M., & Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC psychiatry*, 11, 49. doi.org/10.1186/1471-244X-11-49
- Pérez, J. C. (2003). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 252–257.
- Pérez-Albéniz, A.; De Paúl, J.; Etxeberria, J.; Montes, M.P.; Torres, E., 2003. Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267–272.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 183–1208.
- Pool, L. D. y Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences* 22, 306–312.
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, pp. 11-58. doi.org/10.26439/persona2005.n008.893

CAPÍTULO 3 ESTUDIOS QUE COMPONEN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GLOBAL



32

³² H. Matisse (1910). *La danza*

3. 1 Estudio I: Un programa de intervención para fomentar la gestión emocional en un grupo de intérpretes para los SSPS / An intervention program to foster emotional management in a group of public service interpreters³³



34

Resumen: En este estudio se sintetizan los resultados obtenidos en una investigación desarrollada con una muestra de once intérpretes para los SSPPs. Estos profesionales experimentan síntomas ansioso-depresivos debido a su trabajo, por lo que se diseñó un curso de gestión emocional *ad hoc*. Presentamos los resultados de los efectos de la

³³ El presente estudio ha sido aceptado en noviembre de 2020 y será publicado el mes de abril en la revista *FITISPOS INTERNATIONAL JOURNAL VOL 8, 1 (2021)* doi.org/10.37536/fitisposij

³⁴ Grupo de intérpretes de los servicios públicos. Las caras están cubiertas por motivos de privacidad

intervención combinando información cuantitativa y cualitativa, adoptando un diseño de grupo único cuasi-experimental con dos momentos de medida, antes y después de la intervención. Ésta se desarrolló en 10 sesiones. Se realizó un seguimiento mediante dos grupos de discusión y dos entrevistas en profundidad. Los instrumentos empleados fueron los Cuestionarios: Bar-On ICE; BCSQ-36; Interpersonal Reactivity Index. La mayoría de los factores de inteligencia emocional presentaron diferencias estadísticamente significativas comparando los dos momentos de medida, incrementando sus puntuaciones. El análisis de las entrevistas grupales e individuales evidencia una clara mejora en la vida de estos intérpretes para los SSPPs, atribuida a la intervención.

Palabras clave: *programa de intervención, intérpretes para los SSPPs, inteligencia emocional.*

Abstract: This paper synthesizes the results obtained in the research developed with a sample of eleven community interpreters. These professionals usually suffer from anxiety, depression, among others, because of their job. Hence, an ad hoc emotional management course was designed. The effect of the intervention, combining quantitative and qualitative information, has been evaluated. A quasi-experimental design (pre-test/post-test type) was developed for this Study, which was developed with a single group. The intervention lasted 10 sessions. A supervision was realized through two discussion groups and two in-depth interviews. The following questionnaires were used: Bar-On ICE, BCSQ-36, Interpersonal Reactivity Index. By comparing the pre-test with the post-test, statistically significant differences in most emotional intelligence factors were found. The post-test showed better results. Both the analysis of the group interviews and the individual interviews reported a clear improvement in the participants' lives of the Study. The improvement is directly attributed to the intervention.

Keywords: *intervention program, social interprets, emotional intelligence.*

1. Introducción

Distintas aportaciones científicas sobre la inteligencia emocional hacen hincapié sobre su importancia, no solo en la vida privada de las personas, sino también en el ámbito académico y profesional. Por ejemplo, en el contexto laboral se ha demostrado como las competencias y habilidades emocionales son un claro predictor del éxito laboral (Jamali, Sidani & Abu-Zaki, 2008). De hecho, las personas con niveles más altos de Inteligencia Emocional tienen más éxito en la vida personal (Bar-On, 1997), obtienen mejores resultados y alcanzan mayores logros en la vida profesional (Dulewicz & Higgs, 1998; Weisinger, 1998), son más seguras en el trabajo (Jordan, Ashkanasy & Hartel, 2002), desarrollan su labor con mayor eficacia (Higgs & Rowland, 2002; Prati *et al.* 2003), se adaptan con más facilidad a los cambios y a situaciones de estrés (Nikolaou & Tsaousis, 2002) y afrontan mejor las adversidades utilizando distintas estrategias de regulación emocional (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000). De la misma forma, Koman y Wolf (2008) sostienen que la Inteligencia Emocional ejerce una influencia positiva en el trabajo en equipo, (George & Bettenhausen, 1990; George, 1995; George, 2000; Gardner & Stough, 2002).

Aunque muchas investigaciones científicas mencionan los efectos positivos de la inteligencia emocional, pocos estudios han comprobado empíricamente los efectos de intervenciones enfocadas a una mejora de las competencias emocionales en los profesionales de la interpretación y la traducción. Es por ello que se ha decidido llevar a cabo una investigación cuya finalidad es evaluar los efectos de un curso de gestión emocional diseñado y adaptado a las necesidades de un colectivo profesional específico, es decir, los intérpretes para los SSPPs.

2. El presente estudio

El presente estudio nace de la necesidad de comprobar empíricamente si es posible mejorar los recursos y la gestión de las emociones por parte de un colectivo profesional específico, a través de un programa de intervención cuyo diseño se basa no solo en modelos generales de

Inteligencia Emocional, sino en las necesidades específicas de dicho colectivo, que en nuestro caso no es otro que el de los intérpretes para los SSPPs.

Dichos profesionales trabajan diariamente en situaciones de emergencia, en contacto directo con usuarios extranjeros que tienen que recurrir a los servicios públicos por distintas necesidades médicas, administrativas o jurídicas. En el desarrollo diario de su profesión se enfrentan a dos problemas principales: gestionar la empatía con los usuarios a los que atienden y percibir cómo el resto de los profesionales con los que trabajan desconocen e infravaloran su labor (para una visión más extensa sobre la Interpretación en los Servicios Públicos, véase, entre otros: Jiménez Ivar, 2002; Valero Garcés, 2008; Vargas-Urpi, 2009b; Corsellis, 2010). Como consecuencia experimentan normalmente síntomas relacionados con ansiedad, ataques de pánico, estrés y depresión, entre otros (Baistow, 1999; Loutan, Farinelli & Pampallona, 1999; Valero Garcés, 2006; Wasko, 2009; Navarro Moreno, 2012; Pérez Rodríguez, 2011; Sváková, 2013, Parrilla Gómez, 2020)

En cuanto a la gestión de la empatía con los usuarios con los que trabajan a diario, se ha demostrado cómo la misma suele generar distintos problemas a los intérpretes para los SSPPs, ya que las emociones de los clientes les afectan hasta el punto de contraer enfermedades importantes, y que el simple hecho de transmitir los mensajes de los interlocutores en primera persona es un factor importante a la hora de contraer o no dichas enfermedades:

“[...] The interpreter may also be affected by the moods and feelings of the other participants in an interaction. [...] Given that in healthcare settings interpreters may encounter disclosures about abuse, violence, loss, pain, suffering, trauma, death, and grief, it is clear that interpreters are exposed to highly emotional content in this work context. In fact, they are not only exposed to it, but are the means whereby these messages are expressed. [...] The use of first-person in conveying such emotionally laden content potentially increases the interpreter’s risk of experiencing vicarious trauma.” (Bontempo y Malcom, 2012, p.111).”

Valero Garcés (2006), en un artículo sobre el impacto psicológico en los intérpretes y

traductores sociales, menciona como problemas fisiológicos la fatiga, la tensión, la opresión del pecho, el dolor de cabeza o de espalda, los mareos, los cuales pueden acompañarse con problemas relacionados con el comportamiento, tales como una conducta antisocial, la incapacidad de descansar, una alteración del apetito, el consumo de alcohol o de tranquilizantes y retraimiento.

A nivel laboral las consecuencias más inmediatas son: “deterioro en la calidad del trabajo, aumento del absentismo laboral, tendencia a abandonar el puesto y/o la organización, menor implicación laboral o aumentos de conflictos interpersonales.” (Valero Garcés, 2006, p.145).

Más allá del contexto profesional, Valero Garcés (2006) menciona problemas en las relaciones familiares, aislamiento y victimismo, mientras que a nivel profesional las alteraciones emocionales pueden generar cuadros de ansiedad, estrés, depresión, desgaste por empatía, el síndrome de *Burnout* y la traumatización secundaria, conocida también como *esfuerzo de empatía*.

A partir de las necesidades de este colectivo profesional, se ha diseñado una intervención específica con el propósito de ayudar a estos profesionales a gestionar sus emociones, fomentar una mayor conciencia de las mismas y, a la vez, proporcionar más recursos a la hora de enfrentarse con sus problemas cotidianos.

2.1 Objetivos e Hipótesis

Con el presente estudio se pretende:

- Diseñar un curso de gestión emocional pensado y desarrollado específicamente para un grupo de intérpretes para los SSPPs.
- Evaluar el efecto de la intervención, desarrollando principalmente un análisis cuantitativo donde se medirán los resultados de los pre-test y post-test, teniendo en cuenta todas las variables de cada uno de los instrumentos utilizados.
- Evaluar el programa de intervención caracterizado por una metodología de aprendizaje

experiencial centrado en procesos de gestión emocional.

Partiendo de las necesidades de los participantes en el estudio, hemos planteado unas hipótesis de partida para nuestra investigación, que serán verificadas por medio de los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo.

Nuestras hipótesis de partidas son las siguientes:

- Los intérpretes para los SSPPs incrementarán las puntuaciones de los indicadores de su inteligencia emocional y de empatía.
- Los indicadores de síndrome de *Burnout*, por el contrario, disminuirán;

La intervención llevada a cabo consiste en un curso en gestión emocional basado en el modelo construccionista de Feldman Barrett (2014), el modelo de regulación emocional desarrollado por Greenberg (1996) y varios modelos de indagación experiencial y gestión de transiciones desarrollados por McWhirter (2000a, 2000b, 2001a, 2001b).

El modelo construccionista de Feldman Barrett (2014) hace hincapié en el hecho de que las emociones son fruto de una construcción mental, cultural y social y no elementos básicos, innatos e intrínsecos en la naturaleza humana y animal. De hecho, según este paradigma, los eventos que la gente suele etiquetar como emociones son el resultado de unos *procesos* básicos originados en el cerebro, que reproducen un mismo patrón emocional como respuesta a circunstancias parecidas a las vividas en el pasado. Según Barrett (2015), el cerebro construye las emociones momento a momento. Los eventos emocionales a los que las personas suelen llamar emociones o etiquetar con un nombre concreto, como, por ejemplo, rabia, tristeza, etc., no solo no son universales, sino que pueden manifestarse de forma distintas, según los contextos y los momentos en los que se generan y dependen, además de factores internos del cerebro, de factores externos como la cultura, la sociedad en la que el individuo se mueve, y el uso del lenguaje. De hecho, factores lingüísticos y conceptuales (Barrett, Lindquist & Gendron, 2007) juegan un rol fundamental en la construcción de las emociones, entendidas como

categorías referidas a eventos emocionales concretos. Interpretamos las emociones dependiendo de la cultura y el idioma que hablemos (Barrett, 2011).

Otro modelo de inteligencia emocional que subyace a nuestra intervención es el *Modelo de regulación en ocho pasos* de Leslie Greenberg (1996). Según Greenberg, el cambio emocional no puede darse mediante un proceso racional de comprensión o explicación, sino más bien, creando una nueva respuesta emocional. Acorde a su modelo, el proceso emocional básico se compone de ocho pasos que implica: ser consciente de las emociones, aceptar las mismas, poner un nombre a la experiencia emocional que se vive, identificar las emociones, saber distinguir si una emoción es adaptativa o desadaptativa, saber reconocer los pensamientos destructivos que suelen acompañar a emociones desadaptativas, aprender a encontrar emociones adaptativas alternativas a las que nos destruyen y saber transformar tanto pensamientos destructivos como emociones desadaptativas en algo que nos beneficie y nos haga sentir mejor.

Por último, si bien no en orden de importancia, hemos basado nuestra intervención en el *Modelado Conductual del Desarrollo* de John McWhirter (2000a, 2000b, 2001a, 2001b). Con un enfoque basado en procesos, más que en contenidos, el Modelo Conductual del Desarrollo, trabaja las distintas transiciones que experimentamos cotidianamente. Con esta metodología experiencial hemos evitado un curso basado en un enfoque técnico de carácter universal, por uno orientado a los procesos específicos llevados a cabo por cada persona concreta

3. Metodología

3.1 Muestra

La muestra se constituye por un grupo de 11 intérpretes para los SSPPs, contactados en el 2017 por medio de las Asociaciones de intérpretes para los SSPPs *Salud entre Culturas y Comrade*. Ambas Asociaciones están ubicadas en la Comunidad de Madrid y su trabajo radica en ofertar servicios de interpretación a usuarios extranjeros, en el ámbito sanitario y jurídico. La

Asociación *Comrade* actualmente ha dejado de existir.

Los intérpretes, que voluntariamente han decidido formar parte de la investigación, son de distintas nacionalidades, es decir, marroquí, argelina, rumana, española y rusa. Tres intérpretes, que inicialmente estaban involucradas en la investigación, fueron excluidas de la muestra, al no acudir a un número suficiente de sesiones. El promedio de la edad de los participantes es de 29,6 años.

Es importante subrayar que los y las intérpretes de las asociaciones arriba mencionadas han dado su consentimiento para que los nombres de estas aparecieran explícitamente en el artículo.

3.2 Instrumentos

Para el análisis cuantitativo de nuestro estudio se han utilizado un número de tres cuestionarios.

Cabe destacar que antes de administrar los cuestionarios a los participantes, se obtuvo su consentimiento por escrito, tras informales del propósito de cada cuestionario, así como la finalidad de los resultados, que estarían a su disposición.

Para medir el coeficiente de inteligencia emocional se ha utilizado la versión adaptada por Ugarriza y Pajares (2005) al español del cuestionario *EQI BarOn* (Anexos).

El cuestionario de BarOn mide habilidades no cognitivas, capacidades y habilidades que juegan un papel relevante en nuestra habilidad de ajustarnos a las demandas y presiones del ambiente.

El inventario se compone de 133 ítems, agrupados en cinco componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social, es decir, componente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general, a su vez divididos en 15 subcomponentes, que son: comprensión de sí mismo, assertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, felicidad, optimismo.

El instrumento ha satisfecho tanto pruebas de fiabilidad como de validez predictiva. La

consistencia interna para el inventario total es de 0,93 y para todos los factores. Los coeficientes de alfa de Cronbach arrojan valores por encima de 0,70 (Ugarriza & Pajares, 2005).

Este instrumento emplea una escala de tipo Likert, con un intervalo de respuesta que oscila entre 1 (“Rara vez o casi nunca es mi caso”) y 5 (“Con mucha frecuencia o siempre es mi caso”).

Para medir los subtipos del síndrome de *Burnout* en el ámbito del trabajo, se ha utilizado la versión adaptada al español del *Burnout Clinical Subtypes Questionnaire* (Anexos), Farber (1983) en la versión validada por Montero-Marín *et al.* (2011). Se evalúan tres subtipos: frenético, sin-desafíos y desgastado. El subtipo “frenético” es propio de los sujetos que suelen tener una ambición muy alta y se implican mucho en su trabajo hasta sobrecargarse. El subtipo “sin-desafíos” es típico de las personas que se aburren en su trabajo, muestran indiferencia y tienen un bajo sino nulo desarrollo personal; El subtipo “desgastado”, en cambio, suele verse reflejado en personas que no se ven reconocidas por sus propios esfuerzos, sienten que no tienen el control sobre los resultados y optan por abandonar sus responsabilidades.

El instrumento utilizado cuenta con un total de 36 ítems, nueve factores de primer orden y tres de segundo orden y emplea una escala de tipo Likert con un intervalo de respuesta que oscila entre 1 (“Totalmente en desacuerdo”) y 7 (“Totalmente de acuerdo”). La consistencia interna, estimada mediante el coeficiente alfa Cronbach es muy alta para todos los factores, así como se puede ver a continuación:

- Subtipo Frenético:
 - Factores de “ambición” ($\alpha=0,8$), “sobrecarga” ($\alpha= 0,8$), “implicación” ($\alpha= 0,8$).
- Subtipo Sin-desafíos:
 - Factores “indiferencia” ($\alpha=0,8$), “falta de desarrollo” ($\alpha=0,8$), “aburrimiento” ($\alpha= 0,8$).
- Subtipo “Desgastado”:
 - Factores de “abandono” ($\alpha= 0,7$), falta de control ($\alpha= 0,8$), “falta de reconocimiento”

($\alpha= 0,8$).

Para medir la empatía disposicional de los participantes en nuestra investigación, se ha utilizado la versión adaptada al español del Cuestionario *Interpersonal Reactivity Index* (Ibidem, Davis, 1980). La versión española del Cuestionario (Anexos), (Ibidem, 2003), posee características psicométricas similares a las de la versión original. El mismo se compone de cuatro dimensiones independientes de 7 ítems cada una, cuya consistencia interna, estimada mediante el coeficiente alfa Cronbach (1951), es similar a la versión original (Pérez-Albéniz, 2003). En total, el instrumento se compone de 28 ítems. Las dimensiones arriba mencionadas son las siguientes: fantasía, toma de perspectiva, preocupación empática, y malestar personal.

La dimensión “fantasía” evalúa la propensión de los sujetos a identificarse con personajes ficticios de novelas o películas, la dimensión “toma de perspectiva” denota la capacidad de saber adoptar el punto de vista de los demás, la “preocupación empática” refleja la tendencia de los individuos a sentir compasión o preocupación por los demás, mientras que la dimensión “malestar personal” evalúa si los sujetos sienten o no incomodidad al ser testigos de experiencias desagradables vividas por otros.

Este instrumento emplea una escala de tipo Likert, con un intervalo de respuesta que oscila entre 1 (“No me describe en absoluto”) y 5 (“Me describe muy bien”).

3.2.1 Instrumentos de análisis cualitativo

Se ha procedido con una metodología cualitativa de carácter inductivo, realizada por medio de un análisis de contenido (Riessman, 2008) de las transcripciones de dos grupos de discusión, uno llevado a cabo antes de la intervención para detectar las necesidades de partida del colectivo y las características del mismo y otro desarrollado después de la intervención. A esto se le sumó dos estudios de caso, llevados a cabo después de la intervención. Se incluyó un estudio de casos, a través de entrevistas semi-estructuradas a tres participantes.

3.3 Intervención

La intervención consiste en un curso de regulación emocional diseñado específicamente para el colectivo profesional con el que se ha trabajado, según las necesidades evidenciadas por el mismo colectivo, en la primera reunión. El curso se ha dado de forma presencial a intérpretes para los SSPPs de las Asociaciones *Salud entre Culturas y Comrade*, ambas ubicadas en la Comunidad de Madrid y cuyo trabajo radica en ofrecer servicios de interpretación a usuarios extranjeros, en el ámbito sanitario y jurídico.

La sede del curso ha sido en Madrid, en uno de los espacios utilizados por la Asociación *Salud entre Culturas* para reuniones y talleres para intérpretes.

El curso, ha tenido una duración de 30 horas presenciales y un número aproximado de 80 horas dedicadas por parte de los sujetos a hacer reflexiones, ejercicios y tareas fuera del aula. Las horas presenciales han sido distribuidas en 10 sesiones de duración de 3 horas cada una. Las clases se han llevado a cabo en los meses de mayo-junio 2017.

El primer y último día del curso, los participantes han dedicado una hora de tiempo a llenar los cuestionarios sobre *empatía, inteligencia emocional y Burnout*.

Las sesiones han sido divididas en tres partes, una dedicada a la exploración del mundo emocional intrapersonal; una sobre la gestión del cambio a través de dinámicas, ejercicios de relajación y toma de conciencia de los mensajes que mente y cuerpo generan en cada momento y una última parte sobre las relaciones interpersonales, haciendo hincapié en situaciones de trabajo que los participantes generalmente no sabían gestionar para ver cómo podían enfrentarse a las mismas con nuevas miradas y una mayor conciencia de ellos/ellas mismos/as.

Durante todo el curso, los sujetos han llevado a cabo un diario emocional donde poder anotar cada día cómo se sentían, dónde lo sentían, qué tipo de emociones estaban experimentando, cómo las manifestaban y por qué creían que las generaban.

Además, los participantes han podido, en todo momento, volver a escuchar las sesiones, ya que

las mismas, bajo su consentimiento escrito, han sido grabadas como pruebas de la intervención y como material de estudio.

3.4 Procedimiento

Los participantes han sido reunidos en un primer grupo de discusión dos meses antes del comienzo de la intervención.

En el primer grupo de discusión, los sujetos han podido comentar detenidamente cuáles eran sus necesidades relacionadas con su trabajo para poder permitir un diseño adecuado de la intervención.

Los sujetos han completado el primer día de sesión y en el último día los cuestionarios utilizados. Los cuestionarios han sido proporcionados en papel y han sido llenados bajo la supervisión de la primera autora del artículo, que ha sido también la persona encargada de diseñar y llevar a cabo el curso. En el mes de agosto de 2017, se estableció un segundo grupo de discusión, con los mismos participantes, menos los que habían sido excluidos, para evaluar cualitativamente su evolución después de haber finalizado el curso. Durante el mes de septiembre del mismo año, se procedió a la realización de dos entrevistas en profundidad.

En todo momento se ha asegurado la confidencialidad de los datos, se ha pedido permiso para grabar y después transcribir las conversaciones llevadas a cabo en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad.

4. Resultados

4.1 Resultados cuantitativos

El análisis cuantitativo de los datos ha sido desarrollado por medio de la utilización del programa estadístico SPSS versión 24.0.

Se ha empleado la prueba t para muestras relacionadas para verificar si había cambios significativos entre los resultados de los momentos 1 y 2, es decir antes y después de la intervención. Se han calculado para cada variable dependiente los tamaños del efecto de cara a

las comparaciones de las medias entre ambos momentos (pre-test y post-test), utilizando el índice r (Rosenthal, 1991; Rosnow & Rosenthal, 2005; Field, 2009).

La tabla 1. sintetiza las medias y las desviaciones típicas obtenidas por los y las participantes en los tiempos 1 y 2 (pre-test y post-test).

Tabla 1: Puntuaciones medias y desviaciones estándar de las variables de inteligencia emocional y empatía en ambos momentos.

Intérpretes para los SSPPs	Variables	PRETEST (N= 11)		POST-TEST (N= 11)		<i>t</i>	r
		M	DT	M	DT		
FACTORES EQ-I Bar-On	Intrapersonal	3.44	0.50	3.77	0.49	-2.3*	0,59
	Comprensión de sí mismo	3.10	0.91	3.64	0.61	-3.1**	0.70
	Asertividad	2.83	0.81	3.32	0.88	-2.64*	0.64
	Prueba de la realidad	3.53	0.58	3.97	0.56	-3.1**	0.70
	Flexibilidad	3.32	0.74	3.83	0.57	-3.9*	0.78
	Adaptabilidad	3.6	0.47	3.82	0.41	-2.1	0,56
	Relaciones interpersonales	3.75	0.8	3.96	0.7	-2.1	0,56
	Solución de problemas	3.53	0,58	3.97	0.56	-3.14	0,70
	Manejo del estrés	3.5	0.8	3.76	0.77	-2.25*	0.57
<i>IRI Factors (Interpersonal Reactivity Index)</i>	Toma de perspectiva	3.83	0.48	4.40	0.65	-2.9**	0.68
	Preocupación empática	3.45	0.68	3.02	0.41	2.4*	0.61

*p .05; **p .01.

Fuente: Bruno e Iborra, 2020

Los datos muestran la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de los dos momentos de medida para casi todos los factores relativos a la inteligencia emocional y la empatía. Por el contrario, no existen diferencias significativas en relación con los subtipos de *Burnout*. En todas las dimensiones que presentan diferencias significativas, las puntuaciones aumentan significativamente en el momento 2, presentando además unos tamaños del efecto

por encima de 0,5. La variable *flexibilidad* es la que tiene el tamaño del efecto más alto (0,78), mientras que las variables adaptabilidad y relaciones interpersonales presentan el tamaño del efecto más bajo (0,57), aun siendo por encima de 0,5. Hay que considerar que la única dimensión en las que las puntuaciones bajan en el momento del post-test es la *preocupación empática* (0,61).

4.2 Resultados cualitativos

Tras el análisis de contenido realizado con las transcripciones del grupo de discusión, una vez finalizada la intervención, destacamos los siguientes resultados:

La mayoría de los y las participantes refieren haber conseguido separar su esfera privada de la laboral tras la intervención. Son comunes este tipo de comentarios:

“Creo que tengo más facilidad para separar el trabajo de la vida personal y cuando me frustro, porque algo no sale como yo esperaba, tengo más capacidad para reflexionar sobre ello y tomármelo con más calma”.

“Sí que me ha ayudado mucho a separar la vida personal y profesional.”

Bueno, sí que he aprendido pues, pues a separar un poco la vida profesional de la vida personal, digamos, que no es el trabajo todo. Esto es toda una gran lección.

Los y las participantes mencionan haber mejorado sus relaciones interpersonales y ser más assertivos/as:

“Yo desde luego sí que he notado mucho cambio porque antes me sentía mal porque directamente no me enfrentaba con nadie, pero sentía una frustración interna. [...] Y luego pues las relaciones muy influidas, en mi trabajo va todo perfectamente, no sé, me siento muy asertiva a la hora de tratar con el resto de personas. Como que todo va perfectamente.”

“Antes era como más egoísta en el sentido de que si tenía una idea de lo que necesitaba, de lo que quería, iba la conversación para imponerla. Ahora consigo escuchar al otro

y respetar su opinión. Me parece que ahora que los demás se relacionan conmigo más a gusto que antes y que les caigo mejor y yo también ahora me siento más tranquila cuando converso con los demás.”

“Pero ahora me dejo abiertas las posibilidades de escuchar a otras personas. No me cierro en banda como antes diciendo ‘mira, yo tengo razón y yo quiero que así sea y de otra manera no hay.’”

Bueno, yo creo que ha habido mucho cambio. Sobre todo, que ahora me atrevo más a hablar y tratar de expresar mi opinión. Y también escucho a la gente [...].

La mayoría de los y las participantes sienten, tras la intervención, más calma y paz interior que relacionan con una mejor gestión emocional:

Y luego la tranquilidad, como que la paz, porque quizás antes me comía luego una semana, de sentirme mal, pero ahora mira, ‘tú hiciste lo que pudiste, lo que se podía’. Y ya ahora con más tranquilidad, más sabiduría, me siento más tranquila, como que me gestiono mejor.

He aprendido a controlar la impulsividad y a estar más tranquila.

Ahora me veo una persona más tranquila. No veo ningún tipo de problemática, solamente un deseo de resolver y realizar las actividades diarias y lo que se presenta.

Seguimos con el análisis de contenido de las dos entrevistas en profundidad, realizadas después de la intervención, destacando los siguientes temas:

Una de las dos personas entrevistadas menciona haber conseguido conectar con sus emociones, conocerse en profundidad y relacionar sensaciones o malestares fisiológicos con elevados niveles de estrés, pudiendo ahora detectar los mismos y rebajarlos, gracias a una mejor comprensión de sí misma.

Ya no es sólo una mejoría anímica, ¿no?, sino que irónicamente fue también una mejoría física de dolores que yo tenía cronificados y que no tenía conciencia de por

qué los tenía, pues lo he descubierto. Pues, me he dado cuenta... yo tenía unos calambres en la mano izquierda, [...]y no sabía por qué. Pues, me he dado cuenta que cuando tengo un momento de estrés, a nivel inconsciente, lo que hago es tensar la mano izquierda... [...] Me he dado cuenta de que suelo somatizar en la mano, tensándola. En estos momentos de ansiedad, también lo que me aportó el curso han sido las técnicas de relajación. [...]Entonces me empecé a fijar que, por ejemplo, iba en el tren e iba con el puño cerrado; estaba en un viaje e iba con el puño cerrado. Entonces, en distintos momentos donde no me enteraba, pues yo iba con el puño cerrado... Claro, esto a lo largo de los días te llega a dar calambre, si no te das cuenta de que lo estás tensando todo el rato.

La misma persona refiere haber mejorado mucho su relación interpersonal con su jefe gracias a la intervención y haber vuelto a encontrar la motivación para enfrentar nuevos retos en el trabajo al haber disminuido su nivel de *Burnout*.

Pues, sobre todo lo que he podido notar ha sido que he pasado de querer irme como fuera, del trabajo en el que estaba, a mejorar totalmente la relación con mi jefe, y esto ha sido en gran parte gracias al curso. De hecho, he conseguido no solo enfrentarme a mi jefe, sino hablar con él, hablarle de cómo yo me sentía y conseguir un cambio de actitud por su parte. [...] Ahora el 2 de noviembre voy a organizar [...] una charla sobre la importancia de trabajar con un intérprete social. Bueno, si yo hubiese tenido que organizar esta charla como hace tres meses, antes de tener el curso, no habría tenido la misma ilusión y motivación que tengo ahora. [...]Y yo sé que toda esta ilusión que tengo de llamar a médicos personalmente no la habría tenido tanto, en el nivel de Burnout que yo tenía, por ejemplo, en mayo o en abril.

En cuanto al *Burnout*, la misma persona refiere que el curso le ha ayudado mucho para entender hasta qué punto estaba quemada y para disminuir su nivel de *Burnout* mediante lo aprendido

en el curso.

En cuanto al Burnout, yo creo que hacer el curso marcó un antes y un después porque yo misma transmitía más tranquilidad, o sea, el curso fue como ese trampolín, este empujón que necesitaba para dar el paso, primero para identificar hasta qué punto, para plasmar a través de la encuesta de Burnout, hasta qué punto yo estaba harta, eso me ayudó muchísimo a desahogarme...[...]

Y luego, lo bueno que ha tenido el curso es que a la vez que teníamos el curso, pues yo seguía trabajando, entonces podía aplicar en el día a día lo que íbamos aprendiendo; entonces, por ejemplo, podía utilizar las técnicas de asertividad en el trabajo, usar el diario de las emociones. Y, además, justo mientras que hacíamos el curso, tuve la bronca más fuerte con mi jefe. Por ejemplo, en ese caso pude utilizar todas las técnicas de asertividad que habíamos estado aprendiendo en el curso; además, en general, cada vez que hablaba con la gente y me relacionaba, podía entender cómo me expresaba, por qué me expresaba de cierta forma, cómo reaccionaba. Podía darme cuenta cuando me enfadaba, por qué me enfadaba, [...] el curso a mí me ha lucido;

En cuanto a saber distinguir la esfera profesional de la personal, la primera entrevistada comenta que el curso le ha servido para aprender a saber diferenciar los contextos y a no llevarse los problemas de los usuarios a casa.

Yo sé perfectamente que fuera del trabajo ya los problemas de los pacientes no se van conmigo. [...] En el contexto del trabajo me indigno, me enfado, si un trabajador social no quiere acudir a un paciente por su raza, o un enfermero ha sido racista con un paciente, pero yo luego cuando vuelvo a casa no estoy allí pensando a ver qué noche habrá pasado el paciente

El segundo entrevistado sostiene que ha aprendido, por medio de la intervención, a poner límites en el trabajo a los clientes que no entienden bien en qué consiste su labor y que antes

del curso le habían amenazado en distintas ocasiones porque no se puso de su parte a la hora de interpretar (muchos usuarios creen que un intérprete es un abogado y no una persona que tiene que traducir todo lo que se diga).

Es que antes, pensaba que si reportaba todo lo que me decía la persona y esta me pedía no hacerlo, era como un chivato o algo así, pero luego me di cuenta que eso es fuera del trabajo. [...] Hay que pararlo en el acto. [...] Sobre todo, intento ignorar lo que me dicen y doy la traducción exacta. [...] Antes de entrar en los juicios, hablo con la gente. Es allí donde ahora intento poner límites.

5. Discusión

Son comunes las investigaciones que demuestran la efectividad de las intervenciones orientadas a mejorar la inteligencia emocional en el contexto laboral. Así por ejemplo Fouad (2007), menciona como variables tales como la adaptabilidad, la capacidad de mantener buenas relaciones, la habilidad de abrirse hacia la novedad y los cambios, predicen el éxito laboral. Sin embargo, encontramos muy pocos estudios realizados con la profesión de los intérpretes para los SSPPs y el desarrollo de su profesión. Una excepción la encontramos en la investigación de Bontempo y Napier (2001) quienes demostraron que la estabilidad emocional influye y predice la calidad de la prestación profesional de los intérpretes para los SSPPs. Todavía son escasas las investigaciones que han demostrado la posibilidad de incrementar los niveles de inteligencia emocional o de empatía a través de un programa de formación.

En este sentido, nuestra investigación es una de las pocas en apuntar no solo que se pueden obtener mejoras por medio de una intervención, sino que además resulta fundamental diseñar una intervención a partir de las necesidades y las características del colectivo profesional con el que se trabaja.

Los resultados cuantitativos muestran que hubo diferencias en los participantes en el programa de intervención, en los factores de inteligencia emocional y de empatía, que mejoraron

significativamente tras la intervención. Dichos resultados contribuyen a apoyar los estudios que han demostrado la existencia de una correlación positiva entre altas puntuaciones en las variables de inteligencia emocional y de empatía, haciendo hincapié en que las personas con altos niveles de empatía parecen tener una mejor comprensión de sus propias emociones y de lo que sienten los demás (Davis, 1983; Doherty, 1997; Eisenberg & Miller, 1987; Konrath & Grynberg, 2013). Este último aspecto podría interpretarse de distintas maneras según las circunstancias de cada individuo. Generalmente, tener una alta preocupación empática, por ejemplo, nos ayuda a sentir compasión por los demás, a preocuparnos por las personas menos afortunadas, llevándonos a ser más altruistas, a involucrarnos en actividades de voluntariado o a prestar una ayuda desinteresada a quienes más lo necesiten (Davis, 1983; Grühn, Rebucal, Diehl, Lumley, & Labouvie-Vief, 2008; Konrath, Ho, & Zarins, 2016). No obstante, para nuestros participantes, tener una alta preocupación empática hacia los y las usuarias a las que suelen atender, les llevó a experimentar síntomas ansioso-depresivos, propios del síndrome de *Burnout*.

La variable *toma de perspectiva*, la capacidad de imaginarse el punto de vista de los demás, y la *preocupación empática*, sentir compasión por los demás, suelen presentar una correlación positiva (Chopik, O'Brien & Konrath, 2017). Como veíamos, en nuestro caso es al revés. Los sujetos incrementaron sus valores en toma de perspectiva, y disminuyeron los de preocupación empática. Esto, contradice nuestra hipótesis de partida. No obstante, teniendo en cuenta las necesidades concretas de los participantes en la investigación, es un resultado comprensible, que muestra la necesidad de contextualizar.

El colectivo con el que se ha intervenido presentaba antes de la intervención problemas de autoestima debido a la infravaloración que sentían por parte del resto de profesionales con los que trabajaban conjuntamente, dificultad en conseguir separar su rol de intérpretes de otros roles como ser un punto de apoyo de los usuarios, su única referencia en los momentos de

dificultad, llevándose a casa en muchas ocasiones los problemas de estos, viviendo el dolor del otro como si fuera el suyo.

Por medio de la intervención, en la cual se trabajaron explícitamente estos temas mencionados, se ayudó a los intérpretes a ser conscientes de sí mismos y de su propia experiencia emocional, para diferenciar dicha experiencia propia de las ajenas. Este proceso de diferenciación entre las emociones propias y la de los demás es un proceso emocional básico en la investigación sobre empatía (Decety & Jackson, 2004; Hoffman, 2000; Eisenberg, 2000; Woltin, Corneille, Yzerbyt, & Förster, 2011).

Las variables relacionadas con el síndrome de *Burnout* no obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a nivel cuantitativo, pero sí parece, por medio del análisis de las entrevistas en profundidad y los comentarios del grupo de discusión, que los participantes han notado diferencias significativas después de la intervención. En este sentido, sí se cumple parcialmente nuestra hipótesis de partida.

La intervención *ad hoc* llevada a cabo con este grupo de intérpretes para los SSPPs ha puesto de manifiesto la necesidad de seguir llevando a cabo trabajos de intervención con este colectivo y de proporcionar unas intervenciones pensadas específicamente para ellos y sus problemas y características específicas.

6. Conclusiones

Una intervención basada en las necesidades concretas de los participantes puede ser más efectiva que intervenciones generales, a la hora de optimizar la gestión emocional. A partir de esta experiencia planteamos la importancia de seguir llevando a cabo trabajos de intervención con este colectivo de intérpretes para los SSPPs. Procesos tales como la gestión de transiciones al pasar de contextos formales a informales y la objetivación de procesos de toma de perspectiva, no se hubieran trabajado normalmente, pero mostraron ser relevantes para este grupo de intérpretes para los SSPPs. Más allá de estos procesos concretos, este colectivo

requiere un apoyo específico a la hora de desempeñar su trabajo.

7. Limitaciones y futuras direcciones

Una limitación del presente estudio ha sido contar con una muestra pequeña de sujetos. Eso se debe a que los intérpretes para los SSPPs, a causa del tipo de trabajo que realizan, necesitan estar disponibles para ejercer su profesión gran parte del día, ya que no cuentan con un horario fijo de trabajo, sino con una flexibilidad horaria, además de poder tener que desplazarse de un lugar a otro para cubrir las necesidades de los usuarios de los servicios públicos. Por esa razón, si bien muchos profesionales querían en un primer momento participar en la investigación, a la hora de empezar con la misma, no pudieron garantizar su disponibilidad.

Este estudio se propone ser la primera parte de un proyecto más amplio, donde se pretende evaluar distintos tipos de cursos en gestión emocional basados en las necesidades de colectivos profesionales diferentes para poder así comprobar la efectividad de estos tipos de intervenciones, diseñadas a partir de modelos teóricos de inteligencia emocional.

8. Bibliografía

Baistow, K. (1999). *The Emotional and Psychological Impact of Community Interpreting*.

Babelea

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B. y Thome, E., (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the emotional quotient inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences* 28, pp. 1107-1118. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00160-9)

Barrett, L. (2006a). Are emotions natural kinds? *Perspective on Psychological Science* 1 (1), pp 28-58. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x>

Barrett, L. (2006b). Solving the emotion paradox: Categorization and the Experience of

Emotion. Personality and Social Psychology Review 10 (1), pp.20-46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2

Barrett, L. (2014). The conceptual Act Theory: A Precís. *Emotion Review* 6 (4), pp.292-297.
<https://doi:10.1177/1754073914534479>

Barrett, L., Gross, J., Christensen, T., y Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about It: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion* 15 (6), pp.713-724.
<https://doi:10.1080/02699930143000239>

Barrett, L, Lindquist, K., y Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Science* 11 (8), pp. 327-332.
<https://doi:10.1016/j.tics.2007.06.003>

Barrett, L, Mesquita, B., y Gendron, M. (2011). Context in emotion perception. *Current directions in Psychological Science* 20 (5), pp.286-290.
<https://doi.org/10.1177/0963721411422522>

Barrett, L., y Russell, J., (2015). *The Psychological Construction of Emotion*. Guilford Press.

Bontempo, K. & Malcolm, K. (2012). An ounce of prevention is worth a pound of cure: Educating interpreters about the risk of vicarious trauma in healthcare settings. In Malcolm, K & Swabey, L (Eds) In our hands: Educating healthcare interpreters. Gallaudet University Press. Pp.105-130.

Bontempo, K. y Napier, J. (2001). Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. (2011). *Interpreting*, 13(1), pp.85–105.

Chopik, W. J., O'Brien, E., & Konrath, S. H. (2017). Differences in empathic concern and perspective taking across 63 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 23-38.

<https://doi.org/10.1177/0022022116673910>

Cooper, R., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Martínez Roca.

Corsellis, A. (2010), *Traducción e interpretación en los servicios públicos. Primeros pasos*. Granada: Comares.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *J Pers Soc Psychol*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

Doherty, R. W. (1997). The emotional contagion scale: A measure of individual differences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 21(2), 131-154.

Dulewicz, V. y Higgs, M. (1998). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal* 20 (5), pp. 242-252.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>

Farber, B. (1983). *Stress and Burnout in the Human Service Professions*. Nueva York: Pergamon Press. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(83\)90039-7](https://doi.org/10.1016/0190-7409(83)90039-7)

Fouad, A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, pp. 543–564. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085713>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, p. 496. <https://doi.org/10.1002/pam.4050030422>

Gardner, L. y Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23

(2), pp. 68-78. <https://doi.org/10.1108/01437730210419198>

George, J. (1995). Leader positive mood and group performance: the case of customer service.

Journal of Applied Social Psychology 25, pp. 778-794. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1995.tb01775.x>

George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1055. doi:10.1177/0018726700538001

George, J. y Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: a group level analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology* 75, pp. 698-709. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.698>

Goleman, D. (1995a). *Emotional intelligence*. Bantam.

Goleman, D. (1995b). *What's your emotional intelligence quotient? You'll soon find out*. Utne Reader, November/December.

Greenberg, L. (2002). *Emociones: una guía interna*. Paidós.

Greenberg, L. y Rice, L. (1996). *Facilitando el cambio emocional*. Paidós.

Grühn, D., Rebucal, K., Diehl, M., Lumley, M., & Labouvie-Vief, G. (2008). Empathy across the adult lifespan: Longitudinal and experience-sampling findings. *Emotion*, 8(6), 753-765. <https://doi.org/10.1037/a0014123>

Higgs, M., y Rowland, D. (2002). Does it need emotional intelligence to lead change? *Journal of General Management* 27, pp. 62-76. <https://doi.org/10.1177/030630700202700301>

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511805851>

Iborra, A., Ríos, M., Martínez, C. y McWhirter, J. (2008). Becoming a professional: Comparing four interventions to promote an identity change. *Contextos Clínicos*, 1 (2), pp.93-105. <https://doi.org/10.4013/ctc.20082.05>

Jamali, D., Sidani, Y., y Abu-Zaki, D. (2008). Emotional intelligence and management

development implications. Insights from the Lebanese context. *Journal of Management Development* 27 (3), pp. 348-360. <https://doi.org/10.1108/02621710810858641>

Jiménez Ivar, A. (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos. *Hermeneus. Revista de traducción e interpretación*, 4, pp.1-15

Jordan, P., Ashkanasy, N. y Hartel, C. (2002). Emotional intelligence as moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review* 27, pp. 361-371. <https://doi.org/10.2307/4134384>

Koman, E. y Wolff, S. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance.

Journal of Management Development, 27 (1), pp. 55-75.
<https://doi.org/10.1108/02621710810840767>

Konrath, S., Falk, E., Fuhrel-Forbis, A., Liu, M., Swain, J., Tolman, R., . . . Walton, M. (2015). Can text messages increase empathy and prosocial behavior? The development and initial validation of Text to Connect. *PLoS ONE*, 10(9), e0137585.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137585>

Konrath, S. H., & Grynberg, D. (2013). The Positive (and Negative) Psychology of Empathy. In D. Watt & J. Panksepp (Eds.), *The Neurobiology and Psychology of Empathy*. Nova Science Publishers Incorporated. Retrieved from http://www.ipearlab.org/media/publications/Konrath_Grynberg_2013.pdf

Konrath, S., Ho, M.-H., & Zarins, S. (2016). The strategic helper: Narcissism and prosocial motives and behaviors. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 35(2), 182–194. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9417-3>.

Law, K., Wong, C., Huang, G., y Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal Management* (25), pp. 51-69. <https://doi.org/10.1007/s10490-007-9062-3>

- Lopes, P., Côte, S., y Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (coords). *Manual de inteligencia Emocional*, pp. 21-45. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Loutan, L., Farinelli, T. & Pampallona, S. (1999). “Medical interpreters have feelings too”, en *Sozial und Präventivmedizin* (44,) pp. 280-282
- McWhirter, J. (2000a). Re-Modelling NLP. Part Six: Understanding Change. *Rapport*, 48, pp. 1-16.
- McWhirter, J. (2000b). Re-Modelling NLP. Part Seven: Facilitating Change. *Rapport*, 49, pp. 53-57.
- McWhirter, J. (2001a). Re-Modelling NLP. Part Eight: Performing Change. *Rapport*, 50, pp. 53-56.
- McWhirter, J. (2001b). ReModelling NLP. Part Nine: Organising Change. *Rapport*, 51, pp. 37-41.
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J., Gascón, S. y Mayoral-Cleries, F. (2011). Factores de riesgo sociodemográficos y laborales asociados con el desarrollo de diferentes tipos de agotamiento: la Universidad de la sección transversal de Zaragoza estudio. *Psiquiatría BMC* 11 (1). <https://doi.org/10.1186/1471-244x-11-49>
- Navarro Moreno, S. (2012). *Interpretación en los Servicios Públicos. Impacto Psicológico y Emocional en el Intérprete. Análisis de Casos y Situaciones*. [Trabajo fin de máster no publicado]. Universidad de Alcalá.
- Nikolaou, I. y Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence and occupational stress. *The International Journal of Organizational Analysis* 10 (4), pp. 327-342.
<https://doi.org/10.1108/eb028956>
- Parrilla Gomez, Laura & Solís, M. (2020). El estrés en la Interpretación para los Servicios Públicos: Protocolo de actuación y estrategias para la formación de intérpretes. *Lebende*

Sprachen. 65. 104-135. 10.1515/les-2020-0005.

Pérez Rodríguez, B. (2011). *El impacto emocional y psicológico de los intérpretes en los servicios públicos*. [Trabajo Fin de Máster.] Universidad de Alcalá

Prati, L., Douglas, C., Ferris, G., Ammeter, A., y Buckley, M. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness and team outcomes. *The International Journal of Organizational Analysis* 11 (1), pp. 21-40. <https://doi.org/10.1108/eb028961>

Riessman CK (2008) Narrative Methods for the Human Sciences. SAGE.

Salgado, Jesus F. (1997). The five-factor model of personality and job performance on the European community. *Journal of Applied Psychology*, 82 (1), pp. 30-43. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.1.30>

Sváková, Z. (2013). Estrés y el impacto emocional de los intérpretes en los servicios públicos. En Valero-Garcés, C. & Cedillo Corrochano, C. *La comunicación en el ámbito médico-sanitario Communicating in the healthcare setting*, pp. 10-11. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.

Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, pp. 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>

Valero-Garcés, C., (2006), El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios públicos. Un factor a tener en cuenta. *Quaderns. Revista de traducció* 13, pp.141-154.

Valero-Garcés, C., (2008) *Formas de mediación intercultural. Traducción e interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Comares.

Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.

Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vargas Urpi, M. (2009) *La interpretació social: Estat de la qüestió. El cas de la col·lectiu*

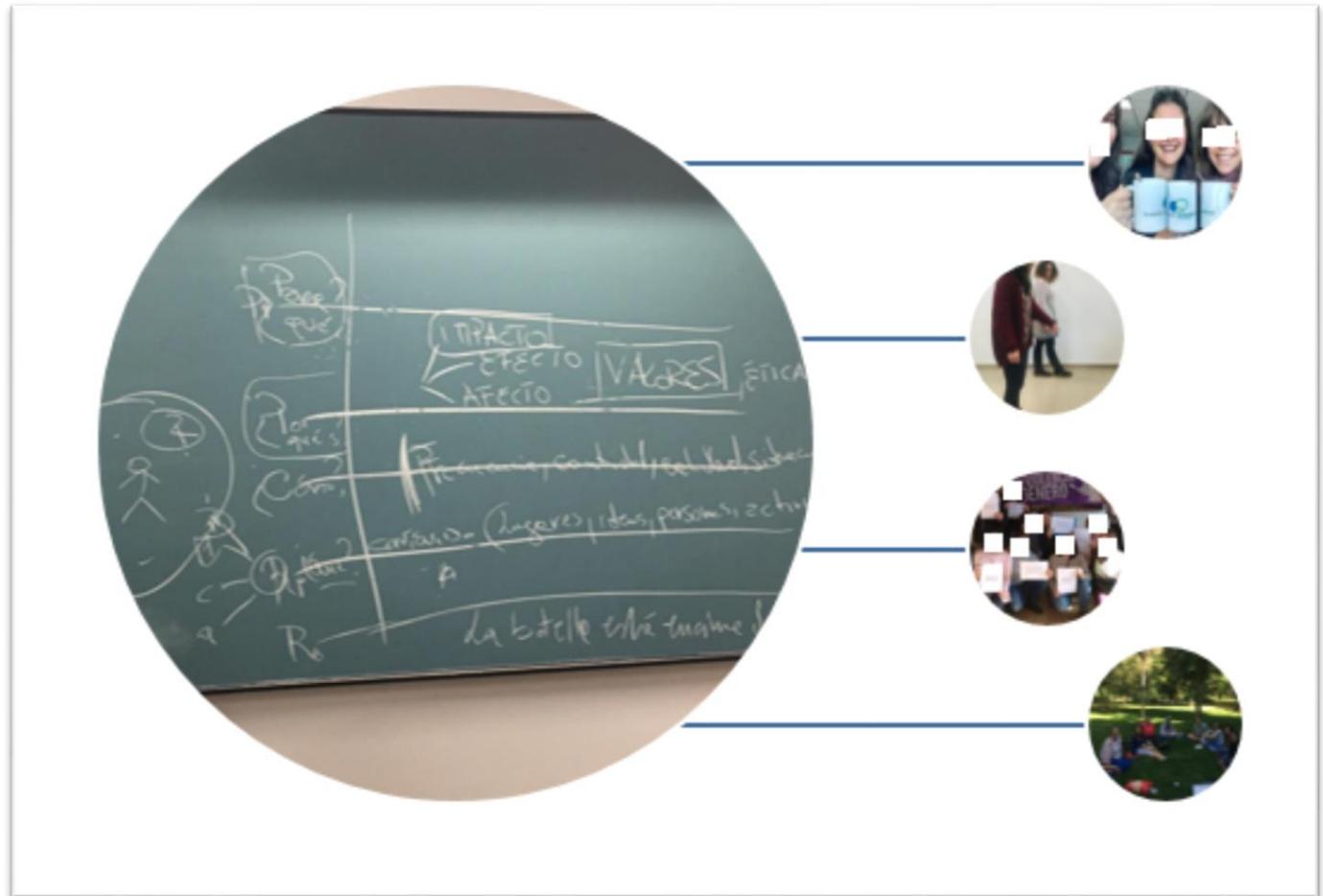
xinès: especificitats i reptes. Treball de recerca del màster oficial de Recerca en Àsia Oriental contemporània. [Trabajo de investigación] <http://www.recercat.net/handle/2072/40649>

Weisinger, H. (1998). *Emotional Intelligence at Work*. Jossey-Bass.

Woltin, K., Corneille, O., Yzerbyt, V., & Forster, J. (2011). Narrowing down to open up for others: Empathic concern is enhanced by inducing detailed processing. PsycEXTRA Dataset. <https://doi.org/10.1037/e527772014-257>

Wasko, M. (2009). *El impacto emocional del trabajo del intérprete en los servicios públicos sanitarios: retos y necesidades*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Alcalá.

3.2 Estudio II³⁵: *Ad hoc* intervention programs to foster the emotional management of a group of Public Service Interpreters, a group of telephone interpreters and a group of social workers



Abstract

Generally, public service interpreters and social workers experience symptoms of an anxious depressive nature, due to their works. For this reason, we aimed to design three *ad hoc* emotional management intervention programs to evaluate their impact, combining quantitative

³⁵ Grupo de intérpretes telefónicos, intérpretes de los servicios públicos y trabajadoras sociales. Las caras están cubiertas por motivos de privacidad

and qualitative information.

The study developed a quasi-experimental pre-test-post-test design, performing T-tests on related samples for each group.

Three *ad hoc* intervention programs were developed for a group of public service interpreters, a group of telephone interpreters and a group of social workers. The study also included a control group that did not receive any intervention. The *Bar-On ICE*, the *Interpersonal Reactivity Index (IRI)* and the *BCSQ-36* were used to evaluate the Emotional Intelligence factors, the *Burnout* syndrome and the Empathy processes.

Most of the emotional intelligence and empathy factors showed statistically significant differences between the pre-test and the post-test, in favor of the latter for each of the groups. The control group's T2 results worsened, as they had not received any form of intervention.

This paper will discuss how these participants have incorporated the key takeaways of the intervention programs in their emotional management at work.

Key Words: *ad hoc* intervention programs, public service interpreters, telephone interpreters, social workers, emotional management.

1. Introduction

Different studies (Lázaro, 2004, Valero Garcés 2006, Morrison, 2006, Bontempo & Malcom 2012, Acurio & Cordoba, 2015, Esteban Ramiro, 2014, Yebra Delgado, García Faza, Sánchez Calvo, Suárez Gil, González Gomeza, 2020) have emphasized the close relationship that exists between the quality of our emotional regulation and suffering from diseases such as anxiety, depression and *burnout* in healthcare professionals. These studies have highlighted that the more socio-emotional skills and competencies healthcare professionals possess, the less likely they are to suffer from psychophysiological disorders (*burnout*, in particular), as they are able to face the daily problems related to their profession with more emotional agility and greater efficiency.

Other studies show that people with a high index of emotional intelligence tend to have more professional success (Jamali, Sidani and Abu -Zaki, 2008), are more satisfied and feel better at work (Grandey, 2000), have strong leadership skills (Goleman, 2004; Turner, 2004), show positive attitudes in the development of their work and greater adaptability (Gorroño, 2008; Ingram & Cangemi, 2012; García, 2011), better manage situations of stress and change (Nikolaou and Tsaousis, 2002) and better face adversities using different emotional regulation strategies (Bar-On, Brown, Kirkcaldy and Thome, 2000). Even though there are many studies that demonstrate the importance of having high levels of emotional management skills in order to carry out jobs of social interest, it seemed necessary to implement a study focused on the design and development of *ad hoc* intervention programs, by way of emotional management courses to help professionals in the development of their work and in their personal lives.

2. The current Study

Our study focused on three specific groups, public service interpreters, telephone interpreters and social workers. Public service interpreters carry out their work on a daily basis in complex environments such as hospitals or courts and in direct contact with foreign people who do not know the language of the country they have arrived in. These individuals have faced difficult and/or tragic situations that make them vulnerable, weak, or even desperate, such as refugees, asylum seekers, victims of abuse (Jiménez Ivar, 2002; Valero Garcés, 2008; Vargas-Urpi, 2009; Corsellis, 2010).

These professionals usually establish an emotionally intense relationship with their clients, not only because they are the only ones that understand them, but often because they also share the same ethnicity or come from the same country, in addition to sometimes having certain things in common such as age, gender, and the same immigrant experience (Valero Garcés, 2006).

Due to the situations and contexts in which they carry out their work, public service interpreters often suffer professional and personal consequences (Baistow, 1999; Loutan, Farinelli &

Pampallona, 1999; Valero Garcés, 2006; Wasko, 2009; Navarro Moreno, 2012; Pérez Rodríguez, 2011; Sváková, 2013, Parrilla Gómez, 2020).

Within the category of public service interpreters, there are telephone interpreters, who carry out their work not in person, but rather through a telephone that allows them to communicate simultaneously with two interlocutors who need their linguistic and cultural mediation to understand each other. Generally, telephone interpreters are required to be available twenty-four hours a day, and are able to deal with different situations quickly and efficiently, without the additional aid of nonverbal communication. In addition to possessing certain linguistic and cultural skills, they must also be versatile and mentally agile, to adjust their tone of voice depending on the situation they are facing. They should know how to manage time, distinguish between their own private and professional lives, as they telecommute and often face difficulty in keeping these spheres of their lives separate from one another (Jiménez Castaño, 2015).

According to a study carried out in Spain (Jiménez Castaño, 2015), 51% of the interpreters at one of the two most recognized telephone interpretation companies in the country, admitted suffering from problems relating to stress and anxiety due to the conditions of their work.

Social workers, on the other hand, usually carry out their work within organizations that distinguish themselves by their decentralization and delegation of power among professionals. These professionals usually occupy low positions in the organizational hierarchical structure, although sometimes they can assume intermediate positions such as coordinators, team leaders or directors of management tasks (Lázaro 2004). Generally, social work is characterized by its versatility, ranging from attending to and providing assistance to vulnerable, defenseless or conflicted individuals or families to developing administrative functions and coordinating services (Morrison, 2006). When carrying out their work, it is essential for them to be empathetic, calm, available and open (Lázaro, 2004). However, in most cases social workers lack these interpersonal skills because of the professional burnout they suffer (Lázaro, 2004,

Siebert, 2008) and the high levels of stress to which they are subjected (Sequeira, 1995).

Our study arose from the need to empirically verify whether or not it is possible to improve emotional resources and management for specific professional groups through intervention programs whose designs are based not only on models of emotional intelligence, but on the needs of each collective. Despite all the problems and difficulties that both public service interpreters and social workers experience on a daily basis, there are currently no psychological intervention programs that target their specific needs and provide them with adequate support in their professional development.

For this reason, we aimed to achieve the following objectives:

1. Design courses in emotional management accommodating the different needs of each group participating in our study;
2. Assess the quantitative effects of each intervention program;

Our starting hypotheses were as follows:

1. Public service interpreters and social workers who participate in the intervention will improve their scores in emotional intelligence and empathy indicators, while simultaneously decreasing their scores on the burnout indicators.
2. The control group, which will not receive any form of intervention, will have either lower scores or the same scores in the indicators of emotional intelligence and empathy in the second measurement time, in comparison with the first one, and higher scores in the burnout indicators.

3. Method

3.1 Participants

The sample for our study was made up of forty-five participants belonging to four different groups of professionals. The first group was constituted of eleven public service interpreters,

who work at two social interpretation organizations. These organizations carry out their work in the health sector and offer their translation and interpretation services in various public hospitals in the Community of Madrid. The interpreters, who volunteered to be a part of the study, were of different nationalities such as Moroccan, Algerian, Romanian, Spanish and Russian. Of the initial 14 participants, three were later excluded from the study, as they did not attend 80% of the sessions that made up their intervention program. The average age of these participants was 29 years old.

In addition, there was another group of nine telephone interpreters. Their company provides linguistic mediation services, through telephone interpretation, in professional, social and cultural environments where providers of certain services encounter linguistic barriers. These interpreters, who voluntarily joined the study, are from Spain and Morocco. The average age of these participants was 37 years old.

A third group of sixteen social workers, from a rural region in Spain. These individuals attend to disadvantaged families or vulnerable members of the community as well as immigrants who arrive in this region. The participants are all Spanish, have an average age of 44 years old, and are also voluntary participants in the study.

Finally, we included a control group of nine telephone interpreters made up of 8 females and one male, whose average age was 34 years old, and voluntarily joined the study.

3.2 Instruments

For the quantitative analysis of our study, we used the following questionnaires:

BarOn ICE (*EQI BarOn Emotional Quotient Inventory*)

To calculate the emotional intelligence coefficient and the variation of each factor included in it at the pre-test and post-test moments, we used the Spanish adaptation of the BarOn Ice questionnaire, EQI BarOn (Ugarizza and Pajares, 2005).

The BarOn questionnaire allows for the measurement of “a set of non-cognitive abilities, competences and skills that influence our ability to succeed in adjusting to the demands and pressures of the environment” (BarOn, 1997, p.14). It is made up of 133 items, grouped into the following categories:

1. Intrapersonal subcategories: Self-Regard, Emotional Self-Awareness, Assertiveness, Independence, and Self-Actualization
2. Interpersonal subcategories: Empathy, Social Responsibility, and Interpersonal Relationships
3. Stress Management subcategories: Stress Tolerance and Impulse Control
4. Adaptability subcategories: Reality Testing, Flexibility and Problem Solving
5. General Mood Scale subcategories: Optimism and Happiness

The questionnaire has passed both reliability and predictive validity tests. The internal consistency for the total inventory is 0.93 and for all factors. Cronbach's alpha coefficients give values above 0.70 (Ugarriza and Pajares, 2005). This instrument uses a Likert scale, with response intervals that range from 1 ("Rarely or almost never") to 5 ("Very often or always").

BCSQ-36 (*Burnout Clinical Subtypes Questionnaire*)

We used the Spanish-adapted version of the *Burnout Clinical Subtypes Questionnaire*, (Farber, 1983) the version validated by Montero-Marín, García-Campayo, Fajó-Pascual, Carrasco, Gascón, and Mayoral-Cleries (2011), to evaluate the subtypes of the burnout syndrome in the workplace. The subtypes in question are: frenetic, underchallenged, and worn-out. The "frenetic" subtype is typical of people who are heavily involved in their work, have a strong ambition, and often become overloaded. The subtype "underchallenged" is characteristic of those who do not have adequate personal development at work, showing indifference and boredom towards their work. The “worn-out” subtype, on the other hand, is typical of those

people who feel undervalued at work and who, not seeing their efforts and results recognized, feel that they are not in control of their situation, eventually deciding to abandon their responsibilities.

The questionnaire has a total of 36 items organized around nine first-order and three second-order factors. It uses a Likert scale with a response interval that ranges from 1 ("Totally disagree") to 7 ("Totally agree"). Internal consistency, calculated using Cronbach's alpha (1951), is very high for all factors, as shown below:

Frenetic subtype:

- Factors of "ambition" ($\alpha = 0.8$), "overload" ($\alpha = 0.8$), "involvement" ($\alpha = 0.8$).

Underchallenged subtype:

- Factors of "indifference" ($\alpha = 0.8$), "lack of development" ($\alpha = 0.8$), "boredom" ($\alpha = 0.8$)

Worn-out subtype:

- Factors of "abandonment" ($\alpha = 0.7$), lack of control ($\alpha = 0.8$), "lack of recognition" ($\alpha = 0.8$).

(IRI) Interpersonal Reactivity Index

To measure the dispositional empathy of the participants in our study, we used the Spanish-adapted version of the *Interpersonal Reactivity Index Questionnaire* (IRI, Davis, 1980). The Spanish version of the questionnaire (Pérez et al., 2003), has psychometric characteristics similar to those of the original version. The questionnaire is made up of four independent dimensions of 7 items each, whose internal consistency, calculated using Cronbach's alpha, is similar to the original version (Pérez et al, 2003). In total, the instrument consists of 28 items. The dimensions mentioned above are as follows: fantasy, perspective taking, empathic concern, and personal distress. The “fantasy” dimension measures the propensity of people to be identified with fictional characters from novels or movies, the “perspective taking”

dimension indicates the ability of the subjects to adopt the point of view of others, the "empathic concern" shows the tendency of individuals to have compassion or concern for other people, while the "personal distress" evaluates if subjects experience a certain level of discomfort when witnessing unpleasant experiences lived by others.

This instrument uses a Likert scale, with a response interval that ranges from 1 ("Does not describe me at all") to 5 ("Describes me very well").

3.3 Design

This study was carried out using a quasi-experimental, pre-test–post-test design with a control group. Baseline data were collected on the first day of each intervention program. Each intervention program was made up of 3-h class sessions distributed across three months. Finally, post-test data were collected on the last session of each intervention program.

It should be noted that before administering the questionnaires to the four groups of participants, they were informed about the objectives of the instruments employed and how the results would be used, and they provided their signed informed consent.

Participants were also assured that data collected would be kept confidential and would only be used for research purposes.

3.4 Procedure

Ad hoc Intervention programs

Three *ad hoc* intervention programs were created based on the needs of each group we worked with. These intervention programs were designed to verify whether their implementation would lead to an increase in emotional intelligence and empathy scores, as well as a decrease in burnout levels, for both public service interpreters and social workers.

The three *ad hoc* intervention programs shared a solid theoretical base. However, each of them has its own features because its design and implementation have been developed and adopted to the needs and problems reported by each group in the discussion groups prior to each course.

The three intervention programs that were carried out were based on a process-experiential approach (McWhirter, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2011). We created procedures that allowed us to focus our intervention programs on the specific characteristics of each group and subject we worked with, instead of creating conventional emotional management courses based on content and techniques.

Regarding the models of emotional intelligence that underlie our intervention programs, we focused on the '*Conceptual Act Theory*' (Barrett, 2001; Barrett, 2016; Barrett, 2006b, 2013; Lindquist, 2013). According to this model the brain constantly builds emotional events in the blink of an eye, through a conscious process in which it tries to make sense of uncertainty or ambiguity using a known emotional category and the context in which the sensation occurs. Language and concepts, tools which the brain uses to transform sensations into emotions in many situations (Barrett, Lindquist & Gendron, 2007), are key elements in the construction of emotions, understood as categories or labels, through which we can communicate what we feel and try to understand others when we refer to subjective emotional experiences (Barrett, 2011). By means of the methodologies used in the design and development of the three intervention programs, we tried to achieve the following general objectives within each group we worked with:

- to learn to understand how we construct our emotions during different experiences, by recognizing the physiological signals that accompany or predict a subjective emotional event (Barrett et al., 2001, Barrett, 2011).
- to be able to recognize the patterns we follow when we experience an emotional event and why we sometimes repeat dysfunctional patterns for our emotional well-being (Barrett et al., 2001; Greenberg 2002; David, 2017).
- to be aware of the transitions that occur throughout our day and the life developments of each person (McWhirter, 2002).

- to understand the influence of concepts and language when labeling and transforming similar processes of pleasure, affect, pain and physiological sensations into emotions (Barrett, Lindquist & Gendron, 2007).
- to learn to recognize how we activate a certain emotion in a specific situation and to be able to regulate said emotion if it is not quite fitting or useful in the situation and for our well-being.
- to be able to understand the essential role of context as something that we construct in the experience of different emotional events and in the creation of healthy professional and personal relationships or vice versa (Iborra et al., 2010).

Intervention Procedures

The three intervention programs observed the following timeline:

1. Discussion group prior to the start of each course: In the case of the first intervention program, the meeting took place in March of 2017, two months before the program's start date. In the case of the second and third programs, the meeting took place in the beginning of September of 2018, a month before the start of both programs, which were carried out in parallel.
2. The intervention programs: The first program was carried out in June and July of 2017, requiring 40 in-person hours and 80 hours of reflection work outside of the classroom. There were a total of 10 sessions that each lasted 4 hours. The second and third programs were carried out in October, November and December of 2018, with the same breakdown of hours and sessions as the first program. In all three programs, the participants were required to fill out the aforementioned questionnaires on the first and final days of the course, in order to compare the pre and post-test results of each group.
3. Discussion group after each intervention program: Discussion groups were carried out one to two months after each program was completed to monitor and assess the

qualitative results of each of them.

Intervention program locations, participants and the initial needs of each group

First Intervention program:

The first intervention program was carried out with the group of face-to-face public service interpreters. This group presented the following picture of their initial circumstances:

- self-esteem issues due to the lack of recognition of their work by the health and medical workers with whom they collaborate to provide health services to foreigners,
- high levels of empathetic concerns due to the close, direct relationships they have with clients, which often become ambiguous, as clients are prone to confuse the role of the interpreter with that of a lawyer or friend, as they share the same culture and native language,
- anxiety and stress issues due to a combination of heavy involvement and overload at work, as well as a sense of a lack of recognition of their work by other professionals.

We adapted our procedure with this group to match its state at the start of the course, basing our approach throughout the process on practical examples from group members' lived experiences, in matters relating to self-esteem, self-concept, connecting and accepting their emotions, perspective-taking, assertive communication, roles and status in interpersonal relationships and stress management.

Second Intervention program:

The second group we worked with was the group of nine telephone interpreters. The intervention program was conducted in a classroom in the Department of Educational Sciences at the University of Alcalá.

This group presented the following picture of their initial circumstances:

- Problems related to stress management, due to their work schedule and the lack of a clear distinction between their personal and professional lives, as they must be on call

24 hours a day and guarantee their services at any time and any place; if they are unable to do so, it is very likely that they will not be called on following occasions or that they will be called less frequently due to the strong competition that exists in their line of work.

- Low levels of empathy towards their clients and towards the rest of the professionals with whom they usually work with over the phone, as they feel depersonalized and burned out.
- Problems with communication and interpersonal relationships due to the aforementioned issues.

This group was used to working in front of a screen or with a telephone in hand, without having direct, in person contact with the users of their services. These individuals had learned to protect themselves from difficult situations by both depersonalizing themselves and their clients, focusing only on their clients' words without paying attention to their broader meaning. We worked cautiously with topics related to transitions, roles, changes and the creation of contexts so that they could learn to improve their time and stress management and distinguish their private lives from their professional ones.

Third Intervention program:

The third group we worked with was that of sixteen social workers who work in a region in a rural area of northeast Spain. The course on emotional management for this group took place in a space that was part of their headquarters. We adapted our work approaches to the problems and characteristics of the group, whose issues at the start of the course were the following:

- Problems of confidence and connection within the work team, despite the fact that most of the participants had been working at the same organization and within the same team for more than 20 years.
- Scarce communication between colleagues and with supervisors, which led to

uncomfortable situations and misunderstandings on more than one occasion.

- High levels of involvement and work overload, which made it difficult to distinguish the professional from the personal and led to burn-out.
- Resignation in the face of their initial situation as a team, but at the same time a small hope of a change that could lead to improved professional and personal well-being.

So we proceeded by rewarding moments in which each person could embrace their emotions, learn to accept them or build emotional experiences that were more appropriate, and by promoting a dialogic and collaborative approach through which to generate a climate of trust, tolerance and openness towards diversity of opinions, ways of life, etc.

3.5 Data analysis

We employed a mixed design, “Group” (Control, First, Second and Third intervention programs) was entered as the between-subjects factor, and “Time” (pretest or posttest) was entered as the within-subjects factor. We performed as many ANOVAs as dependent variables we had regarding Emotional Intelligence, Burnout and the Interpersonal Reactivity Index. In addition to this to show in more detail the within-subjects differences, Student t-test with paired samples was used. All statistical analysis was performed with SPSS 25 and JASP software.

4. Results

The study of simple effects between groups confirmed the homogeneity between all groups before the intervention in all dimensions, with one exception only. A significant difference appeared in Time 1 between the Control and the Third Intervention Group in the variable of Interpersonal Emotional Intelligence, according to post hoc analysis using Scheffé statistic (mean difference: -0,69, SE: 0,163, $t = -4,26$, $p = 0,018$).

Similarly, there were no differences between groups either in any dimension in Time 2 after the intervention had taken place. Once again, there is only one exception concerning the emotional intelligence variable of General Mood. After the intervention there were statistically

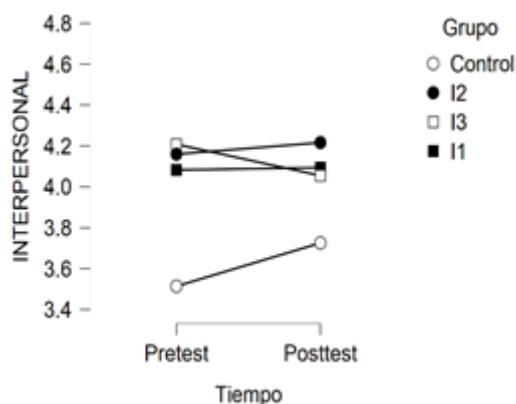
significant differences just between the intervention group 3 (mean= 4,36) compared with the control group (mean= 3,47) (mean difference: -0,89, SE: 0,23 t= -3,91, p.=0,044).

The results showing the evolution of the groups over time comparing time 1 and time 2 in each dimension is presented below.

Interpersonal intelligence

The evolution of the groups over Time regarding this variable does not show a significant effect in the groups (neither intervention nor control) as there were no significant differences:

(F. (1, 82) = 0,14, p =0,70, η^2 = 0.001). There was not either an interaction effect between the variable Group X Time: (F. (3, 82) = 0,88, p =0,45, η^2 = 0.024). The significant main effect given to the variable group (F. (3, 82) = 8,49, p < 0,001, η^2 = 0.231).) describes the already mentioned differences between control (lower) and Intervention Group³⁶ 3 (higher) only in the pretest but not in the post test, according to the post hoc tests (Scheffé).



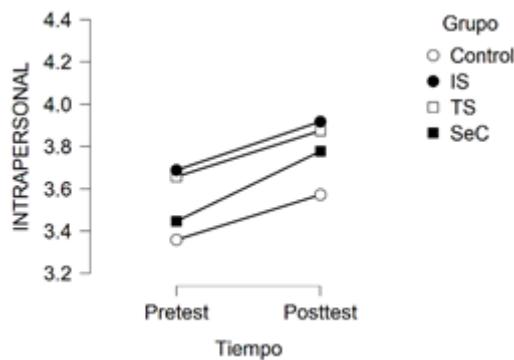
Graph 1: Descriptive plots interpersonal intelligence

Intrapersonal intelligence

The evolution of the groups over time regarding this variable shows a significant effect in the variables Group and Time, but not in its interaction. According to the variable Time, there are significant differences comparing the post-test with the pre-test: (F (1, 82) = 7,29, p =0,008, η^2 = 0.075). There was a significant increase in the scores in the intrapersonal intelligence from

³⁶ I intervention: public service interpreters, II intervention: telephone interpreters, III intervention: social workers.

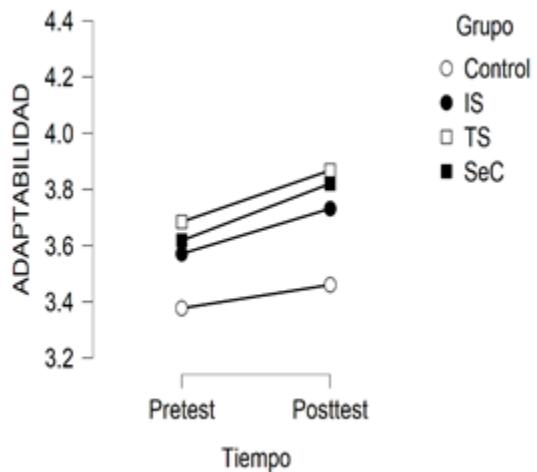
time 1 (pre-test) to time 2 (post-test). There was not an interaction effect between the variable Group X Time: ($F(3, 82) = 0,01$, $p = 0,96$, $\eta^2 = 0.003$). The significant main effect given to the variable group ($F(3, 82) = 2.67$, $p = 0,05$, $\eta^2 = 0.08$) is not supported by statistical differences in the post hoc tests (Scheffé)



Graph 2: Descriptive plots Intrapersonal Intelligence

Adaptability

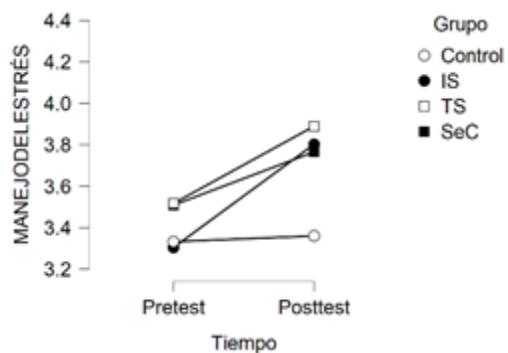
Results show a significant effect in the variables Group and Time, but not in its interaction. According to the variable Time, there are significant differences comparing the post-test with the pre-test: $F(1, 82) = 4,53$, $p = 0,036$, $\eta^2 = 0.055$. There was a significant increase in the scores in the intrapersonal intelligence from time 1 (pre-test) to time 2 (post-test). There was not an interaction effect between the variable Group X Time: $F(3, 82) = 0,116$, $p = 0,95$, $\eta^2 = 0.003$. The significant main effect given to the variable group $F(3, 82) = 4,45$, $p = 0,006$, $\eta^2 = 0.133$ is not supported by statistical differences in the post hoc tests (Scheffé), but main differences between groups appear comparing the lower scores of Control group with the highest scores of the Third Intervention Group (mean difference: -0,358, SE: 0,101, $t = -3,55$, $p = 0,008$).



Graph 3: Descriptive plots Adaptability

Stress Management

Results show just a significant effect in the variable Time. According to the variable Time, there are significant differences comparing the post test with the pretest: $F(1, 82) = 6.40, p = 0,013, \eta^2 = 0.067$). There was a significant increase in the scores in this variable of stress management from time 1 (pre-test) to time 2 (post-test).



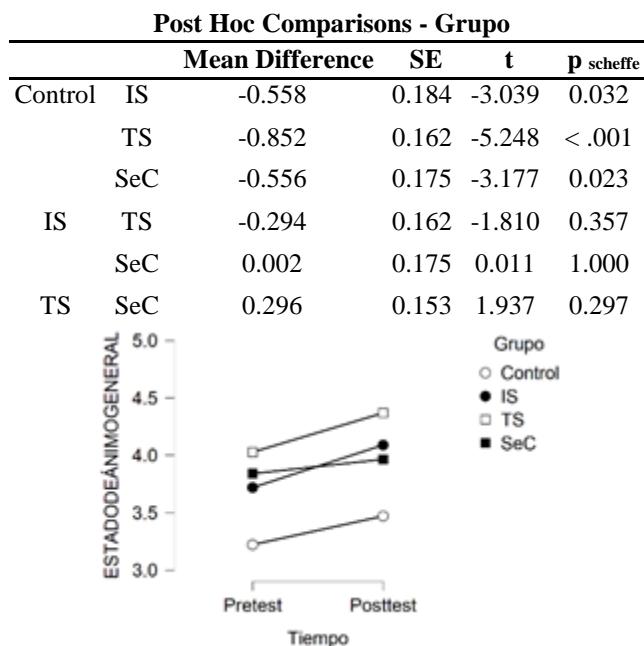
Graph 4: Descriptive plots Stress management

General Mood

Results show a significant effect in the variables Group and Time, but not in its interaction. According to the variable Time, there are significant differences comparing the post-test with the pre-test: $F(1, 82) = 1.56, p = 0,026, \eta^2 = 0.045$). There was a significant increase in the scores in the intrapersonal intelligence from time 1 (pretest) to time 2 (post test). There was not

an interaction effect between the variable Group X Time: $F(3, 82) = 0,224$, $p = 0,879$, $\eta^2 = 0.006$). The significant main effect given to the variable group $F(3, 82) = 9.185$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0.239$) is also supported by statistical differences in the post hoc tests (Scheffé), comparing the lower scores of Control group with the rest of the intervention as can be seen in the following table:

Table 2: Post Hoc Comparisons Groups



Graph 5: Descriptive plots General Mood

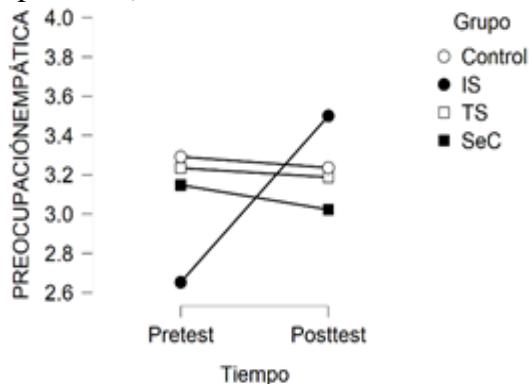
Results regarding the Interpersonal Reactivity Index Questionnaire show only statistical differences in the variables of Empathic Concern and Fantasy but neither in Perspective Taking, nor Personal Distress.

Empathic Concern

According to the variable Time, there are marginally significant differences comparing the post-test with the pre-test: $F(1, 82) = 3.56$, $p = 0,063$, $\eta^2 = 0.032$). There isn't a main effect given to the variable group $F(3, 82) = 1.21$, $p = 0,308$, $\eta^2 = 0.033$) but we find a significant interaction effect between the variable Group X Time: $F(3, 82) = 7.127$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0.193$).

Attending to the post hoc tests (Scheffé) main differences appear marginally between control

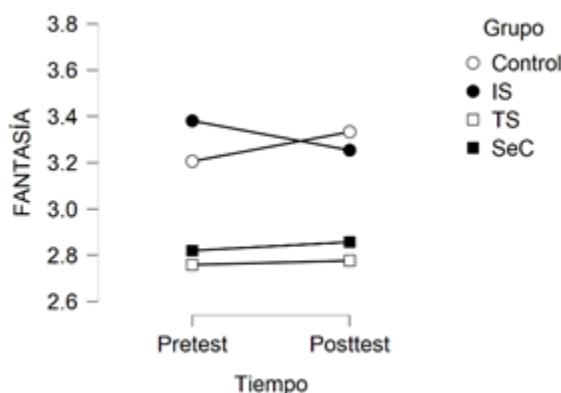
group and the first intervention group in the pretest (mean difference: 0,639, SE: 0,179, $t= 3,57$, $p. 0,093$), between the first and third intervention groups in the pre-test (mean difference: - 0,582, SE: 0,158, $t= -3,68$, $p.=0,074$). Main differences appear comparing the difference between the first intervention group with himself after the intervention (mean difference: - 0,847, SE: 0,179, $t= -4,74$, $p.<0,001$).



Graph 6: Descriptive plots Empathic concern

Fantasy

As it was mentioned, results show just significant effect in the variables Group F (3, 82) = 6.86, $p <0,001$, $\eta^2 = 0.2$). Attending to the post hoc tests (Scheffé) main differences appear between control group and the third intervention group (mean difference: 0,50, SE: 0,151, $t= 3,32$, $p. 0,015$), and the first intervention group compared with the second (mean difference: 0,479, SE: 0,163, $t= 2.936$, $p.=0,041$) and the third intervention group (mean difference: 0,550, SE: 0,151, $t= 3,63$, $p.=0,006$).

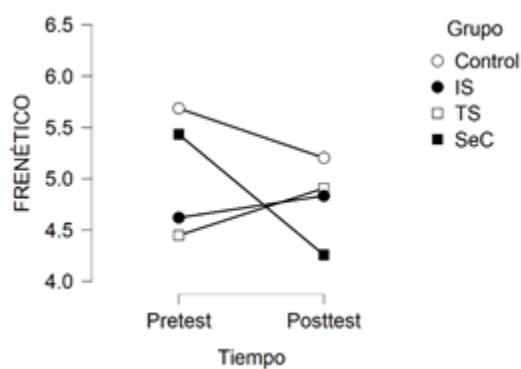


Graph 7: Descriptive plots fantasy

Results regarding the *Burnout Clinical Subtypes Questionnaire* are the following:

Frenetic

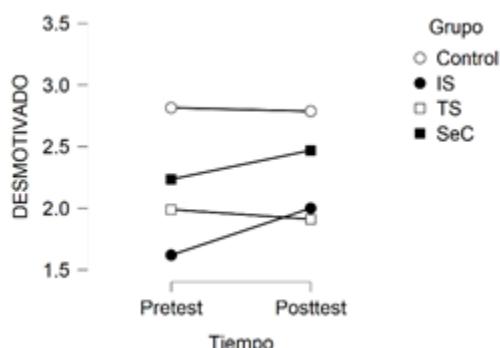
There isn't a main effect neither in the variable Group nor in the variable Time. However, we find a significant interaction effect between the variable Group X Time: $F(3, 82) = 2.763, p = 0,047, \eta^2 = 0.085$). Post hoc tests (Scheffé) don't show any significant effect to support the main differences between groups. Anyway as it can be seen in the graph it is the first intervention group the one which differs more comparing the pre-test (mean:5.43) with the post-test (mean=4,25).



Graph 8: Descriptive plots Frenetic

Underchallenged

Results show just significant effect in the variables Group $F(3, 82) = 2.887, p = 0,040, \eta^2 = 0.095$). Attending the post hoc tests (Scheffé) main differences appear marginally between the control group and the second intervention group (mean difference: 0,991, SE: 0,388, $t= 2,55$, $p. 0,097$).



Graph 9: Descriptive plots Underchallenged

Burnout

In this variable there was no statistical significant difference neither in Group, Time nor in their interaction.

So in general there are no differences between the groups neither in the pre-test nor in the post-test. However, differences focus on intervention group three and control group in favor of the intervention group (Interpersonal Emotional Intelligence). Only the variable General Mood shows differences between all intervention groups scoring higher than the control group. One exception to this trend is found in the variable Empathic Concern which scores lower than the control group and the third intervention group in the pre-test.

We focus now in a within group pre-post intervention analysis using a Student t-test with paired samples. Instead of focusing on variables we present the results focusing on the different groups in order to show a better description of those changes comparing the outcomes in the dependent variables before and after the intervention.

Table 3. Mean scores and standard deviations of the emotional intelligence and empathy variables at both times.

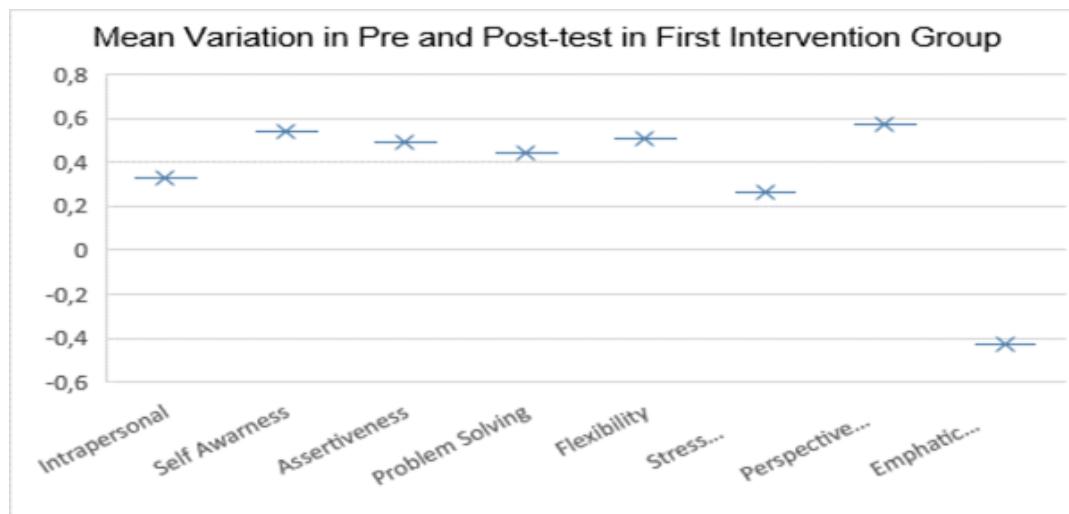
Public service interpreters group. SeC	Variables	PRETEST (N= 11)		POST-TEST (N= 11)		<i>t</i>	r
		M	DT	M	DT		
EQ-I Bar-On Factors	Intrapersonal	3.44	0.50	3.77	0.49	-2.3*	0,59
	Self Awareness	3.10	0.91	3.64	0.61	-3.1**	0.70
	Assertiveness	2.83	0.81	3.32	0.88	-2.64*	0.64
	Problem Solving	3.53	0.58	3.97	0.56	-3.1**	0.70
	Flexibility	3.32	0.74	3.83	0.57	-3.9*	0.78
	Stress Management	3.5	0.8	3.76	0.77	-2.25*	0.57
IRI Factors (Interpersonal Reactivity Index)	Perspective Taking	3.83	0.48	4.40	0.65	-2.9**	0.68
	Empathic Concern	3.45	0.68	3.02	0.41	2.4*	0.61

*p. .05; **p. .01.; p***<0.001

Table 2 summarizes the mean scores and the standard deviations at each time point (pre-test and post-test) for the first intervention group of public service interpreters.

The data indicated that there were significant differences between the scores at pre-test and post-test for two second order factors (Intrapersonal, Stress Management) and three first order factors (self-awareness and assertiveness belonging to Intrapersonal and problem Solving and Flexibility belonging to Adaptability) regarding emotional intelligence. Perspective Taking and Empathic Concern regarding the interpersonal reactivity index. No significant differences were found in relation to the subtypes of Burnout Syndrome.

All scores in the dimensions which presented significant differences increased their scores in the post-test, presenting also large size effects (above 0.5). The variable flexibility showed the highest size effect (0,78) and stress management the lowest (0.57). The only dimension which decreased was empathetic concern which presented a large size effect (0.61).



Graph 10. Results of the questionnaires. Pre-post intervention mean differences and 95% confidence interval.

Below there are the intragroup results for the second group of telephone interpreters.

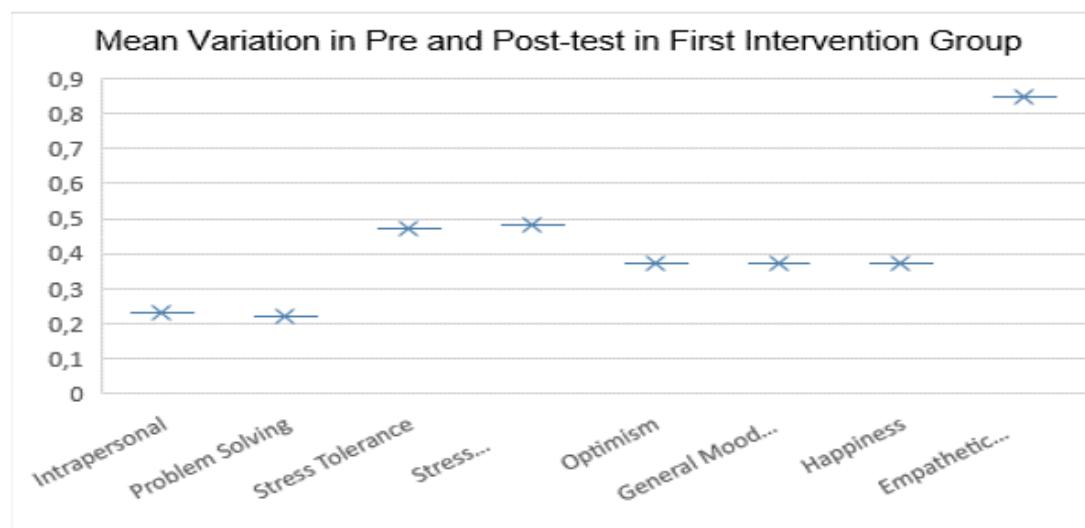
Table 4. Mean scores and standard deviations of the emotional intelligence and empathy variables at both times.

Telephone Interpreters	Variables	PRETEST (N= 9)		POST-TEST (N= 9)		<i>t</i>	<i>r</i>
		M	DT	M	T		

	Intrapersonal	3,68	0,44	3,91	0,33	-2,40*	0,64
	Problem Solving	3,71	0,41	3,93	0,39	-4,36**	0,83
	Stress Tolerance	3,35	0,47	3,82	0,49	-4,36**	0,84
EQ-I Bar-On Factors	Stress Management	3,32	0,47	3,80	0,40	-4,03**	0,81
	Optimism	3,68	0,41	4,05	0,46	-3,83**	0,80
	General Mood Scale	3,71	0,36	4,08	0,55	-3,80**	0,80
	Happiness	3,75	0,37	4,12	0,69	-2,43*	0,65
IRI Factors	Empathic Concern	2,65	0,23	3,50	0,43	-4,11*	0,82

*p. .05; **p. .01.; p***<0.001

As in the previous group there were significant differences between the scores at pre-test and post-test for almost all of the factors concerning emotional intelligence and empathy. No significant differences were found in relation to the subtypes of Burnout Syndrome. All scores in the dimensions increased their scores in the post-test, presenting this time larger size effects (six variables present effects above 0.8).



Graph 11. Results of the questionnaires. Pre-post intervention mean differences and 95% confidence interval.

The variable stress tolerance showed the highest size effect (0,84) and intrapersonal skills and

happiness the lowest (0.64 and 0.65 respectively). In contrast to the previous results the difference in the variable empathetic concern was higher in the post-test presenting a larger size effect (0.82).

Below there are the intragroup results for the third group of the social workers.

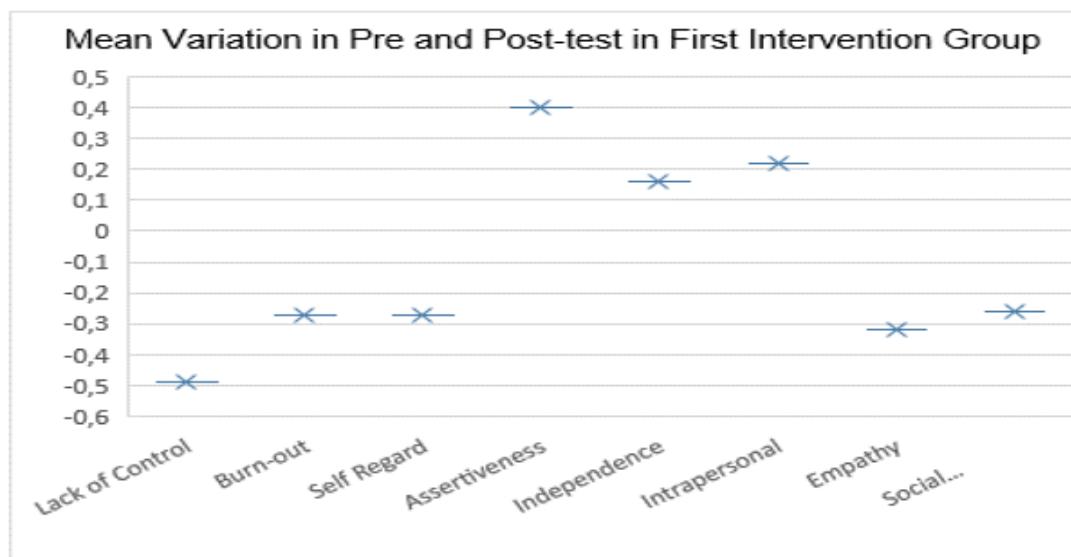
Table 5. Mean scores and standard deviations of the emotional intelligence and empathy variables at both times.

Social Workers	Variables	PRETEST (N= 16)		POST-TEST (N= 16)		<i>t</i>	<i>r</i>
		M	DT	M	DT		
BCSQ-36 Factors	Lack of Control	4,64	0,88	4,15	1,11	2,511*	0,54
	Burn-out	3,40	0,64	3,13	0,71	2,511*	0,47
	Self Regard	3,40	0,64	3,13	0,71	2,078*	0,47
	Assertiveness	3,27	0,70	3,67	0,41	-4,073**	0,72
	Independence	3,37	0,55	3,53	0,47	-2,058*	0,46
	Intrapersonal	3,65	0,42	3,87	0,29	-3,724**	0,69
FACTORES EQ-I Bar-On	Empathy	4,39	0,35	4,07	0,14	3,062**	0,62
	Social Responsibility	4,31	0,37	4,05	0,15	3,318**	0,65
	Reality Testing	3,69	0,39	3,87	0,29	-2,926**	0,60
	Problem Solving	3,97	0,38	4,24	0,23	-3,810**	0,70
	Adaptability	3,68	0,27	3,86	0,18	-3,256**	0,64
	Stress Tolerance	3,52	0,56	3,75	0,41	-2,221*	0,49
	Impulse Control	3,63	0,64	3,92	0,59	-2,21***	0,78
	Stress Management	3,58	0,47	3,84	0,41	-3,98***	0,71
	Happiness	4,09	0,46	4,34	0,33	-3,706**	0,69
	Optimism	3,86	0,45	4,39	0,33	-5,09***	0,79
	General Mood Scale	3,97	0,38	4,36	0,27	-4,90***	0,78

*p. .05; **p. .01.; p***<0.001

There were significant differences between the scores at pre-test and post-test for almost all of

the factors concerning emotional intelligence and on this occasion in one burnout subtype. There were no significant differences in the variables from the Interpersonal Reactivity Index. Most variables increased their scores in the post-test, presenting a higher variability in the size effects: two variables (independence and stress tolerance) presented size effects below 0.5; five variables presented high size effect above 0,70 (impulse control, optimism, general mood, assertiveness and problem solving) presenting the rest five variables moderate size effects between 0,6 and 0,69. Five variables decreased their scores in the post-test: lack of control, burn out, self-regard, empathy and social responsibility. First two variables presented low size effects (below 0.5) while the rest presented medium size effects between 0,6 and 0,69.



Graph 12. Results of the questionnaires. Pre-post intervention mean differences and 95% confidence interval.

The variables optimism, impulse control and general mood showed the highest size effect (above 0,75).

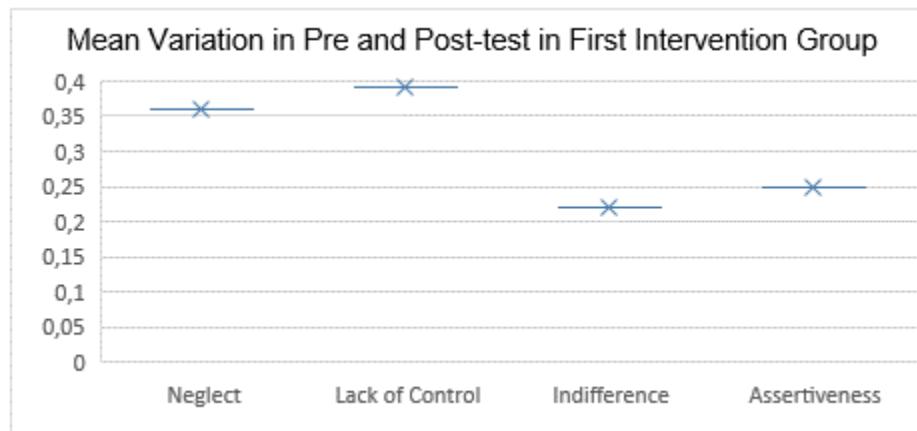
Finally, below are the quantitative results of the control group, which did not receive any form of intervention.

Table 6. Mean scores and standard deviations of the emotional intelligence and empathy variables at both times.

Group Control	Variables	PRETEST (N= 9)		POST-TEST (N= 9)		<i>t</i>	<i>r</i>
		M	DT	M	DT		
BCSQ-36 Factors	Neglect	1,83	0,66	2,19	0,64	-2,87*	0,71
	Lack of Control	3,69	0,85	4,08	0,83	-1,53*	0,02*
	Indifference	1,86	0,97	2,08	0,99	-2,53*	0,66
EQ-I Bar-On Factors	Assertiveness	3,03	0,52	3,28	0,52	-3,1**	0,73*

*p. .05; **p. .01.; p***<0.001

As it is shown in the table the control group presented significant differences comparing post-test and pre-test. Three variables of the Burnout Inventory Questionnaire increased their grades in the second measurement moment, indicating a deterioration of his previous emotional state. Only one variable belonging (assertiveness) to the emotional intelligence improved in the second moment of measurement.



Graph 13. Results of the questionnaires. Pre-post intervention mean differences and 95% confidence interval.

5. Discussion

Few to no studies have been conducted with the purpose of demonstrating that it is important for healthcare professionals to have high levels of emotional intelligence, socio-emotional

skills and empathy, as well as low levels of burnout for an adequate development in their profession.

Likewise, very few studies have offered intervention programs to improve the situations of these groups. In fact, generally, most of the studies about emotional management intervention programs are almost exclusively focused on the educational field and, furthermore, their main aim is usually to demonstrate the validity of certain techniques or theoretical approaches to foster emotional management (Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg, & Zins, 2000; Miller, Nickerson, & Jimerson, 2009; Oliver, Reschly, 2010; Webster-Stratton, Gaspar., & Seabra-Santos, 2012; Gregersen, MacIntyre, Finegan, Talbot & Claman, 2014; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, & Doolaard, 2016; Domitrovich, Bradshaw, Berg., *et al.*, 2016, Li, Xu, 2019, among others). That is why the current study on one hand aimed to raise awareness of the problems of the professionals participating in it, especially insisting in the importance of designing *ad hoc* interventions constantly adapted to the needs and characteristics of each group and to the context generated.

The starting hypothesis of the investigation was corroborated for every group participating in the study. In fact, the analysis of the quantitative results showed more relevant and statistically significant differences between times 1 and 2, in favor of the latter for the groups which received the *ad hoc* intervention program, in almost all the variables of emotional intelligence, empathy and burnout subtypes.

The control group showed less statistically significant differences between times 1 and 2. When these differences appeared they referred to higher punctuations in the burnout subtypes: neglect, lack of control and indifference. These results could be taken as an evidence of the need of developing *ad hoc* intervention programs which could benefit the professional and personal life of distinct groups of professionals.

Although there are some differences between the results of each group that received the

intervention program, they can be justified by contextualizing the initial problems of each group and the effects obtained by each intervention program on the participants. For example, for the first group that participated in the study there were significant improvements in most of the emotional indicators. The variable empathetic concern, instead, had a lower value in the post-test. This contradicts our initial hypothesis. However, taking into account the specific needs of this group of participants in the research, it is an understandable result, which shows the need to contextualize. Having a high empathetic concern allows us to feel compassion for others, to care for less fortunate people, leading us to be more altruistic, to get involved in volunteer activities or to give selfless help to those who need it most (Davis, 1983; Grühn, Rebucal, Diehl, Lumley, & Labouvie-Vief, 2008; Konrath, Ho, & Zarins, 2015). But for our participants, having a high empathetic concern towards the users they usually attend, led them to experience anxiety-depressive symptoms because they were not able to look at clients' problems with some detachment.

The variable taking perspective, the ability to imagine the point of view of others, and empathetic concern, feeling compassion for others, usually present a positive correlation (Chopik, O'Brien & Konrath, 2017). As we saw, in our case it is the other way around. The subjects increased their values in perspective taking while those of empathetic concern decreased. The group with whom the intervention was carried out, previously presented self-esteem problems due to the undervaluation they felt by the rest of the professionals with whom they worked together, taking usually to home their problems, living the other's pain as if it were his own. Through the intervention, the interpreters were helped to be aware of themselves and their own emotional experience, to differentiate their own experience from that of others. This process of differentiation between one's own emotions and those of others is a basic emotional process in research on empathy and hence could explain the results obtained regarding a lower punctuation in empathic concern (Decety & Jackson, 2004; Hoffman, 2000; Eisenberg, 2000;

Woltin, Corneille, Yzerbyt, & Förster, 2011).

The second group, the telephone interpreters, initially reported issues with low stress tolerance, frustration and general distress due to work conditions that required them to guarantee their availability 24 hours a day. These participants learned to more adequately manage their emotions through the intervention program, due to a better understanding and connection to themselves, improving their stress management and tolerance, which were some of the key abilities that this group lacked. This group seemed to have adopted more effective problem-solving strategies, and, as a result, improved their general mood, as seen in the higher levels of optimism and happiness in time 2 as compared to time 1.

It should also be noted that these participants significantly improved in their levels of empathetic concern, which they initially lacked greatly, both towards their clients and the rest of the professionals with whom they worked as communicative mediators. In the case of this group the higher punctuations in time 2 of the variable empathetic concern as compared to time 1 it's not surprising, on the contrary, it is what we expected considering their needs and starting conditions.

The social workers also connected more deeply with their emotions, established better interpersonal relationships and had less personal discomfort. Thus, they felt less worn-out compared to the initial situation of the team. It should also be mentioned, that, the following variables, that is, self-regard, empathy and social responsibility had a lower value after the intervention. These quantitative results seem to contradict our initial hypothesis. However, that's not the case if we also consider the process of the intervention program itself and the particular context and dynamic of this group. Immediately after the intervention program, in which, we worked especially on the reconstruction of their implicit conceptions and beliefs about the labels "empathy", "self-awareness", "team", they were in a certain status of personal and group crisis which would lead them to a restoration as members of a group.

6. Conclusions

The intervention programs for emotional management, designed based on the needs and characteristics of each professional group targeted, were effective and beneficial.

The control group did not improve its scores at time 2, demonstrating not only the need for adequate emotional management in these professionals, but also the need for specifically designed *ad hoc* intervention programs for each group in question.

We defend the importance of designing specifically tailored programs. Processes such as the management of transitions from formal to informal contexts and the objectification of perspective-taking processes emerge as illustrations of specific problems belonging to these professional groups that are not usually covered in general emotional interventions. Thus designing the intervention from current needs of the participants could then make a deeper difference.

7. Bibliography

Acurio, H. & Córdoba, M. (2015). *Valoración del síndrome de burnout en la salud de las enfermeras de cuidados intensivos del Hospital Eugenio Espejo Julio* (Tesis doctoral.)

Universidad Central de Ecuador, Quito. Ecuador.

Baistow, K. (1999). *The Emotional and Psychological Impact of Community Interpreting*.

Babelea.

Bar-On, R. (1997). Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105 the Annual Convention of the *American Psychological Association*.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B. y Thome, E., (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the emotional quotient inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences* 28, pp. 1107-1118. doi.org/10.1016/S0191-

8869(99)00160-9

Barrett, L. F. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69. 153-166. doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.153

Barrett, L. F. (2006b). Solving the emotion paradox: *Categorization and the experience of emotion*. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20–46. doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2

Barrett, L. F. (2011). Was Darwin Wrong About Emotional Expressions? *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 400-406. doi.org/10.1177/0963721411429125

Barrett, L. F. (2013). Psychological construction: a Darwinian approach to the science of emotion. *Emot. Rev.* 5, 379–389. doi:10.1177/1754073913489753

Barrett, L. F. (2014). The Conceptual Act Theory: A Précis. *Emotion Review*, 6(4), 292-297. doi:10.1177/1754073914534479

Barrett, L. F. (2016). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. doi:10.1093/scan/nsw154

Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. doi:10.1080/02699930143000239

Barrett, L. F., Lindquist, K. A., & Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 327-332. doi: 10.1016/j.tics.2007.06.003

Bontempo, K. & Malcolm, K. (2012). An ounce of prevention is worth a pound of cure: Educating interpreters about the risk of vicarious trauma in healthcare settings. In Malcolm, K & Swabey, L (Eds) In our hands: Educating healthcare interpreters. Gallaudet University Press.

Pp.105-130.

Cherniss, C., & Roche, C. W. (2020). *Leading with feeling: Nine strategies of emotionally intelligent leadership*. Oxford University Press.

Corsellis, A. (2010), Traducción e interpretación en los servicios públicos. Primeros pasos. Comares.

David, S. A. (2017). *Emotional agility: Get unstuck, embrace change, and thrive in work and life*. Great Britain: Penguin Life.

Delgado, S. Y., Faza, V. G., Calvo, A. S., Gil, P. S., & Gómez, L. G. (2020). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en los médicos de Atención Primaria. *Medicina De Familia. SEMERGEN*.

Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85, pp. 1-17.

Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Berg, J.K. et al. (2016) How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prev Sci* 17, 325–337.

<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>

Ekman, P., Levenson, R., & Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221(4616), 1208-1210. doi.org/10.1126/science.6562122

Esteban Ramiro, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *AZARBE, Revista Internacional De Trabajo Social Y Bienestar*, (3).

Farber, B. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. Nueva York: Pergamon Press.

Fouad, N. A. (2007). *Work and Vocational Psychology: Theory, Research, and Applications*.

Annual Review of Psychology, 58(1), 543-564. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085713

García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento Psicológico*, 9, (16), 41-54.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

Goleman, D. (2004). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional* (2a ed.). Plaza & Janes Editores.

Gorroño Arregui, I. (2009). El abordaje de las emociones en las organizaciones: luces y sombras. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 26(2), 139 - 157. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0808220139A>

Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110. doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). *Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 391–410). Jossey-Bass.

Gregersen, T., MacIntyre, P. D., Finegan, K. H., Talbot, K., and Claman, S. (2014). Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions. *Stud. Sec. Lang. Learn. Teach.* 4, 327–353. doi: 10.1111/j.1530-0277.2011.01589.x

Greenberg, L. (2002). *Emociones: una guía interna*. Paidós.

Greenberg, L. y Rice, L. (1996). *Facilitando el cambio emocional*. Paidós.

Izquierdo Alonso, M., Iborra Cuéllar, A. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General De Información Y Documentación*, 20, 221 - 241. Recuperado a partir

de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>

Iborra, A., García, D., Margalef, L. & Pérez, V. (2019). Generating Collaborative Contexts to promote learning and development. In E. Luzzatto & G. Di Maarco (Ed). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*. New York, Nova Science Publishers, 47-80

Ingram, J., & Cangemi, J. (2012), “Emotions, emotional intelligence and leadership: a brief, pragmatic perspective”. *Education*, 132, 4: 771-778.

Jamali, D., Sidani, Y., y Abu-Zaki, D. (2008). Emotional intelligence and management development implications. Insights from the Lebanese context. *Journal of Management Development* 27 (3), pp. 348-360. doi.org/10.1108/02621710810858641

Jiménez Castaño, A. (2015). *La interpretación telefónica en los servicios públicos*, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Traducción e Interpretación.

Jiménez Ivar, A. (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos. *Hermeneus. Revista de traducción e interpretación*, 4, pp.1-15

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Johnson, D. W.; Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Johnstone, K. (1990) Impro: improvisación y el teatro. Santiago: Cuatrocientos. Capítulo 2, Estatus, pp.23-65.

Kagan, S. (1985). Cooperative learning resources for teachers. Riverside (CA): University of California.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-

Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. doi:10.3102/0034654315626799

Lázaro, S. (2004). El desgaste profesional (síndrome de Burnout) en los Trabajadores Sociales, *Portularia*, 4, 499-506.

Li, C., & Xu, J. (2019). Trait Emotional Intelligence and Classroom Emotions: A Positive Psychology Investigation and Intervention Among Chinese EFL Learners. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.02453

Lindquist, K. A. (2013). Emotions emerge from more basic psychological ingredients: A modern psychological constructionist model. *Emotion Review*, 5, 356-368. doi.org/10.1177/1754073913489750

Loutan, L., Farinelli, T. & Pampallona, S. (1999). "Medical interpreters have feelings too", en *Sozial und Präventivmedizin* (44,) pp. 280-282

McWhirter, J. (2000a). Re-Modelling NLP. Part Six: Understanding Change. *Rapport*, 48, pp. 1-16.

McWhirter, J. (2000b). Re-Modelling NLP. Part Seven: Facilitating Change. *Rapport*, 49, pp. 53-57.

McWhirter, J. (2001a). Re-Modelling NLP. Part Eight: Performing Change. *Rapport*, 50, pp.53-56.

McWhirter, J. (2001b). ReModelling NLP. Part Nine: Organising Change. *Rapport*, 51, pp. 37,41.

McWhirter, J. (2002). Re-modelling NLP. Part fourteen: Re-modelling modelling. *Rapport*, 59.

McWhirter, J. (2011). Behavioral remodeling. In L. M. Hall & S. R. Charvet (Eds.) , Innovations in NLP: For challenging times (pp. 95–114). Carmarthen, England: Crown House.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

- Miller, D. N., Nickerson, A. B., and Jimerson, S. R. (2009). "Positive psychology and school-based interventions," in *Handbook of Positive Psychology in Schools*, eds R. Gilman, E. S. Huebner, and M. J. Furlong, (New York, NY: Routledge), 293–304.
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J. M., Gascón, S., Gili, M., & Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC psychiatry*, 11, 49. doi.org/10.1186/1471-244X-11-49
- Morrison, T. (2006). Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution. *British Journal of Social Work*, 37(2), 245–263. doi.org/10.1093/bjsw/bcl016
- Navarro Moreno, S. (2012). *Interpretación en los Servicios Públicos. Impacto Psicológico y Emocional en el Intérprete. Análisis de Casos y Situaciones*. [Trabajo fin de máster no publicado]. Universidad de Alcalá.
- Nikolaou, I., & Tsaoasis, I. (2002). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring Its Effects On Occupational Stress and Organizational Commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342. doi.org/ 10.1108/eb028956
- Nogueiras, G., Kunnen, E. S., & Iborra, A. (2017). Managing contextual complexity in an experiential learning course: A dynamic systems approach through the identification of turning points in students' emotional trajectories. *Frontiers Psychology*, 8, 667.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00667
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188–199. doi:10.1177/019874291003500301
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU.

Panitz, T. (1997). Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning in *Cooperative Learning and College Teaching*, 1997, 8/2.

Parrilla Gomez, Laura & Solís, M. (2020). El estrés en la Interpretación para los Servicios Públicos: Protocolo de actuación y estrategias para la formación de intérpretes. *Lebende Sprachen*. 65. 104-135. 10.1515/les-2020-0005.

Pérez, J. C. (2003). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. Encuentros en Psicología Social, 1, 252–257.

Pérez-Albéniz, A.; De Paúl, J.; Etxeberria, J.; Montes, M.P.; Torres, E., 2003. Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267–272.

Pérez Rodríguez, B. (2011). *El impacto emocional y psicológico de los intérpretes en los servicios públicos*. [Trabajo Fin de Máster.] Universidad de Alcalá

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145

Sequeira, R. (1995). *Working in the Social Services: Stress and Strains in the '90s. Stress at Work: in the Social Services*. London AMA/NISW.

Siebert, D. C. (2008). Personal and Occupational Factors in Burnout Among Practicing Social Workers. *Journal of Social Service Research*, 32(2), 25–44. doi.org/10.1300/J079v32n02_02

Slavin, R. E. (1978). Student teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70(4), 532–538. doi.org/10.1037/0022-0663.70.4.532

Slavin, R.E. Synthesis of research on cooperative learning *Educational Leadership*, 1991, 48(5): 71-82.

Slavin, R. E. (1995) *Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Slavin, R. E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement?

Theoretical and empirical perspectives". In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 145-173.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? [Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: ¿por qué funciona el trabajo en grupo?]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 785-791.

Stevens, R., & Slavin, R. (1995). Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.

Turner, L. (2004), "Emotional intelligence –our intangible asset?" *Chartered Accountants Journal*, 83, 3: 29-31.

Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, pp. 11-58. doi.org/10.26439/persona2005.n008.893

Valero-Garcés, C., (2006), El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios públicos. Un factor a tener en cuenta. *Quaderns. Revista de traducció* 13, pp.141-154.

Valero-Garcés, C., (2008) *Formas de mediación intercultural. Traducción e interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Comares.

Vargas Urpi, M. (2009) *La interpretació social: Estat de la qüestió. El cas de la col·lectiu xinès: especificitats i reptes. Treball de recerca del màster oficial de Recerca en Àsia Oriental contemporània*. [Trabajo de investigación] <http://www.recercat.net/handle/2072/40649>

Wasko, M. (2009). *El impacto emocional del trabajo del intérprete en los servicios públicos sanitarios: retos y necesidades*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Alcalá.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1995). *Teoría de la comunicación humana:*

Interacciones, patologías y paradojas. Barcelona: Herder.

Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1992). *Cambio: Formación y solución de los problemas humanos.* Barcelona: Herder.

Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence.

Psychosocial Intervention, 21(2), 157–169. doi:10.5093/in2012a15

3.3 Estudio III: Exploring the impact of an *ad hoc* intervention program designed to foster the emotional management of a group of Spanish Secondary School Teachers



37

Abstract: Most emotional intervention programs are based on remedial approaches designed to improve one's emotional management. Few programs have aimed at promoting developmental changes. Accordingly, we implement and evaluate an emotional intervention program based on the needs of the participants. Nineteen Secondary School teachers volunteered through 5 sessions of 4 hours each. After the intervention, a follow-up was carried out by means of a discussion group and a posttest, using the Bar-On ICE questionnaire. Most

³⁷ Grupo docentes de Educación Secundaria. Las caras están pixeladas por motivos de privacidad

emotional intelligence factors increased significantly their scores in the post-test. It is discussed the transformational improvement of participants attributed to the intervention.

Keywords: *ad hoc* intervention program; secondary school teachers; emotional management; change

1. Introduction

Over the last ten years, several research studies in the education field (Ciarrochi & Mayer, 2007; Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010) have emphasized the need of introducing socio-emotional development as part of the basic and permanent training of teachers and/or students.

In fact, research not only has demonstrated that having social and emotional abilities generally guarantees success and satisfaction in both personal (Kong et al. 2012; Urquijo, Extremera & Villa, 2015, among others) and professional areas of life (Jamali, Sidani & Abu - Zaki, 2008), but also, that it is especially important for people who work in the education field.

Indeed, it seems that if teachers possess such abilities, they can contribute to generate an effective teaching and learning environment (Schutz, Hong, Cross, & Osbon, 2006; Brackett & Katulak, 2006), help students to have a better academic performance (Emmer & Stough, 2001; Cohen, 2006; Iurea et al., 2011; Brackett et al., 2013), favor a better climate in the classroom and contribute to improve the teachers-students' relationship (Sutton & Wheatley, 2003; Brackett & Salovey, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2004, Kremenitzer & Miller, 2008; Ergur, 2009; Mayer et al., 2010, Durlak et al., 2011).

It has also been shown that teachers who attend emotional regulation training sessions become more aware of their own emotions and have a better mental and physical health (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016 among others). Additionally, they seem to become more empathetic with other people by developing the ability to assume the perspectives of others (Ikiz, 2009). Besides, teachers who receive emotional regulation intervention programs, seem

to have a great impact on students' behaviours (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008) and emotional skills (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo & Fuerte, 2018) and a good influence on their relationships with the students' families, their colleagues and the rest of people working in their school context (Ciarrocchi & Mayer, 2007; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015, among others).

Due to the importance given to social and emotional competences, in the last years we have assisted all over the world, and in particular in Europe and USA, to the raise of different intervention programs which seek to promote teachers' emotional regulation by using specific techniques, concrete methods or strategies, or particular approaches based on certain psychological and educational paradigms.

For example, the *PINEP Program* (Ramos, Recondo & Enríquez, 2012), which was developed at Malaga University, in Spain, was applied to teachers (Body et al, 2016) to demonstrate the positive effects of mindfulness to their emotional self-regulation. In this program, teachers were trained to practice meditation. The course consisted of 9 face-to-face sessions in which teachers were exposed to different typical emotional situations in the classroom and had to face them through the practice of mindfulness.

The *Emotionally Intelligent Teacher* program (Brackett & Caruso, 2005), instead, whose format is a full-day workshop, was designed to help teachers to improve their emotional skills in order to employ them in their professional and personal relationship. During the workshop, participants are provided with the *EI Blueprint*, a four-question tool which “integrates scientific theory and practical applications to enhance classroom culture by helping teachers both to prepare for situations they expect to be emotionally difficult as well as to evaluate and cope with emotionally-laden situations they have already encountered” (Brackett & Caruso, 2005. p.6).

On the other hand, the *Happy Classroom* program (Arguís, Bolsas, Hernández & Salvador,

2012), which is based on the Seligman model (2002), aimed to show the positive effects of Positive Psychology in the classroom. It was carried out in Spain and seeks to train teachers to promote personal strengths and well-being in the school environment, by attempting to provide resources to enhance the personal and social development of students which facilitates their happiness and that of teachers and families.

As can be noted, several training programs were promoted in recent years all over the world to foster teachers' emotional management and to improve the classroom climate. At the same time, many studies have been focused both on measuring the impact of these intervention programs and especially on getting to know them in order to promote their implementation or to stress their positive effects on teachers, students and the teaching-learning environment (Maurer & Brackett, 2004; Soldevila, Filella & Agulló, 2007; Brackett et al., 2007; Jennings & Greenberg, 2009; Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010; Durlak et al., 2011; Ruíz-Aranda et al., 2013; Cabello, Castillo, Rueda & Fernández-Berrocal, 2016; Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett, 2016; among others).

By analyzing plenty of these intervention programs, we have found common ground between them, despite their differences in content, approaches, techniques, etc. The common ground we are referring to is the deeply rooted, implicit *language* underlying their ways of understanding the teaching-learning process and of grasping the world.

According to van Rossum & Hamer learning-teaching conception model (van Rossum & Hamer, 2010, 2012; Hamer & van Rossum, 2017), one of the models taken into account for our analysis, there are six different *languages* through which people make sense of reality. Each meaning-making is closely related to a unique *language that allows them to see the same thing in different ways, depending on the language* they are used to speak. These authors gave evidence of the effects of each of the six languages on the meaning-making in the learning-teaching environment, in their longitudinal studies (van Rossum & Hamer 2010, 2012, Hamer

& van Rossum, 2017).

Van Rossum and Hamer model is compared to a range of developmental and epistemological models (Perry, 1970, 1981, 1988; Kegan, 1982, 1994; Baxter Magolda, 1992, 2009), which also explore how the learning-teaching conceptions, or the ways of knowing, influence the mode people see and interpret the reality surrounding them and their own experience.

According to van Rossum and Hamer (2010, 2015; Hamer & van Rossum, 2017) and Kegan findings (1994, 2000; Kegan & Lahey, 2009), among others, a big amount of people speak a *learning-teaching conception 3 language* (from now LTC-3) or what Kegan calls a *third order of mental consciousness*. LTC-3 means that people conceive the teaching-learning process as a *reproductive application*. It stands for a knowledge seen as something to be applied in real life, a learning-teaching conception which allows people to solve problems or find solutions by means of fixed recipes, practical-uses activities and structured dynamics. People speaking LTC-3 conceive learning as a means by which they can benefit from, they lean toward group work, case studies, role playing and/or debates in which everybody can express their opinion. Every viewpoint is seen as equally valid to other ones and there is no space for questioning one own belief or others opinions. This kind of learning doesn't change the form people construct their learning, it doesn't even seek to transform people and their meaning-making of the world. Rather, it is particularly focused on providing people with new information, new skills.

According to Kegan (2000) this kind of learning is informative:

Learning aimed at increasing our fund of knowledge, at increasing our repertoire of skills, at extending already established cognitive capacities into new terrain serves the absolutely crucial purpose of deepening the resources available to an existing frame of reference. Such learning is literally informative because it seeks to bring valuable new contents into the existing form of our way of knowing (Kegan, 2000; p. 49).

This learning conception seems so frequent within the emotional-management intervention programs, that nobody at this stage either has paid their attention to analyze it or has promoted

an alternative teaching-learning conception in this specific field of knowledge.

2. The current Study

The current study aimed to suggest an alternative way to think about the teaching-learning process within the context of emotions training lessons, through the exploration of the impact of a different kind of emotional management intervention program.

By promoting a generative and developmental approach to work with the teachers emotional management we sought to 1) design and implement an *ad hoc* intervention program based on the specific needs and characteristic of the participants of the research project, in order to 2) assess the quantitative and qualitative effects of such intervention, which was based at least on a *learning-teaching conception 4 language*, (which corresponds to Kegan's fourth order of mental consciousness), as a way to foster an epistemological change rather than exclusively a change in behavioral repertoire (for more information, Kegan, 1994, 2000; Hamer & van Rossum, 2017). Quoting Hamer & van Rossum (2017): “where LTC-3 teachers and learners focus on modeling practice or a *way of doing*, LTC-4 teachers and thinking focuses on recreating knowledge structures and systemic thinking” (Hamer & van Rossum, 2017. p.385). Learners speaking LTC-4 are able to analyze, examine side by side and compare different perspectives of a subject. “Understanding is interpreted as the ability to make connections and the ability to reconstruct a mental model that can be manipulated and examined from different angles in the mind’s eye” (Hamer & van Rossum, 2017. p.386).

Our starting hypotheses were as follows:

1. The Secondary School teachers participating to the Study will improve their scores in the emotional intelligence indicators;
2. By means of the *ad hoc* emotional management intervention program, the participants of the study will change their learning-teaching conception, switching from a LTC-3 to at, at least, a LTC-4, moving, at the same time, from a third order of mental

consciousness to a fourth one. They will change their meaning-making of their emotional experiences, by becoming authors and not mere spectators of their roles, feelings and relationships.

3. Participants will be aware of their developmental and epistemological transformation.
4. Participants will qualitatively recognize the impact of the intervention program on their professional and personal daily lives.

3. Method

3.1 Design

The present study was carried out with a mix method sequential two phase explanatory (QUAN-QUAL) design (Gelo, Braakmann and Benetka, 2008) with two moments of measurement (pre-test–post-test), before and after the intervention program. The qualitative analysis provided additional significant information in order to properly interpret the quantitative results.

Baseline data were collected on the first day of the intervention program. The latter was made up of 4-h class sessions distributed across one month. Post-test data were collected on the last session of the intervention program. It should be noted that participants were previously informed about the objectives of the instruments employed and how the results would be used, and they provided their written consent. Participants were also assured that data collected would be kept confidential and would only be used for research purposes.

3.2. Participants

The convenience sampling procedure was followed, which was made up of a group of nineteen Secondary School teachers from a county in a rural area of northeast Spanish State who volunteered to be a part of the study. The average age of the participants was 47.8 years old. All participants were from Spain, except for one whose nationality was Colombian.

Participants worked in three of the four Public and Private Secondary Schools of the county. Before starting the intervention, all the schools in the county were asked to participate in the

project and their schools' management teams and teaching staff were informed about the nature and purpose of the study.

As reported before, the election of the sample was not randomized, but a convenience sampling was employed. In fact, in the county of the Aragón region in which the professionals constituting our sample usually work, the local authorities, together with cultural and educational organizations, have been working on the promotion of projects whose aims are to connect people from the entire educational community, to train them in order to improve their competences in different areas of knowledge, to finally work with them on projects that facilitate socio-educational change within the county. So, the local government and the educational organizations of the county expressed their wish to enjoy the study, by suggesting a voluntary participation to all the Secondary School teachers of the area.

3.3. Instruments

The Spanish adaptation of the BarOn Ice questionnaire, EQI BarOn (Ugarriza and Pajares, 2005) was employed as an instrument for our quantitative analysis in order to calculate the emotional intelligence coefficient and the variation of each factor included in it at the pre-test and post-test moments.

The questionnaire has passed both reliability and predictive validity tests. The internal consistency for the total inventory is 0.93 for all factors. Cronbach's alpha coefficients give values above 0.70 (Ugarriza and Pajares, 2005). This instrument uses a Likert scale, with response intervals that range from 1 ("Rarely or almost never") to 5 ("Very often or always")
The questionnaire is made up of 133 items, grouped into five categories: Intrapersonal component, Interpersonal component, Adaptability, Stress Management and General Mood Scales.

These categories are grouped into subcategories, as you can see below:

- Intrapersonal subcategories: Self-Regard, Emotional Self-Awareness, Assertiveness,

Independence, and Self-Actualization.

- Interpersonal subcategories: Empathy, Social Responsibility, and Interpersonal Relationships.
- Stress Management subcategories: Stress Tolerance and Impulse Control.
- Adaptability subcategories: Reality Testing, Flexibility and Problem Solving.
- General Mood Scale subcategories: Optimism and Happiness.

3.4 Procedure

Ad hoc intervention program

An *ad hoc* emotional management intervention program was designed and developed according to the special needs and characteristics of the participants of the study.

The intervention program employed an experiential process-oriented methodology based on John McWhirter's model (2000a, 2000b, 2001, 2002, 2011) with collaborative and dialogic distinctions (Author, et al., 2009). Furthermore, it promoted a constructionist paradigm of emotions based on the '*Conceptual Act Theory*' (Barrett, 2013, 2016; Lindquist, 2013). According to the constructionist vision of the emotions, each emotional experience is unique, because the brain "in a blink of an eye" constructs emotional events, through language, previous experiences, concepts and the social and cultural context a person lives in (Barrett, Lindquist & Gendron, 2007; Barrett, 2011).

The intervention program took place in March, 2019. It was made up of five in-person sessions. Each session lasted four hours. The assembly hall of one of the schools which joined the research project was the location of the course.

One month before the beginning of the program and one month after the same, two discussion groups were held. The one prior to the intervention program was carried out in order to explore which were the needs and characteristics of the group. The second discussion group, instead, aimed to monitor and evaluate the qualitative results of the intervention program.

The group we worked with presented the following picture of their initial circumstances:

1. They participated in the research project because they wanted to favor a better climate in the classroom;
2. They wanted to help students with their emotional management;
3. They confused repressing unpleasant emotions with managing emotions'. In fact, plenty of them had the firm conviction that people have to always look for happiness and don't have to think or complain about difficult moments of their lives. Some of them claimed they had never felt unpleasant emotions during their life.
4. They were expecting a course that would show them practical cases or examples which could help them to create associations with their context of work. They also were not aware of their ways of knowing both their emotions and also the way they constructed their all experiences. They used to think about what they knew, but not how they knew. Furthermore, they clearly expressed that their wish to participate in the course was due to the fact they would be seen as involved and up-to-date teachers by their community.
5. They thought they had a high emotional intelligence because they attended various emotional intelligence training sessions, where they learnt some vocabulary related to emotions and some coping strategies, so they needed the course only for their students.

Through the *ad hoc* intervention program, we worked with participants in the construction of generative and developmental changes, aiming to promote a transformational learning (to know more about it, see Mezirow, 1981, 2000; Kegan, 2000; Hoggan, 2015, 2020, among others) instead of an informative one. These kinds of changes are qualitative distinct from remediative changes. Remediative changes (Dilts, 1991; Dilts, Hallbom & Smith, 1991), in fact, provide people with short-term benefits, because they seek to patch up their problems. The premise for this kind of change is the existence of a concrete problem that needs to be solved. Generative changes (Abengózar, McWhirter & Egea, 2006) instead don't give the person a specific answer

to their needs, but provide people with a new way of thinking, in which curiosity and open-mindedness are the protagonists of a process which allows them to create knowledge structures and construct a systemic thinking (Kegan, 1994). People learn how to generate more resources to understand themselves, the world and their connection with it. Generative changes (Author et al., 2008) seek to foster a qualitative evolution of mind, allowing people to move from a third order of mental consciousness to a fourth one, or at least, help them to start a transitional process of change. Developmental changes (Abengózar, McWhirter & Egea, 2006), on the other hand, allow personal development, help people to reflect about the fact that the way they think or make meaning of their life experience are influenced by the society and culture they are part of, and, at the same time, open them to the possibility to create their own perspectives about life experiences and to understand others' viewpoints.

3.5 Data analysis

We made use of paired t-test to verify the change from pre-test and post-test results obtained by each participant prior to and after completing the intervention program. Effect sizes for mean comparisons between both moments (pre-test and post-test) were computed for each dependent variable using the r index (Rosenthal, 1991; Rosnow & Rosenthal, 2005; Field, 2009). A qualitative methodology of inductive character, carried out by means of a thematic analysis (Riessman, 2008) was carried out after the quantitative analysis. Two discussion groups, one carried out before the intervention to detect the starting needs of the group and its characteristics, and another one realized after the intervention program were recorded digitally and then transcribed verbatim. This thematic analysis focuses exclusively on the content of 'what' is said as opposed to 'how', 'to whom' or 'for what purposes' something is said.

4. Results

4.1 Quantitative results

Table 1 summarizes the means and standard deviations obtained by participants at each time

point (pretest and post-test).

Table 7: Paired Samples T-Test

Paired Samples T-Test

Measure 1	Measure 2	t	df	p	Cohen's d
Self awareness	Self awareness 1	-2.559	18	0.020	-0.587
Self Regard	Self regard 1	-2.388	18	0.028	-0.548
Empathy	Empathy 1	-2.111	18	0.049	-0.484
Interpersonal relationships	Interpersonal relationships 1	-2.626	18	0.017	-0.602
Reality Testing	Reality Testing 1	-3.399	18	0.003	-0.780
Adaptability	Adaptability 1	-3.334	18	0.004	-0.765
Stress Tolerance	Stress Tolerance 1	-2.522	18	0.021	-0.579
Impulse Control	Impulse Control 1	-2.057	18	0.055	-0.472
Stress management	Stress management 1	-2.779	18	0.012	-0.638
Happiness	Happiness 1	-2.977	18	0.008	-0.683
General Mood	General Mood 1	-2.345	18	0.031	-0.538

Note. Student's t-test.

The data indicated that there were significant differences between the scores at pre-test and post-test for almost all of the factors regarding emotional intelligence.

All scores in the dimensions which presented significant differences increased their scores in the post-test, presenting also large size effects (above 0.5 for almost all the variables). The variable reality testing showed the highest size effect (0.78) and impulse control the lowest (0.57).

4.2 Qualitative Results

After the content and thematic analysis carried out with the transcripts of the discussion group, once the intervention ended, we highlight the following results:

1. Most of the participants expected a more theoretical and practical course, but stated that they liked the format of the intervention because it helped them to look inside themselves.

“Tenía una idea algo diferente a lo que ha sido el curso, pensaba que iba a ser algo más

como teoría y cosas así y me ha sorprendido porque el trabajo a nivel personal me ha parecido muy interesante [...] el hecho de que se pueda tener esa gestión y digamos ese conocimiento de tus emociones, me ha parecido muy interesante." ("I had a slight different idea about the course, I thought it was going to be something more like theory and things like that and I was surprised because I found the work at a personal level very interesting [...] The fact that you can have that management and let's say that knowledge of your emotions, for me was very interesting.")

"Sí que me ha gustado porque lo esperaba más teórico y bueno, formato más de introspección que hemos hecho, yo creo que me ha gustado, realmente me ha gustado." ("Yes, I liked it because I expected it to be more theoretical and, well, this more introspective format, I think I liked it, I really liked it.").

2. A small number of people acknowledged that the format of the intervention was not the usual one, and they felt they missed this practical part of the course that they expected to find.

"A mí no me ha dado herramientas de gestión emocional, sí me ha ayudado en el análisis emocional, de introspección, y me falta la parte práctica." ("It has not given me emotional management tools, but it has helped me in emotional analysis, introspection, and I am missing the practical part.").

3. Several participants stressed the fact they were, by means of the intervention program, more aware of their roles, transitions, emotional processes.

"Ser consciente de que muchas veces estás en casa, están los niños gritando y yo soy profesor y a lo mejor estoy pensando en cosas del colegio eso me pasaba y ahora no...antes no era consciente de que estaba pensando en otras cosas, pero ahora soy más consciente de ejercer varios roles y ahora debo estar más atento y cambiar mi rol de

padre, marido o lo que sea.” (“Being aware that many times you are at home, the kids are screaming and as I am a teacher maybe I am thinking about school staff, moments like this before used to happen to me and now they aren’t...before I was not aware that I was thinking about other things, but now I am more aware of exercising various roles and now I have to be more attentive , I have to change my role as father, husband or whatever.”

“ [...] Cuando salgo de una clase y voy camino a la otra, pues antes iba pensando en qué es lo que les voy a contar, cómo se lo voy a contar, pues planificando la clase, ¿no? y sin embargo ahora no, ahora no planifico la clase, ahora echo la vista atrás de qué es lo que he dejado en la clase anterior, por qué ha pasado, entonces me digo, a partir de ahora, es otra línea, otra línea que debo de empezar desde cero, eso me sirve para pasar de una situación a otra, reflexionar sobre cómo llego a la siguiente clase, cómo me siento, cómo hago para lo que ha pasado hasta el momento no afecte a lo que va a ocurrir... ”. (“When I left a class and went to the next one, I used to think about what I was going to tell students, how I was going to tell them what I was planning to tell, I used to plan the class, right? But not now, but now I do not plan the class while I’m going to have the following one. Now I look back at what I have left in the previous class, why it has happened. Then I say to myself, from now on, it is another timeline, another line that I have to start from scratch, that helps me to move from one situation to another, to reflect on how I get to the next class, how I feel, how I make sure that what has happened so far does not affect what is going to happen?”)

4. Some participants understood that only by deeply knowing themselves they could understand emotions and then help other people.

“Cada persona vive las emociones de una manera y cada uno tiene sus emociones, entonces las emociones no se pueden cuantificar con lo cual es difícil, porque esto se vive desde el yo profundo y cuando uno llega a su yo profundo, entonces es cuando se puede ayudar y

puede ver y ayudar a los otros... ”. (“Everyone lives emotions in a different way and everyone has their emotions, so emotions cannot be quantified, which makes it difficult, because one has to live this process from the deep self and only when one reaches their deep self, then it is when they can help themselves and can see the other and help other people... ”)

“¿Para mí me ha servido para conocer mejor mi yo?, Pues sí. Yo conociéndome a mí, ¿puedo ayudar a conocer el otro? Oye, pues sí.” (“According to me, has the program helped me to know myself better? Yes, it has. By knowing myself, can I help other people to know themselves? Hey, well, yes.”).

5. Different participants argued that the intervention training facilitated to them a process of reflection and also helped them to put themselves in someone else's shoes and to understand their positions.

“Quizás me ha servido un poco, pues, para pararme ante las situaciones diarias, a reflexionar, a mirar otro punto de vista y a ponerme en la piel de otra persona, pero sobre todo a intentar analizar y a reflexionar y a entender cómo se siente la otra persona y gestionar conflictos o cualquier otra cosa del día a día de otra manera”. (“Perhaps it has helped me a little, then, to stop in front of daily situations, to reflect, to look at another point of view and to put myself in the shoes of another person; but above all it helped me to try to analyze and reflect and understand how the other person feels, to manage conflicts or any other day-to-day thing in a different way.”).

6. Some participants highlighted the fact that after the intervention program, they felt emotionally empowered because they didn't feel themselves as victims of their emotions anymore, but creators of them. This aspect made them aware of their power to change their daily life and the contexts in which they operate.

“Lo más potente en mi caso es saber qué es eso de que las emociones se pueden construir

*porque yo era algo que sentía y decía: "igual me estoy volviendo loca, pero soy capaz de construir una emoción positiva y además contaminar y contagiar en un lugar donde estoy".
[...]Te das cuenta que has podido construir una emoción como una explosión que ilumina este espacio. El curso me ha ayudado a decirme, es cierto que las emociones se construyen y que no somos esclavos de ellas con lo que el poder que tenemos es infinito" ("The most powerful thing in my case is to know that emotions can be built because it was something that I felt and said to myself: "maybe I'm going crazy, but I am able to build a positive emotion and also contaminate and spread it in a place where I am". [...] You realize that you have been able to build an emotion like an explosion that illuminates this space. The course has helped me to tell myself that it is true that emotions are built and that we are not slaves of them, so the power we have is infinite").*

5. Discussion

Most of the emotional regulation intervention programs designed for teachers share a LTC-3 conception which lies beneath their specific approaches or perspectives.

This teaching-learning conception is typical of Informative Learning. The latter implies changes within an existing frame of reference (Kegan, 2000). That is why, most of the teachers' emotional regulation trainings, which seek to foster their socioemotional skills, are centered on providing them with strategies or practical cases which help them to face difficult emotional situations in the classroom or in their personal lives.

The current study, on the contrary, offered an alternative view on the emotional regulation training by the design and the implementation of an *ad hoc* intervention program created to foster the emotional management of a group of Spanish Secondary School teachers by changing their learning conceptions as an illustration of transformative learning. The investigation also intended to highlight the need, the importance and efficacy of creating specific intervention programs whose development was constantly adapted to the needs and features of the

participants involved.

The starting hypothesis of the study was corroborated for the group participating in the study both by the quantitative and qualitative results obtained.

The analysis of the quantitative results proved statistically significant differences between times 1 and 2, in favor of the latter in almost all the variables of emotional intelligence.

As it was mentioned in the quantitative results, there were significant improvements in the posttest in the following variables: self-awareness, self-regard, empathy, interpersonal relationships, reality testing, adaptability, stress tolerance, stress management, impulse control, happiness and general mood. The highest effect was found in reality testing and adaptability.

This is an evidence for us of how through the intervention program teachers were helped to be aware of themselves, to distinguish what they really felt from what they thought they felt, to look for a balance in order not to fall into mirages, false interpretations and not to be carried away by emotions, but to learn how to deal with them. They learnt also to accept themselves with their own virtues and faults, as well as to differentiate their own experience from that of others.

All the progresses achieved by the participants are not only an explicit indicator of an improvement in their socioemotional skills (Bar-On, 1997), but above all, they could be an evidence of a transition or a transformation from a third order of consciousness to a fourth one (Kegan, 1994; Eriksen, 2008; Fossas, 2019). By means of the intervention program, the participants became ready to make this new perspective, as it is also reflected in the qualitative results.

People achieving a fourth order of consciousness, are in fact able to communicate their feelings and take responsibility for them. Furthermore, they are able to think for themselves, take responsibility for their own lives and become able to understand how to separate what they feel, what they should feel according to the standards fixed by the society or according to their

desires, what they want to be from what they really are (Kegan, 1994; Fossas, 2019).

In their statements, the participants in this study clearly reflected this transformation we are referring to. They, in fact, reported to feel *emotionally empowered*, by becoming authors of their own emotional experiences after the intervention program, instead of looking at themselves as victims of their emotional events. They also felt really able to help others, thanks to a new ability to reflect on reality which allowed them to perceive the same in a different way, by looking at their own personal and others' experiences with a new gaze not steeped in prejudice or expectation. All these results reflect what Kegan (1994, 2001) calls "self-authorship", that is, to have the capacity to be the author of one's own roles, thoughts, feelings and relationships.

The results also show significant changes in the way the participants understand the world and the teaching-learning process after the training. Participants, in fact, reported to become step by step more aware of the methodology applied in the course, recognized a certain difficulty to understand this teaching-learning process at the beginning, but that they finally understood and appreciated it. Some of them were still in the process of transition at the end of the training. The latter, in fact, were able to recognize some changes in themselves and in their knowledge, but they still needed time to process it.

Thanks to an intervention designed according to the participants' specific needs and circumstances, they could construct and evaluate their day-to-day living and in their own knowledge in a qualitative different way, which clearly means an epistemological change.

6. Conclusions

In his book Human Revolution (1976), Daisaku Ikeda claimed that most changes are caused by people's inner transformation in their minds and hearts. Elevating one's own thinking and seeing things from a different perspective is, according to Ikeda, the only way to change ourselves and to contribute to transform the environment surrounding us.

Teachers are essential figures in facilitating change in our society and educating students to build a better world. For this reason, it is of fundamental importance to intervene in their own way of understanding the reality in order to transform their way of being in the world and of actively participating in it.

With our intervention program, designed according to the characteristics and needs of these professionals and based on transformational learning, we have demonstrated that it is possible to improve the emotional regulation of the participants not by offering practical solutions to their problems, or by promoting remedial changes which could help them to deal with daily problems in their professional and personal environment, but by changing their vision of the problem, of themselves and of reality, through a change in their meaning-making process.

7. Bibliography

Abengózar, M., McWhirter, J. & Egea, R. (2006). El proceso de integración en la relación de pareja (II): Intervención remediativa, generativa y de aprendizaje vital. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 62, 47-69.

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., y Salvador Monge, M. M. (2012). Programa aulas felices: Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza: equipo SATI. Retrieved from: <http://catedu.es/psicologíapositiva/index.htm>.

Barrett, L. F. (2011). Was Darwin Wrong About Emotional Expressions? Current Directions in *Psychological Science*, 20(6), 400-406. doi.org/10.1177/0963721411429125

Barrett, L. F. (2013). Psychological construction: A Darwinian approach to the science of emotion. *Emot. Rev.* 5, 379–389. doi:10.1177/1754073913489753

Barrett, L. F. (2016). *The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization*. Social Cognitive and Affective Neuroscience. doi:10.1093/scan/nsw154

Barrett, L. F., Lindquist, K. A., & Gendron, M. (2007). Language as context for the perception

- of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 327-332. doi: 10.1016/j.tics.2007.06.003
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college*. CA: Jossey-Bass. Baxter Magolda, M. B. (2009). *Authoring your life*. VA: Stylus Publishing.
- Baxter Magolda, M. B., & King, P. (2012). *Nudging minds to life: Self-authorship as a foundation for learning*. Monograph Assessing Meaning Making and Self Authorship.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O. & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.87 (30.3), 47-59.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence with the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 179–194). Nova Science Publishers
- Brackett, M. A., & Caruso, D. (2005). The Emotionally Intelligent Teacher Workshop. Ann Arbor, MI: Quest Education. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioners' guide* (pp. 1–27). NY: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill Based Training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioners' guide* (pp. 1–27). NY: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brackett, M.A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. In R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree & M.J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp.123–137). CT: Praeger.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. Teachers and Teaching, 19(6), 634–646.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827453>

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+*. *Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. (2007). *Applying emotional intelligence: a practitioner's guide*. Psychology Press.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Dilts, R. (1991). *Modelling with NLP*. Meta Publications.
- Dilts, R., Hallbom, T., & Smith, S. (1991). *Beliefs: Pathways to Health & Well-being*. OR: Metamorphous Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_5
- Eriksen, K. (2008). “Interpersonal” clients, students, and supervisees: Translating Robert Kegan. *Counselor Education and Supervision*, 47(4), 233-248.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421–436.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression,

and Well-Being. *Emotion Review*, 8(4), 311–315.

<https://doi.org/10.1177/1754073916650494>

Field, Hartry 2009: ‘The Normative Role of Logic’. Proceedings of the Aristotelian Society

Supplementary Volume 83, pp. 251–68.

Fossas, A. (2019). Psychological maturity predicts different forms of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 20(6), 1933–1952.

Gelo, O., Braakmann, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42(3), 266–290.

<https://doi.org/10.1007/s12124-008-9078-3>

Hamer, R. & Van Rssum, E. J. (2015). *Different worlds in the classroom revisited- A consolidated analysis of student and teacher learning- teaching conceptions*. Unpublished manuscript.

Hamer, R., & van Rossum, E. J. (2017). Six languages in education—Looking for postformal thinking. *Behavioral Development Bulletin*, 22(2), 377–393.<http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000030>

Hoggan, C. D. (2015). Transformative Learning as a Metatheory. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>

Hoggan, C. (2020). Editor's Note: Transformative Education Throughout the Life Span.

Journal of Transformative Education, 19(1), 3–6.

<https://doi.org/10.1177/1541344620976547>

Iborra Cuéllar, A., Ríos de Pons, M., Martínez, C., & McWhirter, J. (2008). Becoming a professional: Comparing four interventions to promote an identity change. *Contextos Clínicos*, 1(2), 93–105. <https://doi.org/10.4013/ctc.20082.05>

Iborra, A., García, D., Margalef, L. & Pérez, V. (2009). Generating Collaborative Contexts to promote learning and development. In E. Luzzatto & G. Di Maarco (Ed). *Collaborative*

Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques. New York, Nova Science Publishers, 47-80

Ikeda, D. (1976). *The human revolution.* Weatherhill.

Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1(1),* 2057–2062.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.361>

Iurea, C., Neacsu, I., Safta, C. G., & Suditu, M. (2011). The Study of the Relation between the Teaching Methods and the Learning Styles – The Impact upon the Students’ Academic Conduct. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 11,* 256–260.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.072>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79(1),* 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Kegan, R. (1982). *The evolving self—problem and process in human development.* Harvard University Press.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life.* Harvard University Press.

Kegan, R. (2000). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-69). CA: Jossey- Bass.

Kegan, R. (2001). *The evolving self: problem and process in human development.* Harvard University Press.

Kegan, R., & Lahey, L. L. (2002). *How the way we talk can change the way we work: seven languages for transformation.* Jossey-Bass.

Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change.* Harvard Business Review Press.

Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality & Individual Differences*, 53(8), 1039–1043.

Kremenitzer, J. P., & Miller, R. (2008). Are You a Highly Qualified, Emotionally Intelligent Early Childhood Educator? *Young Children*, 63, 106-108.

Jamali, D., Sidani, Y., & Abu-Zaki, D. (2008). Emotional intelligence and management development implications. *Journal of Management Development*, 27(3), 348–360.
<https://doi.org/10.1108/02621710810858641>

Lindquist, K. A. (2013). Emotions emerge from more basic psychological ingredients: A modern psychological constructionist model. *Emotion Review*, 5, 356-368.
doi.org/10.1177/1754073913489750

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215

Mayer, D.M., Kuenzi, M. & Greenbaum, R.L. Examining the Link Between Ethical Leadership and Employee Misconduct: *The Mediating Role of Ethical Climate*. *J Bus Ethics* 95, 7– 16 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0794-0>

Maurer, M. y Brackett M. A., (2004). *Emotional Literacy in middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. Ed. Dude.

McWhirter, J. (2000a). Re-Modelling NLP. Part Six: Understanding Change. *Rapport*, 48, pp.1-16.

McWhirter, J. (2000b). Re-Modelling NLP. Part Seven: Facilitating Change. *Rapport*, 49, pp. 53-57.

McWhirter, J. (2001a). Re-Modelling NLP. Part Eight: Performing Change. *Rapport*, 50, pp.53-56.

- McWhirter, J. (2001b). ReModelling NLP. Part Nine: Organising Change. *Rapport*, 51, pp. 37,41.
- McWhirter, J. (2002). Re-modelling NLP. Part fourteen: Re-modelling modelling. *Rapport*, 59.
- McWhirter, J. (2011). Behavioral remodeling. In L. M. Hall & S. R. Charvet (Eds.), *Innovations in NLP: For challenging times* (pp. 95–114). Carmarthen, England: Crown House
- Mezirow, J., & Associates. (Eds.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. CA: Jossey-Bass.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning. In A. W. Chickering and Associates (Eds.), *The Modern American College: American Journal of Education* (Vol. 89, pp. 445–449). CA: Jossey-Bass, Inc. <http://dx.doi.org/10.1086/443601>
- Perry, W. G. (1988). Different Worlds in the Same Classroom. In P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning - New Perspectives*. UK: Kogan Page.
- Ramos, N., Recondo, O. & Enríquez, H. (2012). *Practica la Inteligencia Emocional Plena*. Kairós.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Inc.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2005). *Beginning behavioral research: a conceptual primer*. Pearson-Prentice Hall.
- Rosenthal, R. (1991). *Applied social research methods series*, Vol. 6. Meta-analytic procedures for social research (Rev. ed.). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984997>

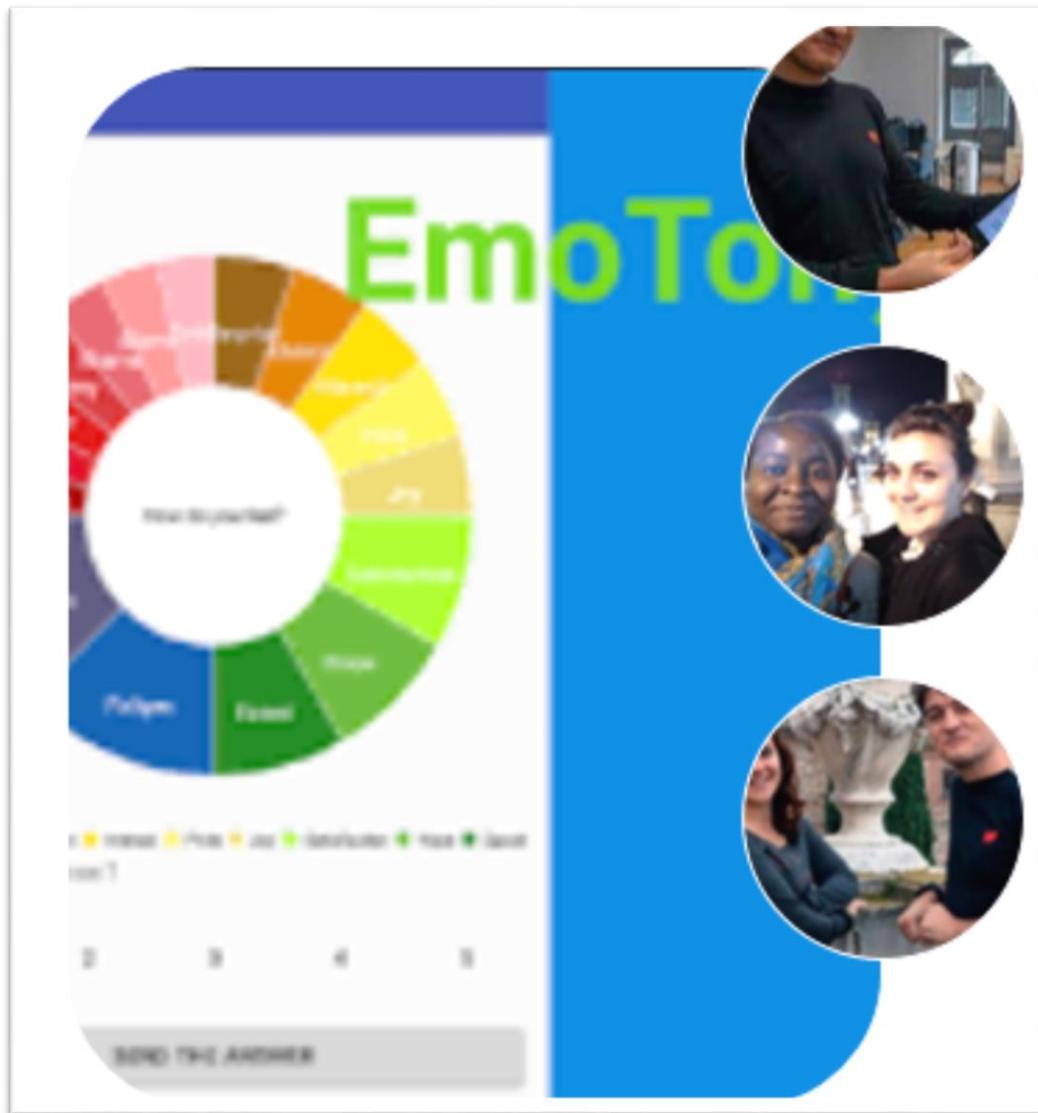
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solis, M. G., Gallegos-Guajardo, J., Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. Liberabit: *Revista Peruana De Psicología*, 24(2), 183–193. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.02>
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>
- Seligman Martin, E.P., (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47–59. <https://doi.org/10.1174/113564007780191278>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, pp. 11-58. doi.org/10.26439/persona2005.n008.893
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>

Urquijo, I., Extremera, N., & Villa, A. (2015). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: The Mediating Effect of Perceived Stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1241–1252. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9>

Van Rossum, E. J., & Hamer, R. N. (2010). *The meaning of learning and knowing*. Sense Publishers.

Van Rossum, E. J., & Hamer, R. N. (2012). *Analysing higher education teachers' learning-teaching conceptions with a model of student thinking*. Paper presented at the AERA Conference, Vancouver, British Columbia, Canada

3.4 Estudio IV³⁸: *EMOTONGUE*, an application for smartphones designed to measure emotions in natural contexts



Abstract

Experience sampling is a methodology employed to study the ongoing daily experience of subjects participating in research. This method aims to obtain information from the subjects in

³⁸ autores *EMOTONGUE* e imagen herramienta en PlayStore

their natural contexts. It usually involves asking participants to report on their thoughts, feelings and behaviors on multiple occasions over time. Early studies involving experience sampling utilized automatized portable electronic devices such as old beepers (Larson and Csikszentmihalyi, 1983), while more recent explorations involve the use of the internet or even smartphones.

EMOTONGUE is an application that was created for Android Smartphones, in the context of conducting research on emotion that used experience sampling as its main methodology (Conner and Barrett, 2005). It was designed to help people to manage their emotions in their daily lives, as a part of a larger study focused on describing the variations of people's emotional subjective experiences while feeling and verbalizing what they felt in that moment into two different languages, their native one and their second one.

Our sample consisted of nineteen people, ten women and nine men, who were asked to use *Emotongue* to promote the management of their emotions once in a daily natural situation. Our main purpose was to determine whether or not participants' emotional management would benefit through their use of the app five times per day, during two weeks in a natural context. When the participants received a notification from the app, they had two hours in which to log into it and answer three questions, about what they felt in that specific moment and why. From Monday to Wednesday teachers answered the questions by writing their thoughts or recording an audio file, whereas from Thursday to Sunday they were shown a wheel of emotions, which we believed would improve their emotional granularity (one's ability to verbally describe emotional experiences in detail, using specific vocabulary that is organized in terms of emotional arousal and valence). People who focus on valence tend to use words related to pleasure or displeasure while reporting their feelings, while people who focus on arousal pay attention to the level of activation associated with the emotional experience, (Barrett, 2004).

There were three main objectives associated with the use of the app: to evaluate the extent to

which participants improved in managing their emotions, to verify whether or not their emotional granularity improved due to the emotional wheels and to examine the influence of the app in the participant's perception of the intensity of their emotions.

An online database was used to save participants' answers, which were later compiled into files for each participant, and then analyzed.

The results of both qualitative and quantitative analysis show the following:

1. The use of the app helped participants to better manage their emotions.
2. The emotional wheel helped participants improve their emotional granularity. Participants widened their vocabulary and started to report their emotional experiences more accurately.
3. Thanks to the use of the app, participants, in the period between answering the first and last questions of each notification, were able either to move from unpleasant emotions to pleasant ones, or to change the intensity of the aforementioned emotion.

The results obtained showed the effectiveness of the app, thus suggesting the importance of promoting readily available tools like this in the educational field, and also within society at large where more people could benefit from it.

Key words: Application, vocational training, emotional management, smartphones, natural context

1. Introduction: Emotions as “constructs”

On a daily basis, we hold conversations about how we feel, using language as the most direct means of expressing our emotions, moods and feelings. Nevertheless, two questions that are often raised in research on emotions are (1) whether or not what we feel is truly what we express through language, and (2) how our cultural context and the emotional differences that come from it, influence our expression of what we feel (Jackson et al, 2019). When naming an emotion (placing an emotional label), can we be sure that both the sender and receiver of this

information interpret the emotion in the same way?

For a long time, based on Darwin's discoveries (1965), various psychological theories attempted to demonstrate that emotions are universal (Ekman, 1992), innate and easily recognizable through facial expressions (Ekman & Friesen, 1983). However, recent studies have opposed these theories, showing that there are no definitive connections between certain facial expressions and specific emotions one may experience (Russell, Bachorowski, & Fernández-Dols, 2003), and that a certain facial expression is not always accompanied by an emotion, nor is one expression always representative of the same emotion (Barrett, 2011).

Following the pioneering work of William James (1884), the first individual to question the "classical view" of emotions and their separation into categories, different constructionist models have empirically demonstrated that our emotions aren't actually reactions *to* the world, but constructions *of* the world (Barrett & Wager, 2006; Kober et al., 2008; Lindquist, Wager, Kober et al., 2012; Lindquist, 2013).

According to different approaches of psychological constructionism, there are no preconceived categories of emotions. Emotions are not entities that exist on their own, but rather are psychological "compounds" that are created from a combination of the most basic psychological "ingredients" that aren't specific only to emotions (Russell, 2003; Barrett, 2006b, 2013; Lindquist, 2013).

There is evidence that the semantic categories that we usually use to refer to a certain emotion, such as anger, sadness, etc., are not biologically determined, but are actually constructs of the human mind. Several studies analyzing self-reports have disputed the view of emotions as predetermined structural categories that are common to everyone, highlighting the fact that there exist other, more complex components to analyze when describing an emotional category (Barrett, 2006). In addition, these studies indicate that said emotional categories are not universally linguistically representative of the emotional experience of a given individual

(Barrett, 2006). Quoting Barrett (2006): “*A person’s understanding of emotion words does not strongly dictate the way that he or she uses those words to verbally represent experience,*” p.26.

According to psychological constructionism, instead of asking ourselves what emotions are like as structured entities, we should ask ourselves about emotional processes, how emotional episodes develop in the brain, which mechanisms underlying emotional episodes are species-specific, and, alternatively, which are specific to an individual (Barrett & Russell, 2015).

Furthermore, psychological constructionism disagrees with the innatist view of emotion as something beyond our control rather than something that we actively construct through brain mechanisms, social and cultural contexts, previous experiences, etc. It emphasizes that our brains continuously construct emotional experiences. When we experience a physiological sensation that is provoked by an event external to us (*exteroceptive sensations*) or manifests internally in the body (*affect*) in the form of an increased heart rate, the sensation of pleasure or disgust (*valence*), or activation/deactivation (*arousal*), (Barrett, 1995; Lindquist, 2013), the brain, based on predictions made in the moment, which result from previous memories and socially and culturally learned conceptual knowledge, actively transforms this sensation into emotion. This is due to a conscious process in which the brain tries to make sense of uncertainty or ambiguity using a known emotional category and the context in which the sensation occurs (Lindquist, 2013).

Our knowledge of concepts, along with language, are tools that the brain uses to predict and interpret occurrences and transform them, in some situations, into emotion. However, the emotions that the brain constructs in each situation have distinct importance and cognitive loads each time. Therefore, they cannot be grouped into emotional categories in their classical sense.

For a better understanding of this mechanism, we quote Barrett (2016) verbatim:

To consider how this works, try this thought experiment: in the past, you have experienced diverse instances of happiness, such as lying outdoors on a sunny day, finishing a strenuous workout, hugging a close friend, eating a piece of delectable chocolate, or winning a competition. Each instance is different from every other, and when

the brain creates a concept of happiness to categorize and eventually make sense of the upcoming sensory events, it constructs a population of simulations (as potential actions and perceptions), according to the rules of Bayes' Theorem, whose priors reflect their similarity to the current situation. The similarity need not be perceptual—it can be goal-based. So the brain constructs an on-line concept of happiness, not in absolute terms, but with reference to a particular goal in the moment (to be with friends, to enjoy a meal, to accomplish a task), all in the service of allostasis. This implies that "happiness" has a specific meaning, but its specific meaning changes from one instance to the next. Barrett, 2016, p.12

Language plays a key role in the construction of distinct emotional events, although this was not taken into account for a long time. In fact, the brain transforms abstract concepts into words and connects these words with vivid experiences in order to name them and relate them through language. Thanks to language, sensory information that the brain continuously receives from the body and the world is concretized into semantic labels that help people remember and name the things that happen to them (Lindquist, MacCormack & Shablack, 2015). In this way, people of the same culture can communicate with and understand each other through the creation of shared semantics.

From a very young age, language helps us differentiate between sensations of pleasure and disgust and discriminate between distinct emotional states, thanks to the capacity it gives us to put what we experience internally into words.

Studies on alexithymia cited by Lindquist, MacCormack & Shablack (2015), have demonstrated, for example, that children and adults suffering from it experience difficulty in expressing what they feel, as they lack conceptual knowledge of emotion and are only capable of reporting whether they feel good or bad.

It has also been found that people accustomed to having a wide emotional vocabulary from a young age, or whose parents have spoken to them using various emotional labels since the first months of their lives, are more capable from childhood of interpreting and recognizing the facial expressions of others and, furthermore, of developing emotional regulatory strategies that are more effective and healthy than those who don't know how to differentiate them (Lindquist, MacCormack & Shablack, 2015). Likewise, different mental disorders such as anxiety have been linked to the inability to express what one feels, or in the case of depression,

for example, to identify what one feels (Korkoliakou et al., 2014).

1.1 Self-reported studies on emotions

Various studies have been conducted on how people describe what they feel in self-reports completed in their daily lives during both short and relatively long periods of time (Feldman Barrett, 1998; Barrett, Gross, Conner, & Benvenuto, 2001; Feldman, 1995). These studies indicated that some people report what they feel using generic terms that refer to the more generalized feelings of pleasure or displeasure (valence), or activation and deactivation (arousal) (Barrett, 2006), while others describe what they experience internally in greater detail, differentiating between various emotional labels and between the different nuances of meaning within these labels (Barrett & Lindquist, 2008).

This difference in ability to verbally describe emotional experiences with a greater or lesser degree of detail, depending on the individual, is known as “emotional granularity” (Feldman Barrett, 1998, 2004; Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001; Feldman, 1995; Tugade, Barrett, & Gross, 2007, Lindquist & Barrett, 2008). Individuals with high emotional granularity tend to be more accurate when verbally expressing their affective and emotional states, and thus have a greater ability to understand what is occurring, connect with it, and even apply appropriate strategies for emotional regulation. Conversely, individuals with low emotional granularity often confuse similar emotional states, use the same emotional label to verbally articulate distinct emotional episodes and are less accurate in understanding and describing what they are experiencing (Barrett & Lindquist, 2008).

Another aspect that plays an important role in the description of experiences with a greater or lesser emotional granularity in self-reports is what Barrett & Lindquist (2018) call working memory capacity (WMC). This capacity allows the individual, while completing the self-report, to hold an emotional experience in mind in linguistic, physiological and contextual terms and, at the same time, to describe it through emotional words and adjectives that allow it

to be categorized. Individuals with high working memory capacity tend to be more accurate when completing self-reports while simultaneously having higher emotional granularity (Barrett & Lindquist, 2008).

It has also been noted that some individuals, when reporting what they feel, focus more on hedonic aspects of their emotional experience, describing them in terms of pleasure or displeasure (*valence focus*), while other individuals pay more attention to states of bodily activation or deactivation (*arousal focus*) (Barrett, 2004).

Although some individuals may share more or emphasize states of activation while others focus on feelings of pleasure or displeasure in their descriptions of how they feel, the states of *valence* and *arousal*, which together constitute the *core effect*, are essential and structural components in what will become an emotional experience. That is to say that every individual feels and experiences, more or less consciously, levels of activation/deactivation or pleasure/displeasure, though some of these physical states are later converted into emotional categories (Russell & Barrett, 1999).

2. The current Study

Although studies on emotions and how they are described in self-reports, records, questionnaires, etc. in laboratory settings have multiplied in the last few decades, the reality is that we know very little about how people report their emotions in more natural, day-to-day contexts. For this reason, and based on previous studies that have attempted to track the emotions of people in their natural environments (for further review see: Carstensen, Pasupathi, Mayr, Nesselroade, 2000; Heiy & Cheavens, 2014, Vansteelandt, Van Mechelen, Nezlek, 2005, Zelenski & Larsen., 2000; Trampe, Quoidbach & Taqued, 2015), in this study we set out to continue to investigate how people verbally express what they feel in the moment they feel it, through the design and successive implementation of an application for smartphones, created within the framework of a broader study on emotions. The purpose of this application was not

only to assess which emotional categories are the most used by the study participants, but also to analyze how they describe their emotional experiences, to investigate whether or not there are differences in the ways that men and women express these experiences or whether these descriptions vary according to language, and to help the participants improve their emotional management.

“EMOTONGUE”, the application we created, is a software developed for smartphones with an Android operating system, whose design was based on the *Circumplex Model of Affect* (Russell, 1980, Russell & Barrett 1999, Feldman 1995). The *Circumplex Model* has been used and replicated in different studies related to emotional states or affective stimuli (Russell & Pratt, 1980; Russell et al., 1989), cultural comparisons (Di Blas, 2000; Russell et al., 1989; Tsai, Knutson, & Fung, 2006; Yik & Russell, 2003), etc. For this reason, it is often used for different investigative objectives and purposes.

Through this model, which is known worldwide, the emotional adjectives that are often used to describe emotional experiences are represented in a circumplex divided into two axes, one vertical and one horizontal, corresponding to two orthogonal psychological dimensions: *valence* and *arousal*, cited above. Within said circumplex, the degree of distance or proximity between two emotional categories corresponds to the level of correlation and similarity or difference between them.

In fact, on certain days of the week, the application offers users a range of emotions to pick from a multi-colored and dynamic wheel, which in turn opens up to a broader range in which distinct categories and emotional adjectives that reflect states of emotional activation/deactivation and pleasure/disgust are presented to the user.

The utilization of the application in this study aimed (among other objectives) to improve the emotional granularity of participants, helping them, through its structure and by way of the wheel designed from the *Circumplex Model*, to detect what they feel, give it a name, and be

able to discriminate between similar emotional states, describing their emotional experiences with a greater level of detail.

We believed that achieving this first objective would in turn accomplish a second one directly connected to the first: to improve the emotional management of the participants who, once able to recognize what they feel and connect with their own emotions, we hypothesized would be able to regulate their emotions by increasing or decreasing their intensities, depending on whether they were pleasant or unpleasant. In light of the previous explanation, we can thus summarize the hypotheses of our study:

- The developed application will allow us to measure the feelings of the study's participants more appropriately and ascertain the emotional categories most used by them, since the participants will find themselves in more natural contexts of experimentation.
- As they make use of the application, the study's participants will be able to go from more unpleasant emotional states to more pleasant states or to regulate the emotional intensity of what they feel.
- Significant differences in the reporting of emotional experiences between different people and the two languages used (English, Spanish) will be detected during the period of participation in the study.

3. Method:

This section describes information related to the empirical design of the study, which used a quasi-experimental approach.

3.1 Participants:

Initially, 30 individuals from Spain, North America, and Romania joined the study. However only 19 of those participants used the application for over 75% of the time in the given time period. For this reason, the data from remaining individuals are not included in the study's

results and analysis. Of the 19 participants, 10 were women and 9 were men. Only 3 participants were not of Spanish nationality; two of them, a man and a woman, were American, and one of them was Romanian and completely bilingual in Spanish. The age of the participants ranged between 20-35 years.

The sample was randomly selected from a larger study currently being conducted on bilingualism and emotions.

Prior to starting the study, all participants signed informed consent forms, which guaranteed complete confidentiality of processed data, voluntary participation in the study, and the right to withdraw from the study at any point.

As the study utilized an application that, at the moment, only works on *Android* smartphones, participants who owned other types of smartphones were provided with Android models to complete the study.

Participants of this study did not receive any form of compensation for their participation.

3.2 Instruments used in the development and design of the study:

EMOTONGUE

In order to carry out this study, an application for smartphones with an Android operating system with a version of greater than or equal to 4.0 was designed and developed. It was used as the main instrument to measure and collect data on the emotional states of the participants in their natural settings.

This software was programmed completely from scratch, using the programming language *Java* for the functional aspect and the programming language XML for the graphical interface of the application. To create the application, an open-source program developed by IntelliJ Platform, called *Android Studio*, was used.

Based on the methodology of experience sampling, used for the first time by Larson and Csikszentmihalyi (1983), our main objective in designing this tool was to create an instrument

that was capable of measuring the affective and emotional states of the study's participants in the moments that they were experiencing them, at random times in the day and in a natural environment, facilitating spontaneous responses (as opposed to a laboratory setting).

It should be noted that the methodology of experience sampling has been widely validated since its inception and aims to systematically obtain data on the day to day life of participants at different times of the day (Csikszentmihalyi & Larson, 1987).

This methodology usually uses electronic devices such as beepers or, more recently, newer tools that are connected to the Internet such as mobile phones, digital watches, etc., which, at unpredictable intervals, remind participants to fill out self-reports or questionnaires as soon as possible after each notification.

Despite the fact that this methodology has been used since the 1980s, to date, very few studies in the field of emotions have used smartphone applications to measure the affective states of participants and help aid their emotional regulation.

Using a tool like *EMOTONGUE*, which is directly connected to a database (*Firebase*) that stores the participants' responses in real time, guarantees the spontaneity of the responses, in addition to being an investigative tool that is comfortable and practical for the participants, and always available at their fingertips during the period of use. In fact, over a period of two weeks, all they were required to do was respond to the notifications they were receiving on their smartphones, within a two-hour time limit, for each of the five notifications they received daily.

In order to use the app, the participants had to follow these steps:

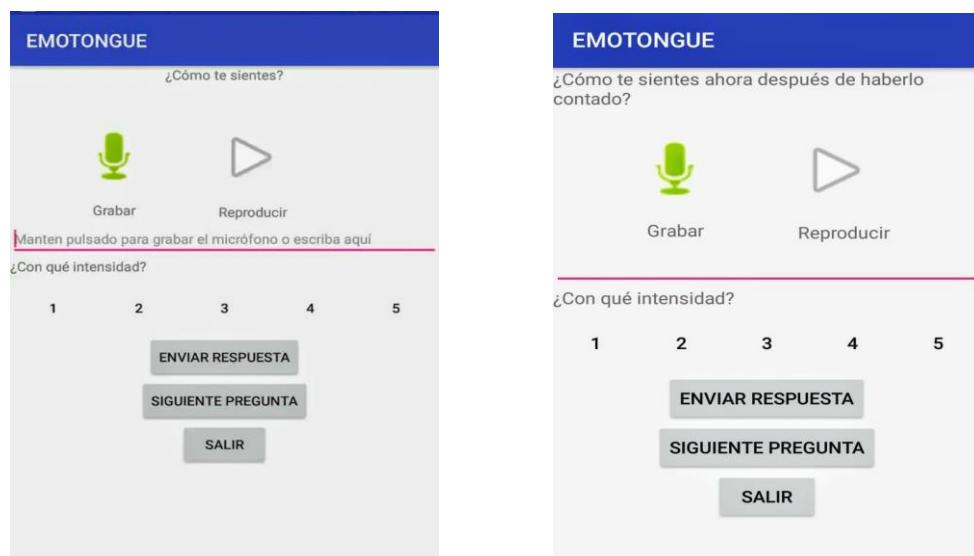
- 1) Enter the *Play Store*.
- 2) Download the app for free.
- 3) Register by providing an email address and creating a password.
- 4) Verify the email address.
- 5) Accept the privacy policy, giving storage and recording permissions, as the app

allows users to record their responses both in writing and through a voice recording, which is stored in the database both as an audio file and in the form of a literal transcription.

- 6) Use the application in their native language for a week and in their second language during the second week.

Currently, the application is designed in Spanish and English and can be downloaded from Spanish and English speaking countries, along with Italy.

The App sends 5 notifications every day, each of which the participants can respond to within two hours. The notifications appear on the participant's smartphone at the following times: 8:30, 12:30, 16:30, 19:30, 22:30. The user must answer the three following questions in sequence for each notification: 1) *how do you feel?* 2) *why do you feel this way?* 3) *now that you've explained it, how do you feel?*

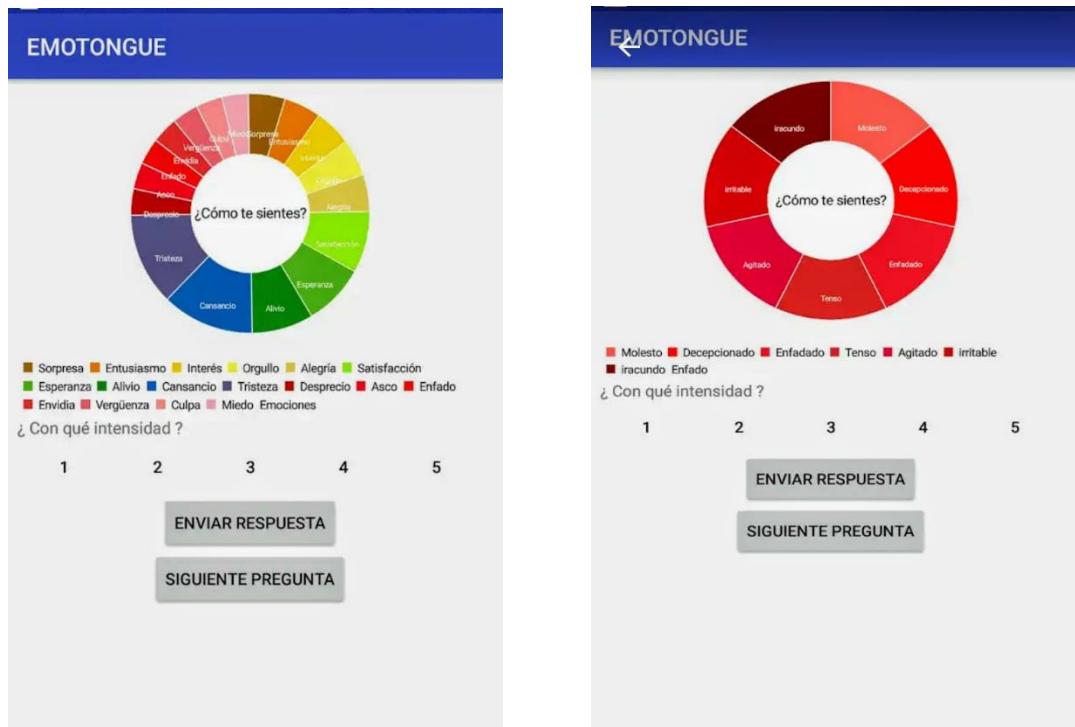


Figures 2 and 3: Images of EMOTONGUE's first and third questions from Monday to Wednesday, in Spanish

The questions that are presented by the app are accompanied by a scale of 1 to 5 of emotional intensity, and serve to measure and visualize the process of the creation of emotional episodes that users experience while answering each notification. From Monday to Wednesday, the questions appear on screen only in writing, while from Thursday to Sunday the users have

access to different dynamic emotional wheels with various emotional labels to choose from, which are designed to help the participants expand their emotional vocabularies and, therefore, connect more appropriately with their emotions and better understand their emotional world.

User responses are recorded and stored in the database connected to the software.



Figures 4 and 5: the dynamic wheels that are presented from Thursday to Sunday

After using the application, three participants were asked to participate in individual interviews in order to conduct a case study that could provide additional information to interpret and complement the results obtained through the quantitative and qualitative analyses of the participants' responses. Said responses have been stored in the *Firebase* database and successively organized in individual files where the complete responses of each participant are collected and divided by days, notifications, responses to each notification, and response language.

It should be noted that the computer statistical program IBM SPSS was used for the quantitative analysis of the data, while the program NVIVO was used for the qualitative analysis of the data. Pearson's chi-square was used in order to analyze the data organized around the following

categorical variables: language (Spanish / English), Software use (Yes / No), gender (men, women) and kind of emotions in terms of Valence (high/ low) and Arousal (high / low). Regarding the variable time which considered three measurement moments, a repeated measure Anova was used.

4. Results

4.1 Quantitative Results

In table 1 appears the distribution of emotional experiences referred by the participants in terms of the variables Language and Use of the Emotongue Software.

Table 8. Cross table Language * Use of Emotongue Software

		Use of Software				Total	
		No		Yes			
		N	%	N	%	N	%
Language	Spanish	281	73,9%	168	68,0%	449	71,6%
	English	99	26,1%	79	32,0%	178	28,4%
Total		380	100,0%	247	100,0%	627	100,0%
			60%		40%		100%

There were more emotional experiences mentioned without using the dynamic wheels (60%) compared with using it (40%). When using Spanish there were more emotional references (71%) compared to when using English (28,4%). However, we did not find a statistically significant relationship between both variables, language and use of software, $\chi^2 (1) = 2,59$, $p = 0.108$.

We get similar results when excluding from the results those emotional references based on general evaluations (good, bad, better, worse) instead of specific emotions. When we focus on specific emotions we can verify that proportions are quite similar. Although in this case there were more emotional experiences mentioned using the dynamic wheels (60%) compared with not using it (40%). Proportions regarding the language are quite similar though (Spanish 69,6%, English 30,4%). We did not find either a significant relationship between both

variables: $\chi^2 (1) = 1,53$, $p = 0.215$.

Table 9. Cross table Language * Use of Emotongue Software with specific emotions

		Use of Software				Total	
		No		Yes			
		N	%	N	%	N	%
Language	Spanish	119	73,0%	162	67,2%	281	69,6%
	English	44	27,0%	79	32,8%	123	30,4%
Total		163	100,0%	241	100,0%	404	100,0%
			40%		60%		100%

When we compare the frequency of mentioned emotions in terms of Sex and Language we find now a statistically significant relationship.

Table 10. Cross table Language * Sex.

		Sex				Total	
		Men		Women			
		N	%	N	%	N	%
Language	Spanish	19	55,9%	100	77,5%	119	73,0%
	English	15	44,1%	29	22,5%	44	27,0%
Total		34	100,0%	129	100,0%	163	100,0%
			21%		79%		100%

Women make use of more emotions compared to men (79% and 21% respectively), and Spanish is again more used than English when referring to emotions (73% and 27% respectively). However, men use more emotions in English (44%) compared with women (22,5%) with a value of $\chi^2 (1) = 6,39$, $p = 0.011$.

If we pay attention to how men and women differ depending on what kind of emotions is being used in terms of its valence (pleasure/ displeasure) and arousal (high/low) we find the following results. There is a significant relationship between sex and arousal emotions. Men mention above all high arousal emotions compared with women who stand out in low arousal emotions, even in Spanish $\chi^2 (1) = 4,14$, $p = 0.042$ as in English where the trend is clearer $\chi^2 (1) = 21,84$, $p < 0.000$.

Table 11. Cross Table Sex and Arousal using Spanish.

		Sex				Total	
		Men		Women			
		N	%	N	%	N	%
Arousal	High	18	48,6%	19	51,4%	37	100,0%
	Low	28	29,8%	66	70,2%	94	100,0%
	Total	46	100,0%	85	100,0%	131	100,0%
		35,1%		64,9%		100%	

Table 12. Cross Table Sex and Arousal using English

		Sex				Total	
		Men		Women			
		N	%	N	%	N	%
Arousal	High	30	85,7%	5	14,3%	35	100,0%
	Low	9	29,0%	22	71,0%	31	100,0%
	Total	39	59,1%	27	40,9%	66	100,0%
		59,09%		40,9%		100%	

If we focus now on the variable valence we don't find statistical differences between both sexes. There is not a significant relationship between these variables neither when the language chosen is Spanish ($\chi^2 (1) = 0,75$, $p = 0,38$) nor English ($\chi^2 (1) = 0,087$, $p = 0,768$). In spite of the participant's gender and the language used, most emotions mentioned had a valence of pleasure.

Table 13. Cross Table Sex and Valence using Spanish.

		Sex				Total	
		Men		Women			
		N	%	N	%	N	%
Valence	Displeasure	6	11,3%	15	12,9%	21	12,4%
	Pleasure	47	88,7%	101	87,1%	148	87,6%
	Total	53	100,0%	116	100,0%	169	100,0%
		31,3%		68,6%		100%	

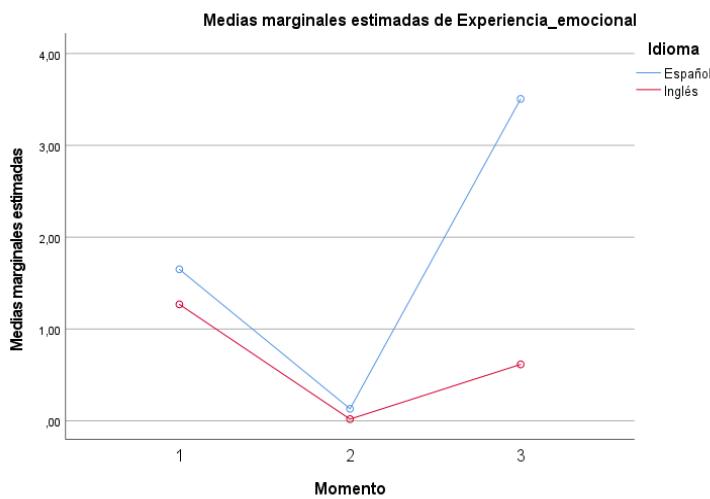
Table 14. Cross Table Sex and Valence using English.

Valence		Sex		Total			
		Men		Women			
		N	%	N	%		
	Displeasure	1	4,8%	3	12,0%	4	8,7%
	Pleasure	20	95,2%	22	88,0%	42	91,3%
	Total	21	100,0%	25	100,0%	46	100,0%
			45,65%		54,34%		100%

In order to evaluate the effect of the moment of using Emotongue we performed a Repeated Measures Anova with three levels, using as dependent variables the number of emotions mentions in terms of Sex (Man/Woman), Language (Spanish/English) and Time (First, Second and Third moment of measurement).

As Mauchly's test indicated that the assumption of sphericity had been violated, $\chi^2(2) = 88,3$, $p < .05$, we used Huynh–Feldt estimates of sphericity ($\epsilon = 0.65$) to correct the degrees of freedom. According to this, we got a significant effect in the variable Time $F(1,31, 104,6) = 6,20$, $p = 0,008$, $\eta^2 = 0.057$) and Time X Language ($F(1,31, 104,6) = 3,51$, $p = 0,052$, $\eta^2 = 0.033$), but not in the rest of combinations Time X Sex ($F(1,31, 104,6) = 1,51$, $p = 0,224$, $\eta^2 = 0.015$) and Time X Sex X Language ($F(1,31, 104,6) = 0,99$, $p = 0,342$, $\eta^2 = 0.010$).

As the graph shows there is a significant increase in the third moment of measurement, above all in the use of Spanish when referring to emotional experiences.



Graph 14. Three measurement moments in terms of language.

4.2 Qualitative Results:

The qualitative results obtained by analyzing the files of each participant showed that:

1. The participants' emotional granularity improved on the days that they used the emotional wheels, while they used a more limited emotional vocabulary when they didn't have access to these wheels.
2. It is apparent that the participants' emotional intensities varied from the first to third response for each notification, showing a clear improvement in the way that they felt if they reported an unpleasant emotion in response to the first question. This improvement was seen in either a decrease in their emotional intensity or a change in their emotional state, albeit slight. According to the participants' reports, this is due to the fact that they were able to stop thinking about what had happened to them, connect to what they felt, be more aware of it and "express" it through this form of artificial intelligence. If participants responded to the first question with pleasant emotions, their responses to the third question indicated increased emotional intensity, as they continued to connect with those pleasant sensations.

Below there are some comments which have been quoted from the third responses of some

notifications:

- “*Soy más consciente de ello*” (“I am more conscious of it”)
- “*Me siento mejor aún ahora que lo he contado*” (“I feel even better now that I have expressed it”)
- “*Más feliz y agradecida por ser más consciente*” (“Happier and grateful for being more conscious”)
- “*Más consciente y quizá menos cansada, solo quiero estar tranquila*” (“More conscious and maybe less tired, I just want to be calm”)
- “*Contenta por compartir mis emociones*” (“Glad to share my emotions”)
- “*Más consciente de lo cansada que estoy*” (“More conscious of how tired I am”)
- “*Satisfecha de reconocer mis emociones*” (“Pleased to recognize my emotions”)
- “*La app me ayuda a reconocer y aceptar mis emociones*” (The app helps me recognize and accept my emotions”)
- “*Me siento algo menos triste y frustrada, ahora que me he desahogado*” (“I feel a little less sad and frustrated, now that I have expressed it”)
- “*Más calmado porque por lo menos lo he soltado. Si se lo digo a mi mujer me come vivo, jaja*” (“Calmer because at least I’ve let it out. If I say it to my wife, she’ll eat me alive, ahahah”)
- “*Estoy mejor*” (“I’m better”)
- “*Estoy ligeramente mejor*” (“I’m slightly better”)
- “*Mejor aún ahora que lo he contado*” (“Even better now that I have expressed it”)
- “*Más feliz y agradecida por ser más consciente*” (“Happier and grateful for being more conscious”)
- “*Mejor, se me han quitado las ganas de mandarle a la mierda*” (“Better, I have lost the desire to send him to hell”)

- “*A bit more conscious*”
- “*Even better*”

Women had an easier time speaking coherently about interpersonal themes such as their romantic and familial relationships; they often attributed the cause of their emotional state in some way or another to their relationship with their partners or families in their second responses for various notifications. Men, on the other hand, mentioned matters relating to work and self-improvement in the majority of their second responses throughout the day. They spoke about their interpersonal relationships on a few occasions, often emphasizing moments of tension. Though men referred to issues related to love or family on some occasions, they did not linger on these ideas for a long time. Below there are some comments that have been quoted from the second response in relation to interpersonal themes:

Responses from female participants:

- “*Me encontré con una amiga y me alegró la tarde*” (“I met a friend and I enjoyed the afternoon”)
- “*Salgo tarde de clase y estoy con mi hijo después de dos días en casa de su padre*” (“I left class late and am with my son after he spent two days at his dad’s house”)
- “*Tengo una cita inesperada*” (“I have an unexpected date”)
- “*Feliz porque estoy con mi pareja*” (Happy because I am with my partner”)
- “*Estoy en buena compañía*” (“I am in good company”)
- “*He tenido visitas de amigas*” (“My girlfriends visited me”)
- “*Tarde tranquila con personas queridas*” (“Quiet evening with loved ones”)
- “*Estoy con una vieja amiga*” (“I am with an old friend”)
- “*Estoy celebrando el cumpleaño de mi prima*” (“I am celebrating my cousin’s birthday”)
- “*It was a long day. And I believe things with my ex-boyfriend will go well*”

- “I'm very happy for being next to someone special”

Responses from male participants:

- “He terminado las prácticas” (“I have finished my internship”)
- “No he podido terminar el trabajo que quería” (“I could not complete the work I wanted to”)
- “I've just finished my classes”
- “Mucho trabajo...he trabajado todo el día” (“A lot of work... I have been working all day”)
- “Es un periodo complicado con el trabajo” (“It's a complicated period with my job”)
- “He ido a entrenar y le he dado fuerte” (“I trained really hard”)
- “He terminado de corregir y ya tengo la evaluación terminada” (“I finished correcting and have already completed the assessment”)
- “He discutido con un compañero” (“I argued with a colleague”)
- “Sé que trabajo bien aunque haya roces con algunos compañeros” (“I know that I work well even though there is friction with some colleagues”)
- “He cumplido con mis objetivos de hoy en el trabajo” (“I met my goals at work today”)
- “I'm curious to see how fast and how much I can study before the exam”
- “I'm nervous because I want to prove that I can make it perfect (even though I never managed to do so)”
- “I want to do great in the exam”

Concerning the use of Spanish or English, a clear difference was observed between participants' comments when speaking their second language and when using their mother tongue. Responses in their first language were more elaborate and detailed than their responses using their second language, which may be attributed to their second language skills or the fluency with which they speak their second language.

Three individual interviews carried out with three of the study participants, two males and one female, highlighted that:

- 1) While using the application and in the period immediately after, all three participants realized that they did not know their emotional world as well as they had believed before carrying out the study:
 - “*Yo creía que manejaba bien eso de las emociones, pero me he dado cuenta de que había emociones que no quería ver o que no percibía, antes de usar la app. Cuando contestaba a una notificación, luego me paraba a pensar: “no creía que me sentía así o que lo que me había pasado me pudiera haber afectado tanto*” (“I thought I handled my emotions well, but I realized that there were emotions that I did not want to see or did not perceive before using the app. When I answered a notification, I would then stop to think: ‘I didn't think I felt that way or that what had happened to me could have affected me so much.’”)
 - “*Yo no sabía que existían tantas emociones*” (“I didn't know that so many emotions existed”)
 - “*Me ha gustado obligarme a usar la aplicación porque después de usarla me sentía mejor y me decía: “menos mal que la he usado”*” (“I liked forcing myself to use the application because after using it I would feel better and say to myself: ‘thank goodness I used it.’”)
 - “*Antes del estudio, no tenía tanto vocabulario emocional y no solía conectar con mis emociones. Me he dado cuenta que usando la app he podido conectar más con lo que siento.*” (“Before the study, I didn't have as large of an emotional vocabulary as I do now and I didn't usually connect with my emotions. I have realized that using the app has enabled me to connect more with what I feel.””)
- 2) During their responses to the notifications, all three participants realized that the

emotional intensity with which they felt an emotion was not as high as they had initially believed:

- “*Según contestaba a las notificaciones me daba cuenta de que, a lo mejor, si sentía una emoción X no la sentía tan intensamente como creía antes de contestar.*” (“As I answered the notifications, I realized that, maybe, if I felt an emotion X, I did not feel it as intensely as I thought I did before answering.”)
 - “*Después de contestar que tenía una intensidad de 5, me decía: “tampoco estoy tan así”.* “After answering that [an emotion] had an intensity of 5, I would say to myself: 'I don't even feel it that strongly.'”
 - “*Recuerdo haber sentido frustración por ciertas cosas y después te paras a pensar y notas que el asunto no tenía tanta importancia y se te baja la intensidad*” (“I remember feeling frustrated by certain things, but afterwards, you stop to think and you notice that the matter was not that important and the intensity [of the feeling] goes down”)
- 3) The three participants realized that stopping to think about what they felt was something they weren't accustomed to doing, but that they saw benefits from doing it through the app, and it helped their emotional management.
- “*Pararme a pensar en cómo me sentía y el porqué me ayudaba más a procesarlo y a hacerme consciente de lo que sentía y de las razones*” (“Stopping to think about how I was feeling and why I was feeling it helped me process it and become more conscious of what I was feeling and the causes for it”).
 - “*Quizás al pensar y poner en palabras lo que sientes, te ayuda a darte cuenta de que hay cosas a las que le das mucha importancia y no la tienen, otras que tienen importancia, pero no le habías prestado la debida atención y eso te ayuda en la gestión*”, (“Perhaps thinking about and expressing what you feel in

words helps you realize that there are things that you give a lot of importance to which aren't actually very important, and others that do have importance which you hadn't paid enough attention to, and this helps improve your emotional management").

- 4) One of the three participants, who lives in Spain but isn't Spanish, realized after using the app that when they felt emotions relating to anger, they felt and expressed them more in English than in Spanish.

The two Spanish participants who were interviewed recognized that they would connect with their emotions less when they had to use their second language because they would pay more attention to syntactic and linguistic aspects.

- “*Yo cuando contestaba en inglés, pensaba más en el constructo gramatical o en cómo se decía una palabra que en la emoción que sentía, porque necesitaba concentrarme en expresar lo que realmente quería decir*” (“When I answered in English, I thought about grammar or how a word was said more than the emotion I felt, because I needed to concentrate on expressing what I actually wanted to say”).

- 5) The three participants reported to have benefited from the wheel, especially in moments in which their emotional intensity wasn't very high or when they didn't know what they were feeling.

- “*Cuando no tenía los quesitos me sentía perdido*”, (“When I didn't have the wheel, I felt lost”).
- “*La ruleta me ha ayudado a reconocer más cómo me sentía cuando no estaba consciente de ello, cuando no tenía una emoción clara o cuando la intensidad no era tan elevada*”, (“The wheel helped me recognize how I was feeling when I wasn't aware of it, when I didn't have a clear emotion or when the intensity of

my emotion wasn't very high").

- “A mí la ruleta me ha ayudado en dos cosas: cuando yo no era tan consciente de lo que sentía, la ruleta me ayudaba a darme cuenta”, (“The wheel helped me in two ways: when I wasn't very conscious of what I was feeling, the wheel helped me realize it”).
- 6) The three participants noticed changes in their emotional intensity, depending on whether they were in the process of answering the notification questions or if they had just finished answering them.
- “*Muchas veces te sentías un poco mejor*”, (“Lots of times I felt a little bit better”)
 - “*Yo recuerdo darme cuenta en que en las respuestas 3 notaba cambios, tras explicar cómo me sentía y el porqué, no eran cambios grandes en la intensidad, pero sí los había, incluso ha habido cambios de emoción mientras contestaba, según me daba cuenta*” (“I remember realizing that I noticed changes in my third responses, after explaining how I was feeling and why I was feeling that way. They weren't big changes in the [emotion's] intensity, but they were changes nonetheless, and I realized that there were even emotional changes while answering the questions, as I began to realize things”).
 - “*En varias ocasiones, después de haber contestado a la pregunta 3, que me sentía igual, al cerrarla, me daba cuenta que realmente no me sentía igual, sino que o bien cambiaba mi humor o bien me bajaba la intensidad*” (“On various occasions, after having answered the third question and feeling the same, I realized that I didn't actually feel the same when closing the app, but that either my mood changed or the intensity [of the feeling] had decreased”).
 - “*Muchas veces respondía por inercia, pero luego te daban cuenta de que en*

realidad sí había algo y me hacía consciente de lo que me pasaba tras usar la app”, (Many times I would respond out of habit, but then later I would realize that there really was something going on and it made me aware of what was happening to me after using the app”)

- “*Yo recuerdo comentar a un compañero sentirme mejor después de usar la app, en distintas ocasiones*” (“I remember telling a colleague about feeling better after using the app on various occasions”).
- 7) Two of the three participants recognized that in some situations, unconsciously, they didn't respond to some notifications because they didn't want to connect with what they felt.
- “*Yo sé que en muchas ocasiones me ponía la excusa de estar ocupada para contestar a las preguntas porque realmente, de forma inconsciente, lo estaba evitando porque no quería conectar con ciertas emociones*”, (“I know that on many occasions I made the excuse of being too busy to answer the questions because in reality, unconsciously, I was avoiding it because I didn't want to connect with certain emotions”).
 - “*Alguna vez he usado la excusa de estar ocupado por no contestar a preguntas a las que no me apetecía contestar cuando sentía una emoción desagradable con una intensidad elevada*”, (I sometimes used the excuse of being busy to avoid answering questions that I didn't feel like answering when I felt an unpleasant emotion with a high intensity”).
- 8) One of the two male participants recognized feeling shame or a certain pain in speaking about situations related to relationships, feelings of longing or melancholia.

- “*Yo me acuerdo de pensar varias veces que echaba de menos a mi pareja, pero si no lo he puesto es porque me daba vergüenza*” (“I remember thinking that I

missed my partner on various occasions, but if I didn't express it [using the app] it's because I was embarrassed").

- “*Me daba vergüenza decir: me siento muy solo aquí sin mi pareja[...] seguramente haya algún tema de género de fondo...*”, (“I was embarrassed to say ‘I feel very lonely here without my partner’ [...] ... surely there is some underlying gender issue ...”)

9) The three participants have freely recommended the application to their circles of friends after using it.

- “*Tengo una persona en mente a la que le vendría muy bien el uso de la app*” (“I have a person in mind who would do very well with the use of the app”)
- “*Conozco a varias personas a las que les vendría bien la app*”, (“I know several people for whom the app would be good”).

5. Discussion

It has been further demonstrated that individuals with a high level of granularity have greater emotion regulation abilities (Barrett et al., 2001) as well as seem to be more resilient to stressful situations (Tugade et al., 2004) compared to individuals with a low level of granularity. People with high levels of emotional granularity also seem to consume less alcohol (Kashdan & Ferssizidis, 2010), appear to display less aggressive behavior in situations where an emotion of anger predominates (Pond et al., 2012) and have a greater ability to avoid making moral judgments guided by emotional biases (Cameron et al., 2013). In contrast, individuals with low levels of granularity may suffer a borderline personality disorder (Suvak et al., 2011), to major depression (Demiralp et al., 2012) or anorexia nervosa (Selby et al., 2014).

This is why applications such as *EMOTONGUE* and studies such as the present one are of great relevance to measure how people feel and how they express their emotions in natural contexts and to facilitate an increase in their emotional granularity through an easy-to-use software.

The qualitative results of the study demonstrate that, when expressing specific emotional episodes, participants tend to discriminate more easily what they feel when having the dynamic wheels at their disposal than when they don't use them.

Moreover, the same participants reported having benefited from the dynamic wheels on different occasions to discriminate what they were feeling. Participants also reported that they were abler to understand what they felt and to recognize their emotions by means of the employment of the app. They also reported to having become aware about their emotions and to having been able to regulate the intensity they were feeling a particular emotion while answering to the different questions of each notification, all these results prove once again the above mentioned, that is, the more discrimination, the better emotional regulation.

As it is shown by the qualitative and quantitative results it is easier to express what we feel in our language and with a higher level of detail, compared to when we have to do it in our second language. This is probably due to the greater ease that our brain has to make more accurate predictions when it has clear emotional concepts and well-defined labels that allow it not to fall into prediction errors, which could instead occur when we have not yet mastered a language, since we will not have clear emotional concepts or specific labels for all emotions (Barrett & Barbadén, 2020).

Men, in reporting their emotional experiences employ high arousal and pleasure emotions. This could be explained by the role of culture in constructing emotional events. Studies such as the one carried out by Lim (2016) show how in Western cultures it is quite typical to have a certain predilection to positively value high arousal emotions and feelings of pleasure, while in Eastern cultures emotions with low arousal are more positively valued (Lim, 2016).

According to Lim, (2016) in Western culture, people try to influence others and for this reason they learnt to prefer high arousal emotions in order to achieve this purpose. By contrast, in Eastern culture, adjusting and conforming to other people is typical and desirable. Low arousal

emotions function better than high arousal emotions in order to achieve this aim. So these results clearly show a cultural pattern.

Women, on the other hand, use or mention low arousal emotions and pleasure. This could be due to gender factors. For example, it could depend on a general tendency of women to adjust their behavior and to conform to other people, because they are taught to behave in this way by the rules of a patriarchal system (Freixas, 2001). Although it would be necessary to investigate this aspect further and measure aspects of arousal and valence for each emotional episode in order to fully understand whether there is a correlation between the type of emotion felt and expressed, the predominance of high or low arousal and the sex of the participants.

As for valence, there is no clear difference between men and women, but there is an evident predilection for emotions that involve a positive valence for both sexes. This aspect could be related once more with culture issues. In fact, different studies underline the tendency of Western people, in particular Northern Americans (Kitayama et al., 2000) to report and pay attention to positive emotions and to try to avoid manifesting the negative ones, showing in this way a maximization of positive emotions and a minimization of the negative ones.

In the qualitative results, participants confirmed this evidence when they claimed that they have sometimes avoided using the application because they did not want to dwell on unpleasant emotions. In the qualitative results, a small gender difference has also been noted when in the interviews men claimed that it was more difficult for them to express emotions related to relationships, feelings of longing or melancholia.

This aspect should be investigated further to reach more meaningful conclusions, but it is important to mention it.

As for the emotional intensity expressed throughout the three responses to each notification, quantitative data showed statistically significant differences, taking into account the repeated measures anova, in the time variable and the intersection of language used and time.

Participants also reported having noticed a clear change in their emotional intensity while answering the questions of each notification. In fact, when they felt a pleasant emotion, in response number three of the notification they noticed an increase in intensity, while when they first felt an unpleasant emotion with a strong intensity, their emotional intensity was lower in the third responses. It could be due to the fact they had to stop and think about the reason for their emotional state and why they felt a certain way. All this forced them to think about what they were experiencing and so they were able to evaluate the experience differently, lowering the emotional intensity in the third responses.

These aspects reflect how, through the application, the participants were able to change their standard, their way of evaluating the emotion, actively participating in the process of emotional construction and in the regulation of their own emotions.

Participants also reported having given more elaborated responses in their first language and having paid more attention to their emotions when they had to express what they felt in their second language. In contrast, when using their second language they paid more attention to linguistic and syntactic issues, because they do not speak their second language as fluently as they express themselves in their native language, which made their responses more objective and more generic. These aspects expand the information provided by the quantitative results, giving a broader view of the phenomenon.

6. Conclusions

By means of the results obtained we can reach the following conclusions:

EMOTONGUE facilitates greater awareness of emotions and therefore greater self-management. It helps users to pay more attention to their emotional episodes and to discriminate what they feel, being at the same time a tool that helps people to let off steam. By expressing what they feel, users tend to reflect on their emotional experiences and reevaluate them. The main change generated with the tool is to attend to what we feel, not to see something

objectively, but in line with the theory, to construct and reconstruct what we feel.

It is discussed the need to insist in this kind of research, measuring emotional events in natural contexts and with new tech tools.

7. Limitations of the Study

A strong limitation of the study was constituted by the number of participants involved in it and by the low presence of people belonging to a culture different from the Spanish one. In order to obtain more cross-cultural information, it is necessary to have the same number of participants of both L1 and L2 languages taken into account.

This study is just the first step for more advanced research in this field.

8. Bibliography:

Barrett, L. (1995). Variations in the Circumplex Structure of Mood. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21. 806-817. doi.org/10.1177/0146167295218003

Barrett, L. (1998). Discrete Emotions or Dimensions? The Role of Valence Focus and Arousal Focus. *Cognition and Emotion*. 12. 579-599. doi.org/10.1080/026999398379574.

Barrett, L. F. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 266-281. doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266

Barrett, L. F. (2006). Are Emotions Natural Kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 28-58. doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x

Barrett, L. F. (2006b). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46. doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2

Barrett, L. F. (2011). Was Darwin Wrong About Emotional Expressions? *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 400-406. doi.org/10.1177/0963721411429125

Barrett, L. F. (2013). Psychological Construction: The Darwinian Approach to the Science of

Emotion. *Emotion Review*, 5(4), 379-389. doi:10.1177/1754073913489753

Barrett, L. F. (2016). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. doi.org/10.1093/scan/nsw154

Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. doi.org/10.1080/02699930143000239

Barrett, L. F., & Wager, T. D. (2006). The Structure of Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 79-83. doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00411.x

Barrett, L. F., & Lindquist, K. A. (2008). *The embodiment of emotion*. In G. R. Semin & E. R. Smith (Eds.), *Embodied grounding: Social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches* (p. 237–262). Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511805837.011

Barrett, L. F., & Russell, J. A. (2015). *An introduction to psychological construction*. In L. F. Barrett & J. A. Russell (Eds.), *The psychological construction of emotion* (p. 1–17). Guilford Press.

Barrett, L. F., & Barberán, S. G. (2020). *La vida secreta del cerebro: cómo se construyen las emociones*. Paidós.

Cacioppo, J. T., Berntson, C. G., Larsen, J. T., Poehlmann, K. M., & Ito, T. A. (2000). *The psychophysiology of emotion*. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 173–191). New York, NY: Guilford.

Cameron, C. D., Payne, B. K., and Doris, J. M. (2013). Morality in high definition: emotion differentiation calibrates the influence of incidental disgust on moral judgments. *J. Exp. Soc. Psychol.* 49, 719–725. doi: 10.1016/j.jesp.2013.02.014

Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 644-655.doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.644

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526–536.doi.org/10.1097/00005053-198709000-00004

Darwin, C., & Lorenz, K. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago & London: The Univ. of Chicago Press.

Demiralp, E., Thompson, R. R. J., Mata, J., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Barrett, L. F., et al. (2012). Feeling blue or turquoise? Emotional differentiation in major depressive disorder. *Psychol. Sci.* 23, 1410–1416. doi: 10.1177/0956797612444903

Di Blas, L. (2000). A validation study of the Interpersonal Circumplex Scales in the Italian language. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(3), 177–189.doi.org/10.1027//1015-5759.16.3.177

Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In P. Ekman & K. Scherer (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319-343). Hillsdale. NJ: Erlbaum

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.

Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221, 1208–1210. doi.org/10.1080/02699939208411068

Feldman, L. A. (1995a). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 153–166. doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.153

Heiy, J. E., & Cheavens, J. S. (2014). Back to basics: A naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion*, 14(5), 878–891. doi.org/10.1037/a0037231

Jackson, J., Watts, J., Henry, T., List, J., Forkel, R., & Mucha, P. et al. (2019). Emotion

semantics show both cultural variation and universal structure. *Science*, 366(6472), 1517-1522.

doi.org/10.1126/science.aaw8160

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 34, 188–205. doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188

Kashdan, T., Ferssizidis, P. (2010). Emotion differentiation as resilience against excessive alcohol use an ecological momentary assessment in underage social drinkers. *Psychol. Sci.* 21, 1341–1347. doi: 10.1177/0956797610379863

Kitayama S, Markus HR, Kurokawa M. Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*. 2000; 14:93–124.

Kober, H., Barrett, L. F., Joseph, J., Bliss-Moreau, E., Lindquist, K. A., & Wager, T. D. (2008). Functional grouping and cortical–subcortical interactions in emotion: A meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuroimage*, 42, 998–1031.doi: 10.1016/j.neuroimage.2008.03.059
Korkoliakou, P., Christodoulou, C., Kouris, A., Porichi, E., Efstathiou, V., Kaloudi, F., et al. (2014). Alexithymia, anxiety and depression in patients with psoriasis: a case-control study. *Ann. Gen.Psychiatry* 13, 38–43. doi: 10.1186/s12991-014-0038-7

Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (1983). The Experience Sampling Method. *New Directions for Methodology of Social & Behavioral Science*, 15, 41–56.

Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 5(2), 105–109. doi: 10.1016/j.imr.2016.03.004

Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(3), 121-143. doi:10.1017/S0140525X11000446

Lindquist, K. A. (2013). Emotions Emerge from More Basic Psychological Ingredients: A Modern Psychological Constructionist Model. *Emotion Review*, 5(4), 356-368.

doi.org/10.1177/1754073913489750

Lindquist, K. A. & Barrett, L. F. (2008). "Emotional Complexity", (513-530). *Handbook of Emotions*. Tercera Edición, 2008. The Guilford Press

Lindquist, K. A., Maccormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444

Maccormack, J. K., Henry, T. R., Davis, B. M., Oosterwijk, S., & Lindquist, K. A. (2019). Aging bodies, aging emotions: Interoceptive differences in emotion representations and self-reports across adulthood. *Emotion*. doi.org/10.1037/emo0000699

Mauss, I. B., & Robinson, M. D. (2009). Measures of emotion: A review. *Cognition & Emotion*, 23, 209–237.doi.org/10.1080/02699930802204677

Pond, R., Kashdan, T., and DeWall, C. (2012). Emotion differentiation moderates aggressive tendencies in angry people: a daily diary analysis. *Emotion* 12, 326–337. doi: 10.1037/a0025762

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161–1178.doi.org/10.1037/h0077714

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172.doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145

Russell, J. A., & Pratt, G. (1980). A description of the affective quality attributed to environments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 311–322..doi.org/10.1037/0022-3514.38.2.311

Russell, J. A., Weiss, A., & Mendelsohn, G. A. (1989). Affect Grid: A single-item scale of pleasure and arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 493-502. doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.493

Russell, J. A., & Feldman Barrett, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and

other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805–819. doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805

Russell, J. A., Weiss, A., Mendelsohn, G. A. *Journal of Personality and Social Psychology* (1989). 493-502.

Russell, J. A., Bachorowski, J., & Fernández-Dols, J. (2003). Facial and Vocal Expressions of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 329-349.

doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145102

Selby, E. A., Wonderlich, S. A., Crosby, R. D., Engel, S. G., Panza, E., Mitchell, J. E., et al. (2014). Nothing tastes as good as thin feels: low positive emotion differentiation and weight-loss activities in anorexia nervosa. *Clin. Psychol. Sci.* 2, 514–531. doi: 10.1177/2167702613512794

Suvak, M., Litz, B., & Sloan, D. (2011). Emotional granularity and borderline personality disorder. *J. Abnorm. Psychol.* 120, 414–426. doi: 10.1037/a0021808

Tsai, J. L., Knutson, B., & Fung, H. H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 288–307. doi.org/10.1037/0022-3514.90.2.288

Trampe, D., Quoidbach, J., & Taquet, M. (2015). Emotions in Everyday Life. *Plos One*, 10(12). doi.org/10.1371/journal.pone.0145450

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., and Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *J. Pers.* 72, 1161–1190. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x

Tugade, M., Barrett, L. F., & Gross, J. (2007). *Distinctions that matter: Emotional granularity and emotion regulation profiles*. Manuscript submitted for publication.

Vansteelandt K, Van Mechelen I, Nezlek JB. The co-occurrence of emotions in daily life: A multilevel approach. *J Res Pers.* 2005; 39: 325–335.

Yik, M. S., & Russell, J. A. (2003). Chinese affect circumplex: I. Structure of recalled

momentary affect. *Asian Journal of Social Psychology*, 6(3). doi.org/10.1046/j.1467-839X.2003.00120.x

Zelenski JM, Larsen RJ. The distribution of basic emotions in everyday life: A state and trait perspective from experience sampling data. *J of Res Pers.* 2000; 34: 178–197.doi.org/10.1006/jrpe.1999.2275

3.5 Estudio V: Two years follow up study on an ad hoc telephone interpreters' emotional regulation program



Abstract:

The following study shows the main qualitative results obtained by means of a two follow up study with a group of telephone interpreters who previously participated in an *ad hoc* emotional regulation program designed according to their specific needs³⁹.

The study aimed to evaluate the impact of the intervention program in the long term.

The results demonstrated the positive effect of the program on the interpreters' lives and on their emotional management.

The need of verifying the effect of this kind of programs in order to totally measure their impact

³⁹ For more information, see study II

through the time is discussed.

Keywords: *ad hoc emotional intervention program, telephone interpreters, follow up study, emotional competences*

1. Introduction

Over the past few years, various research studies have highlighted the existence of a positive correlation between high levels of emotional intelligence and professional success (Jamali, Sidani & Abu -Zaki, 2008; O'Boyle, et al., 2011; Obradovick et al., 2013; Maqbool et al., 2017), physical and psychological well-being (Mayer et al., 2008; Fiori and Antonakis, 2011; Guerra-Bustamante et al., 2019) and life satisfaction (Urquijo, Extremera, & Villa, 2015; Ruvalcaba-Romero et al., 2017; Kong et al., 2019).

Therefore, in recent years more and more emotional regulation intervention programs have been promoted and implemented as a way to help people to acquire or improve their socioemotional skills and to learn how to properly face difficult situations. On the other hand, several studies have been conducted to evaluate the impact and the effects of these programs on people who attended them (Gregersen et al., 2014; Aguaded-Ramírez, & González, 2016; Campo, Laborde, & Mosley, 2016; Domitrovich, et al., 2016, among others).

Although plenty of studies have shown the benefits of emotional management intervention programs (Celdrán and Ferrández, 2012; Pérez-González, 2012, among others) these are mainly implemented in the education field to foster teachers' and students' socioemotional skills (Arguís, Bolsas, Hernández & Salvador, 2012; Body et al., 2016; Cabello et al., 2016, among others), while they are still scarce or few in other work sectors where there is a large demand for this kind of interventions (Hen & Goroshit, 2011; Flowers et al., 2013; Jiménez Castaño, 2015; Oden et al., 2015; Shakir et al., 2017, among others).

Furthermore, it is also important to emphasize that most of the studies measuring the impact of such intervention programs are based on a pretest-posttest designs which don't include a follow

up stage, (Gilar-Corbi et al., 2018; Shahbazi et al., 2018; Mattingly & Kraiger, 2019; Fernández-Hawrylak, Heras-Sevilla, & Cepa-Serrano, 2020; among others), thus they don't evaluate the effects of the programs over a longer period of time.

1.1 The current Study

Since there are still few studies that evaluate the impact of emotional regulation intervention programs over time, up until now (for example: Gullone et al., 2009; Garaigordobil, & Peñalver-Sarrionandia, 2015; Campo, Laborde, & Mosley, 2016; Taylor, et al., 2017; Viguer, Cantero & Bañuls, 2017; Mirsamiei et al., 2021) and, on the other hand, a follow up phase seems to be essential to us in order to have a more complete vision of their benefits, the present study aimed 1) to explore the influence of an *ad hoc* emotional regulation intervention program (designed and implemented by the authors of this study) on a group of telephone interpreters (Bruno & Iborra, in press), two years after the end of the intervention program and 2) to evaluate by a qualitative analysis its effects on the participants in the long term.

Our starting hypotheses were as follows:

1. The telephone interpreters which participated in the *ad hoc* intervention program will report, in the follow up phase, that they continue to benefit from what they have learnt in the program in their professional and personal lives.
2. Participants will refer that they have better emotional management as a result of their participation in the *ad hoc* emotional regulation intervention program.
3. Participants will maintain the results obtained immediately after the intervention program (posttest), that is, they will declare to have a better empathetic concern, more stress tolerance, they will maintain healthier interpersonal relationships and they will feel happier than before the training (for more information Bruno & Iborra, study 2 of the thesis).

Before proceeding with the rest of the sections of the study, it seems worth mentioning the main points of the previous research, from which we have developed the follow-up study.

2. Study I (previous study)

In Study I (Bruno & Iborra, study two of the thesis), the main authors aimed to design an *ad hoc* emotional intervention program based on the special needs and characteristic of a group of nine Spanish telephone interpreters who experienced symptoms of an anxious depressive nature and who had low socioemotional skills and low empathetic concern toward their clients, due to their work conditions and the stress accumulated in their professional lives. They felt depersonalized and burned out before the intervention program was carried out and their interpersonal relationships were compromised because of the aforementioned problems.

The study also included a control group made up of nine telephone interpreters, working in the same company as the former, who did not receive any intervention.

The study developed a quasi-experimental pre-test-post-test design, performing T-tests on related samples for both groups.

The Spanish versions of the *Bar-On ICE* (Ugarizza and Pajares, 2005), the *BCSQ-36* (Montero-Marín, et al., 2011) and the *Interpersonal Reactivity Index (IRI)* (Pérez et al., 2003) were used as instruments to evaluate the Emotional Intelligence factors, the *Burnout* syndrome and the Empathy processes before (pretest) and after(posttest) the intervention program.

The *ad hoc* emotional regulation program, was carried out with a process-experiential approach (John McWhirter's, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2002, 2011), with collaborative and dialogic nuances (Iborra, García, Margalef, & Pérez, 2009). It was also based on a constructionist paradigm of emotions based on the '*Conceptual Act Theory*' (Barrett, 2013, 2016: Lindquist, 2013).

A discussion group prior to the beginning of the intervention program was carried out in order to understand the specific needs and circumstances of the participants. It took place at the beginning of September of 2018, a month before the start of the course which was developed during the months of October, November and December of 2018. There were a total of 10

sessions which lasted 4 hours each. The training consisted of 40 in-person hours and 80 hours of reflection work outside of the classroom. Participants completed the aforementioned questionnaires on the first and final days of the course, in order to compare their pre and post-test results.

The scores obtained by the participants who attended the training sessions showed statistically significant differences between the pre-test and the post-test, in favor of the latter, in most of the emotional intelligence and empathy factors. Participants improved their problem solving ability, their stress tolerance and stress management. They also became more optimistic and happier. They also enhanced their empathetic concern, so that they improved their interpersonal relationships, after the course.

The control group maintained the same results as in the pre-test.

3. Method

3.1 Design

The present research consisted of a two years follow up study (Powell & Iassen, 2013) with a qualitative design. The qualitative information, obtained twenty-four months after the ending of the training sessions and collected in the current study, offered additional significant information to the one acquired in the previous study (Bruno & Iborra, in press) in order to properly evaluate the impact of the *ad hoc* emotional regulation intervention carried out.

3.2 Participants

A group of seven telephone interpreters belonging to a Spanish well-known company providing linguistic mediation services, constituted the convenience sample of our study. Participants, who voluntarily joined the study, were from Spain and Morocco. Their average age was 37 years old.

3.3 Instrument and data analysis

We proceeded with a qualitative methodology of an inductive nature, carried out through a content and thematic analysis (Riessman, 2008) of a subjective open ended questions survey conducted with the participants of the study two years after the completion of the *ad hoc* emotional regulation intervention. Participants explicitly manifested their wish to fulfil a survey instead of being interviewed because of their limited time availability and due to their difficulty to meet at the same time, even online (because of the Pandemic situation), for an interview.

This thematic analysis is completely centered on the content of ‘what’ is said instead of focusing on ‘how’, ‘to whom’ or ‘for what purposes’ something is said.

3.4 Procedure

Participants were contacted by telephone in December, 2020. We manifested to them our willingness to conduct a longitudinal study on the intervention carried out in 2018.

Seven out of the nine total participants in Study 1 expressed their willingness to participate in the study. Two of them did not answer.

The telephone interpreters participating in the study expressed their desire to conduct a survey rather than an interview or discussion group because of their limited time availability and the difficulty of coinciding for a group interview.

At the beginning of January 2021, the survey was designed. The latter is made up of six open-ended questions regarding the impact, effects and benefits attributed to the *ad hoc* intervention program carried out in 2018.

The survey asked participants to comment on concrete examples from their professional and private lives where they had been able to notice a better emotional management directly related to the course. Participants had also to answer about situations in which they could apply what they had learnt through the course itself. In addition, the questions were also designed to check

whether the results obtained at the time of the post-test could be confirmed in the two years follow up phase. Participants received in mid-January 2021, a link to answer the survey online, by using the free *Google Forms* tool. The responses were analyzed in February of this year.

4. Results

After the content and thematic analysis of the surveys completed by the participants two years after the end of the intervention program, the following main results have been found:

1. Improved empathic concern and perspective taking;
2. Enhanced interpersonal relationships;
3. Better emotional management in both professional and personal situations;
4. Better stress management and tolerance;
5. Frequent use of deep breathing and relaxation as strategies of emotional regulation;
6. Awareness of their emotional events and of their active role in the construction and deconstruction of the same.

Plenty of participants referred to be more empathetic with their clients and to have a better understanding of other people's points of view after the *ad hoc* emotional regulation intervention program. By having a better empathic concern and perspective taking, they also noted an improvement in their professional and personal relationships:

- “*Si tengo un problema con algún cliente porque la traducción no estaba a su gusto, en lugar de enfadarme mucho y disgustarme mucho, pienso que él/ella valora unas cosas diferentes a las mías y me apunto que para la próxima vez tengo que ser más clara en mi comunicación.*” (“*If I have a problem with a client because the translation was not to his/her liking, instead of getting very angry and upset, I think that he/she values different things than I do and I make a note that next time I have to be clearer in my communication.*”)
- “*Por supuesto, soy más tolerante con la forma de ser de las personas y me siento menos*

afectado por los acontecimientos. También empatizo más con otras personas, lo que me permite tener mejores relaciones con ellas.” (“It is evident that I am more tolerant with the way people are and I feel less affected by events. I also empathize more with other people, which allows me to have better relationships with them.”)

- “*Me ha sido muy útil aprender que no todo el mundo percibe la realidad como la percibo yo y que existen varios puntos de vista y varias formas de ver el mismo hecho.*” (“*It has been very useful for me to learn that not everyone perceives reality as I do and that there are several points of view and several ways of looking at the same fact.*”)
- “*A veces mis clientes me cuentan historias tristes y perturbadoras. Consigo entender sus situaciones, aunque consigo no llevarme esos problemas a casa.*” (“*Sometimes my clients tell me sad and disturbing stories. I manage to understand their situations, although I achieve not to take those problems home with me.*”)
- “*Laboralmente, el curso me ha permitido entender mejor a mis clientes, y por ende, prestarles un servicio más personalizado, ajustándome a sus circunstancias concretas. En lo personal, me ha permitido reforzar los vínculos sociales con mi entorno, en todos los sentidos.*” (“*At the work level, the course has allowed me to better understand my clients, and therefore, to provide them with a more personalized service, adjusting to their specific circumstances. On a personal level, it has allowed me to strengthen my social bonds with my environment, in all senses.*”)
- “*Ya no discuto con las personas para hacer valer mi punto de vista, porque entiendo que, ante el mismo hecho, cada persona tiene una manera de interpretarlo y es tan válida como la mía.*” (“*I no longer argue with people to assert my point of view, because I understand that, faced with the same fact, each person has a way of interpreting it and it is as valid as mine.*”).
- “*A nivel de mi pareja y amigos, tengo relaciones más saludables. De hecho, es posible que*

no pudiera estar con mi pareja actual de no ser por el curso.” (“As for my relationship with my partner or friends, I have healthier relationships. In fact, I might not be able to be with my current partner if it weren’t for the course.”)

Participants also declared that they noted a better emotional management at work and in their personal lives. They provided also some practical examples:

- “*Gestiono mejor mis emociones en el trabajo. Por ejemplo, he aprendido a no responder a los correos electrónicos cuando estoy enfadada, sino a dejarlo para cuando esté más tranquila.*” (“I manage my emotions in a better way at work. For example, I have learnt not to answer emails when I am angry, but to leave it for when I am calmer.”).
- “*Creo que precisamente en un periodo muy intenso emocionalmente en el trabajo me he dado cuenta de que he dado un paso importante respecto a cómo hubiera gestionado estas mismas situaciones antes de haber hecho el curso.*” (“I think that it was precisely in a very emotionally intense period at work that I realized that I have taken an important step forward compared to how I would have handled these same situations before attending the program.”).
- “*Me he dado cuenta de que tengo una mejor gestión emocional en cualquier momento de enfado o de encrucijada emocional o en cualquier situación tensa a la que me haya podido enfrentar y en las que he mantenido la calma.*” (“I have realized that I have better emotional management in any moment of anger or emotional crisis or in any tense situation that I may have faced and in which I have remained calm.”).
- “*He observado que ha habido momentos en los que he gestionado bien las emociones y, tomando distancia, creo que he contribuido a transmitir un poco de calma y equilibrio al conjunto del equipo de trabajo; en concreto cuando hubo una situación de emergencia por un brote de Covid-19 y también a la hora de tener una actitud*

flexible ante situaciones imprevistas." ("I have observed that there have been times when I have managed my emotions properly and, by taking my distance, I believe that I have contributed to transmitting a bit of calm and balance to the rest of the work team. For example, it happened when there was an emergency situation due to the Covid-19 outbreak. I also noted that I had a flexible attitude when I faced with unforeseen situations.")

Furthermore, participants reported having better stress management, having becoming more resilient, and being more tolerant toward stressful situations:

- *"He aprendido a gestionar mucho mejor el estrés y las situaciones "desagradables", así como a comprender mejor las actitudes y comportamientos de los demás." ("I have learned to manage stress and "unpleasant" situations much better, as well as to better understand other people's attitudes and behaviors.")*
- *"Tengo el ejemplo de la resiliencia. Me tomo ahora con mucha paz interna cualquier evento que acontezca y no juzgo tanto si algo es malo o bueno, sino dejarlo ser y aceptar lo que viene sin "resistencia". Busco mis momentos de alegría, de paz, de consuelo, y soy capaz de encontrar todo eso para mí en medio del caos. Me niego a que otros decidan por mí que hay que vivir en un estado de miedo y caos permanente. Es cierto que tengo algunos momentos de incertidumbre, pero lo vivo sin apego, solo observo las emociones que pasan y las dejo enseñarme lo que se me mueve por dentro." ("I have the example of resilience. I now take any event that happens with a lot of inner peace and I don't judge so much if something is bad or good, but I let it be as it is, I accept what comes without "resistance". I look for my moments of joy, of peace, of comfort, and I am able to find all that for myself in the midst of chaos. I refuse to let others decide for me to live in a state of permanent fear and chaos. It is true that I have some moments of uncertainty, but I live it without attachment, I just observe the*

emotions that pass by and let them show me what moves me inside.

Several participants affirmed that they usually used deep breathing and relaxation as strategies to manage their emotions in different stressful or complex situations:

- “*En casos sociales difíciles de afrontar, trabajo en general plenamente, pero en algún momento me resulta difícil [...] lo aprendido en el curso sobre todo la técnica de relajación me ha servido bastante.*” (“*In social cases that are difficult to deal with, I usually work fully, but at times I find it difficult [...] what I learnt in the course, especially the relaxation technique, has helped me a lot.*”).
- “*Por medio del programa de intervención he aprendido a dar importancia a la respiración[...].*” (“*By means of the intervention program I have learned to give importance to breathing[...].*”).

Finally, different participants referred that they have more and better awareness of their emotional events:

- “*Ha sido muy importante comenzar a prestar atención a las emociones, no puntualmente, sino en el día a día tanto en el trabajo como en la vida personal.*” (“*It has been very important to start paying attention to emotions, not just occasionally, but on a day-to-day basis, both at work and in my personal life.*”).
- “*Hay varias cosas que he aprendido en el curso y que pongo en práctica en mi día a día. Creo que tengo una muy buena gestión emocional, soy más consciente de mis emociones e identifico a la gente que no tiene una buena gestión emocional.*” (“*There are several things that I have learnt in the course and that I put into practice in my day to day life. I think I have very good emotional management, I am more aware of my emotions and I identify people who do not have good emotional management.*”).
- “*He comenzado a hacer una lectura emocional a la hora de analizar lo que me sucede y he empezado a considerar eso de la emociones como un ámbito en proceso de*

formación constante, sintiendo la necesidad de conocer y ahondar más en lo aprendido.” (“I have begun to make an emotional reading when analyzing what happens to me and I have begun to consider emotions as a field in a constant training process, feeling the need to know and delve deeper into what I have learned.”).

- “*Me he dado cuenta de que soy más consciente de mi estado emocional y del de mi entorno.*” (“*I have realized that I am more aware of my emotional state and that of the people around me.*”)

5. Discussion

In recent years, several studies have shown the importance of having proper emotional management and socioemotional skills to successfully face stressful and complex situations and to be satisfied both in the professional context and in the private sphere (Wang et al, 2011; Koydemir, & Schutz, 2012; Donoso et al, 2015, among others).

For this reason, recently we have assisted a strong proliferation of emotional management programs designed to help participants to cope with different problems or situations (Cabello et al, 2016; Gilar-Corbi et al, 2018; Li et al, 2019, among others).

Several studies with a pretest-posttest design have been carried out, showing the benefits of such programs in the immediate aftermath of the programs.

However, longitudinal studies measuring the impact of these programs months or years after their end, remain scarce.

The current study arose from the need to evaluate in the long-term the effectiveness of an *ad hoc* emotional management intervention program, created by the authors of the current study according to the needs and specific circumstances of a group of telephone interpreters who joined the research project.

In order to have a broader and more objective view of the impact of the course, a follow-up of the participants was made two years after the end of the course.

The results obtained through qualitative analysis have demonstrated the effectiveness of the program and confirmed the quantitative results obtained at the time of the post-test, in the previous study (Bruno & Iborra, in press).

Participants, who before attending the *ad hoc* intervention program suffered from symptoms of anxious-depressive character due to the circumstances and characteristics of their work (Jiménez Castaño, 2015), referred, in the follow up study, to have enhanced their emotional management since they attended the training sessions.

They also noticed having better stress management and greater tolerance towards complex and stressful situations. Most of them declared having healthier interpersonal relationships with their clients and friends. They directly attributed this improvement to the course, were they increased their empathic concern and perspective taking.

In fact, these professionals, before attending the course had learned to depersonalize themselves by creating a barrier between themselves and their clients and by focusing only on their oral translation performance, in order to protect themselves from the stress situations of work. Over time, they had managed to escape from their own emotions by not paying attention to what they felt or what their clients needed beyond a translation. On the other hand, in the follow-up phase, many of them emphasized that they had learned to connect with their own emotions, to become aware of what they were feeling and to understand the emotional processes underlying the manifestation of an emotional event. They seem to have enhanced their relationship with their clients, as they have learned to understand that there are different ways of acting or seeing the same event and that the important thing is to understand that there are different perspectives on the same reality.

These results contribute to support the studies that have demonstrated the existence of a positive correlation between having the ability to effectively regulate one's own emotions and developing a more empathic concern (Eisenberg, 2000; Konrath & Grynberg, 2013).

In his study, in fact, Eisenberg (2000) showed that people who couldn't properly regulate their emotions were less likely to experience empathic concern. On the contrary, they seemed to experience relatively high levels of adverse affect when exposed to another's problem.

In the case of the telephone interpreters, indeed, two years after the training sessions, they not only were able to witness their own improvements but also they demonstrated to have a deep comprehension of the cause of these positive changes.

Finally, it should be noted that the participants not only learned how to manage their emotions, but also they appropriated what they have learned throughout the course and adapted it to their own circumstances and needs.

6. Conclusions

Through the *ad hoc* intervention program, participants seemed to start to evaluate their lives and the reality around them in a qualitatively different way with respect to how they saw the world before starting the intervention program.

The two years follow up study has highlighted the long-term benefits and effects of the *ad hoc* intervention program on the telephone interpreters who attended it. At the same time, it aims to serve as evidence of the importance of measuring the impact of the different emotional regulation programs in the long run in order to have a clearer and more objective evaluation of the same and to prove their effectiveness over time.

7. Limitations of the study

Due to the lack of time at our disposal, we were unable to conduct the study with all the groups with which we had carried out ad hoc interventions in emotional regulation.

Because of the Covid-19 pandemic, we were unable to conduct interviews or discussion groups and we had to opt for a qualitative survey.

8. Bibliography

Aguaded-Ramírez, E., & González, N. (2016). Evaluación de un programa de intervención

educativa en inteligencia emocional. *Dilemas Contemporáneos*. 2. 1-33.

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., y Salvador Monge, M. M.

(2012). Programa aulas felices: Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza:

equipo SATI. Retrieved from: <http://catedu.es/psicologiapositiva/index.htm>.

Barrett, L. F. (2013). Psychological construction: a Darwinian approach to the science of emotion. *Emot. Rev.* 5, 379–389. doi:10.1177/1754073913489753

Barrett, L. F. (2016). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. doi:10.1093/scan/nsw154

Body, L., Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.87 (30.3), 47-59.

Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes. Pirámide.

Campo, M., Laborde, S., & Mosley, E. (2016). Emotional intelligence training in team sports: The influence of a season long intervention program on trait emotional intelligence. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 152–158. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000201>

Celdrán, J. and Ferrández, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342.

Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Berg, J.K. et al. (2016) How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prev Sci* 17, 325–337 .
<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>

Donoso, L. M., Demerouti, E., Garrosa Hernández, E., Moreno-Jiménez, B., & Carmona Cobo,

- I. (2015). Positive benefits of caring on nurses' motivation and well-being: A diary study about the role of emotional regulation abilities at work. *International Journal of Nursing Studies*, 52(4), 804–816. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.01.002>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Fernández-Hawrylak, M., Heras-Sevilla, D., & Cepa-Serrano, A. (2020). Evaluation of the Effectiveness of the Emotional Education Program EMO-ACTION within a Preschool Setting. *Estudios Sobre Educación*, 39, 87–107. <https://doi.org/10.15581/004.39.87-107>
- Flowers, L. K., Thomas-Squance, R., Brainin-Rodriguez, J. E., & Yancey, A. K. (2013). Interprofessional social and emotional intelligence skills training: study findings and key lessons. *Journal of Interprofessional Care*, 28(2), 157–159. <https://doi.org/10.3109/13561820.2013.847407>
- Garaigordobil, M., & Peñal-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00743>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., & Sanchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 31(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendoza-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1720. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., Finegan, K. H., Talbot, K., and Claman, S. (2014). Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions. *Stud. Sec. Lang. Learn. Teach.* 4, 327–353. doi: 10.1111/j.1530-0277.2011.01589.x

Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2009). The normative development of emotion regulation strategy uses in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567–574. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x>

Hen, M. & Goroshit, M. (2011) Emotional Competencies in the Education of Mental Health Professionals, Social Work Education, 30:7, 811-829, doi: 10.1080/02615479.2010.515680

Jamali, D., Sidani, Y., & Abu-Zaki, D. (2008). Emotional intelligence and management development implications. Insights from the Lebanese context. *Journal of Management Development* 27 (3), pp. 348-360. doi.org/10.1108/02621710810858641

Jiménez Castaño, A. (2015). *La interpretación telefónica en los servicios públicos*, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Traducción e Interpretación.

Koydemir, S. & Schutz, A. (2012). Emotional Intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two country study using self and informant reports. *The Journal of Positive Psychology*, 7 (2) pp. 107-118, 10.1080/17439760.2011.647050

Kong, F., Gong, X., Sajjad, S., Yang, K., & Zhao, J. (2019). How Is Emotional Intelligence Linked to Life Satisfaction? The Mediating Role of Social Support, Positive Affect and Negative Affect. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2733–2745.

<https://doi.org/10.1007/s10902-018-00069-4>

Konrath, S. H., & Grynberg, D. (2013). The Positive (and Negative) Psychology of Empathy. In D. Watt & J. Panksepp (Eds.), *The Neurobiology and Psychology of Empathy*. Nova Science Publishers Incorporated. Retrieved from

http://www.ipearlab.org/media/publications/Konrath_Grynberg_2013.pdf

Li, C., & Xu, J. (2019). Trait Emotional Intelligence and Classroom Emotions: A Positive Psychology Investigation and Intervention Among Chinese EFL Learners. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.02453

Lindquist, K. A. (2013). Emotions emerge from more basic psychological ingredients: A modern psychological constructionist model. *Emotion Review*, 5, 356-368. doi.org/10.1177/1754073913489750

Mayer, J.D., Roberts, R.D., Barsade, S.G., 2008. Human abilities: emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.* 59, 507–536. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.

Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140–155. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002

Maqbool, R., Sudong, Y., Manzoor, N., & Rashid, Y. (2017). The Impact of Emotional Intelligence, Project Managers' Competencies, and Transformational Leadership on Project Success: An Empirical Perspective. *Project Management Journal*, 48(3), 58–75. https://doi.org/10.1177/875697281704800304

McWhirter, J. (2000a). Re-Modelling NLP. Part Six: Understanding Change. *Rapport*, 48, pp. 1-16.

McWhirter, J. (2000b). Re-Modelling NLP. Part Seven: Facilitating Change. *Rapport*, 49, pp. 53-57.

McWhirter, J. (2001a). Re-Modelling NLP. Part Eight: Performing Change. *Rapport*, 50, pp.53-56.

McWhirter, J. (2001b). ReModelling NLP. Part Nine: Organising Change. *Rapport*, 51, pp. 37,41.

McWhirter, J. (2002). Re-modelling NLP. Part fourteen: Re-modelling modelling. *Rapport*, 59.

McWhirter, J. (2011). Behavioral remodeling. In L. M. Hall & S. R. Charvet (Eds.), Innovations in NLP: For challenging times (pp. 95–114). Carmarthen, England: Crown House.
Mirsamiei M, Atashpour H, Aghaei A. Effect of Achievement Emotion Regulation Training Package on Negative Emotions and Learning Strategies Among Female High School Students.

J Research Health. 2021; 11 (1) :37-44

Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J. M., Gascón, S., Gili, M., & Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC psychiatry*, 11, 49. doi.org/10.1186/1471-244X-11-49

O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.

Obradovic, V., Jovanovic, P., Petrovic, D., Mihic, M., & Mitrovic, Z. (2013). Project Managers' Emotional Intelligence – A Ticket to Success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 74, 274–284. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.034

Oden, K. B., Lohani, M., McCoy, M., Crutchfield, J., & Rivers, S. (2015). Embedding Emotional Intelligence into Military Training Contexts. *Procedia Manufacturing*, 3, 4052–4059. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.976

Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. In R. Bisquerra (Ed.). (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.

Powell L.H., Janssen I. (2013) Follow-up Study. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds) Encyclopedia of Behavioral Medicine. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_314

Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1–6. https://doi.org/10.1016/j.jbhs.2017.08.001

Shahbazi, S., Heidari, M., & Heidari Sureshjani, E. (2018). Effects of problem-solving skill

training on emotional intelligence of nursing students: An experimental study. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 156.

https://doi.org/https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_50_18

Shakir, H. J., Recor, C. L., Sheehan, D. W., & Reynolds, R. M. (2017). The need for incorporating emotional intelligence and mindfulness training in modern medical education.

Postgraduate Medical Journal, 93(1103), 509–511. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2017-134978>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Urquijo, I., Extremera, N., & Villa, A. (2015). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating Effect of Perceived Stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1241–1252. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9>

Viguer, P., Cantero, M. J., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents.

Personality and Individual Differences, 113, 193–200.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036>

Wang, M., Saudino, K.J. Emotion Regulation and Stress. *J Adult Dev* 18, 95–103 (2011).

<https://doi.org/10.1007/s10804-010-9114-7>

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES



40

⁴⁰ J. Miró (1953). *Escalera cruzando el cielo azul en una rueda de fuego*

“My aim in the pages that follow is to explore a form of writing that more fully embodies the relational thesis. How is this so? As you will find, the writing proceeds as a series of “punctuated layers.” The layers will also embody different traditions of communication. At times, my scholarly voice will dominate; at other times I will write in a way that is more congenial to practitioners: I also include personal experiences relevant to the subject at hand. In addition to these layers, I have added aesthetic voices—art, poetry, photography—and even touches of humor.”

“There are several ways in which I hope this form of writing serves to convey content. First, the use of multiple voices makes it more difficult to identify who I am, as the author. Without a single, coherent voice it is more difficult to define the boundaries of my being. Further, as the thesis unfolds I will characterize persons as embedded within multiple relationships. Who and what we are is constituted quite differently in many of these relationships. Thus, we all carry many different voices, each born of a specific history of relationship. By using multiple “voices” in the text, my hope is that the reader will come to appreciate the many relations from which “I as author” have sprung. Moreover, in using these various voices, my hope is to open a relationship with a broader range of readers. In writing for a single audience—for example, scholars, practitioners, or students—I strengthen the walls between groups in society. By using multiple genres perhaps, a step can be taken to cross the existing boundaries, and to invite more inclusive dialogue. Finally, in contrast to traditional writing, the attempt is to relinquish some control over how the words are to be understood. By juxtaposing mixed genres, my hope is to avoid distinct closure of meaning. A space is opened for the reader to generate new associations and images.” Gergen, 2009. p.396

4.1 Discusión

4.1.a Aprender a intervenir interviniendo

*El verbo **intervenir**, del latín **intervenire**, cuyo prefijo es *inter* (entre) y sufijo *venire* (venir), significa literalmente *venir a ponerse entre dos o más cosas*. Entre sus acepciones encontradas en distintos diccionarios, como el de la Real Academia Española, (RAE⁴¹), aparecen verbos como *sobrevenir, ocurrir, acontecer, entrometerse, tomar parte*.*

La palabra **intervención**, en cambio, por medio del sufijo, *ción*, del latín *tio* que indica acción, recalca el efecto del venir, del entrometerse, del tomar acción activa, participativa dentro de algo, hacia algo, por medio de algo.

Es increíble cómo el lenguaje, por medio de una sola palabra o un solo verbo consigue plasmar, incorporar e integrar de manera sintética y exacta muchos de los significados que para mí ha supuesto en el tiempo la palabra intervenir y el acto de hacerlo.

Hace cuatro años, cuando empezaba a diseñar mi primer programa de intervención, no tenía ni la más remota idea de qué podía significar intervenir. Sabía dentro de mí que pretendía, o mejor dicho aspiraba, a “entrometerme” en la vida de los profesionales con los cuales habría intervenido para generar un cambio en su forma de regular las emociones. Me entusiasmaba la idea de tomar parte de un proceso de transformación en la vida emocional de estas personas, de estar *entre* lo que era su entendimiento de los episodios emocionales antes de participar en el proyecto de investigación y después de finalizar el mismo.

Me motivaba la idea de poder tomar acción, de tener una participación activa en todo este proceso y tenía la esperanza y la ilusión de generar un efecto significativo en la vida profesional y personal de los participantes en mi estudio.

Pero, ¿qué era intervenir?, ¿cómo sería yo capaz de pasar de lo que deseaba hacer a hacerlo de

⁴¹ <https://dle.rae.es/intervenir>, última consulta 11.03.2021

verdad? ¿Cómo se intervenía? ¿Existían formas de intervenir mejores que otras? ¿Dónde se encontraba la receta perfecta para alcanzar el producto final deseado?

Estas preguntas me surgieron espontáneamente tras pasar desde una primera fase de revisión teórica sobre modelos de inteligencia emocional, estudios sobre distintos paradigmas que indagan sobre las emociones y de exploración de los programas de intervención en el campo de la regulación emocional, a una fase más empírica en la cual yo iba a ser parte activa, además de una de los y las protagonistas de la experiencia de intervención.

De repente mi imagen idealizada de “salvadora de la humanidad” cayó del cielo y aterrizó en la tierra.

¿Cómo iba yo a poder dar una intervención en regulación emocional a un grupo de personas que confiarían en mí y que me mirarían como la experta cuando yo nunca había tenido experiencia de ello? El experto o la experta, (otra vez el lenguaje viene en mi ayuda), del latín *experitus*, es aquella persona que tiene experiencia, que ha experimentado, que está acostumbrada a hacer algo y, por ello, se le llama así.

Pero yo no era una experta. Yo sólo era una estudiante de doctorado que quería investigar sobre el impacto de un tipo de intervenciones originales y únicas (en el sentido de no válidas para todo el mundo, sino diseñadas *ad hoc*) sobre unos grupos específicos de profesionales y que, para hacerlo, tenía que pasar por el acto de dar las intervenciones.

¿Pero cómo te haces experto o experta en algo? ¿Cómo aprendes a intervenir? Solo hay una forma de hacerlo que es realmente eficaz, y esta forma es pasar de conjugar el verbo en infinitivo a llevarlo a la práctica con el gerundio. Se aprende a intervenir interviniendo, así como se aprende a aparcar aparcando, a cocinar cocinando, etc., etc. No hay manuales, consejos, libros que puedan enseñarte cómo hacer las cosas como la experiencia misma.

Qué lejos estaba yo de entender la educación y el proceso de enseñanza aprendizaje cuando, en una primera fase de diseño de la primera intervención, concebía los mismos desde un

paradigma conductista (Tascón, 2003). Pensaba que mi rol era el de transmitir mis conocimientos; diseñaba las sesiones marcando objetivos, actividades a llevar a cabo y contenidos a tratar. En un primer momento de la tesis, cursé un máster profesional en inteligencia emocional enfocado en un modelo específico de intervención en el “aula”, entendida como espacio de aprendizaje. Estaba muy feliz y a gusto con mi concepción de enseñanza aprendizaje, típica de un tercer orden de conciencia (Kegan, 1994, 2000) o propia de un lenguaje hablado por quienes se encuentran entre un segundo y tercer nivel de concepción del proceso de enseñar y aprender (Hammer & van Rossum, 2017). En mi primer plan de estudio recuerdo que quería intervenir con ese específico modelo para demostrar la eficacia del mismo de manera empírica. En el máster había aprendido técnicas generales y válidas para cualquier tipo de persona y contexto para trabajar la inteligencia emocional. Tener mis apuntes y escuchar activamente al experto del curso me generaba tranquilidad. Me veía capaz de reproducir todo lo que había aprendido con el primer grupo de intervención porque lo había estudiado y lo había entendido.

Fue allí cuando llegó el primer bache en mi trayectoria evolutiva como investigadora.

Terminado el máster y conseguido el título de *coach* en inteligencia emocional, tuve una tutoría con mi supervisor, el cual se movía desde un paradigma totalmente diferente y concebía la intervención de una manera diametralmente opuesta a la mía.

Recuerdo que cuando le entregué el primer borrador de mi primera intervención, satisfecha de mi trabajo él, mirándose, me dijo: “No pienses en contenidos, sino en procesos”. No te has parado a pensar en el contexto. ¿De qué sirven las técnicas y los objetivos operativos si no pensamos en las necesidades específicas del grupo con el que intervenimos? Me parece estupendo que planifiques, pero es durante el proceso cuando tendrás que adaptarte a lo que ocurre, reorganizar las clases acorde a cómo fluyes como grupo, según lo que se genere en la marcha. Es importante reflexionar sobre el contexto que se crea, es importante que tomes

conciencia de las transiciones que ocurren, de los cambios sutiles que tienen lugar durante la intervención. Es fundamental que reflexiones sobre la marcha acerca de ti misma, sobre tu rol de investigadora, tu rol de formadora, y sobre cómo te sientes durante el desarrollo de la intervención. Vente a mis clases, si quieres, y empieza una formación en DBM⁴² (*Developmental Behavioural Modelling*) para poder comprender más allá de un nivel teórico cómo se entiende la educación tanto en contextos formales como no formales, desde un paradigma constructivista sociocultural. Para poder trabajar en la misma línea, necesitamos entendernos, hablar el mismo “lenguaje”.

En su momento creía comprender lo que me quería decir, pero tenía huecos en mi comprensión. Lo importante en ese momento para mí fue confiar en él, retarme a mí misma, empezar a estudiar, leer todos los textos y los autores que me aconsejaba, además de formarme tanto por medio de sus clases como por la *DBM* en una metodología experiencial de proceso con implicaciones colaborativas y dialógicas. Me daba miedo esta forma de aprender, pero a la vez me fascinaba. Era como volver a conectar con mi yo de niña antes de empezar el colegio. Los niños aprenden por medio de la exploración. Frente a la novedad adoptan un espíritu de curiosidad y maravilla. En su genialidad e ingenuidad se sienten parte del todo y no los que mandan al resto de las partes. Con la experiencia crecen y se desarrollan. Lo que aprenden explorando será para ellos un aprendizaje vital: lo que aprenden en la escuela, se queda, en muchas ocasiones, en el cajón de los recuerdos.

Para pasar de un paradigma conductista a uno constructivista y para empezar a concebir las intervenciones en regulación emocional de una manera distinta a la que acompaña a la mayoría de las que se encuentran en la actualidad, tuve que pasar por un primer proceso de cambios que duró aproximadamente un año. La Luana que se preguntaba qué era intervenir y cómo intervenir y si iba a ser capaz de llevar a cabo una intervención, no era la misma Luana que un

⁴² <https://sctsystemic.es/nuestra-metodologia-dbm/> consultado última vez 11.03.2021

año antes habría explicado qué eran las emociones y cómo regularlas sin pararse a indagar en su propia gestión, en los procesos que subyacen a una manifestación de un episodio emocional o a reflexionar sobre cómo desarrollar una intervención generativa que tuviera sentido tanto para ella como para los participantes y para la investigación. Esta Luana ya no explicaría “cómo está hecho un árbol cualquiera desde una pizarra y con etiquetas ortodoxas, sino que se pondría con los participantes a explorar de forma experiencial todo lo que conlleva ser un árbol específico, visto desde angulaciones distintas y según qué perspectivas se le podría mirar al mismo en su propio contexto de desarrollo”.

43



⁴³ Tonucci, F. (2018). *Frato: 40 años con ojos de niño*. Graó.



4.1.z Primeras aportaciones del proyecto de tesis doctoral

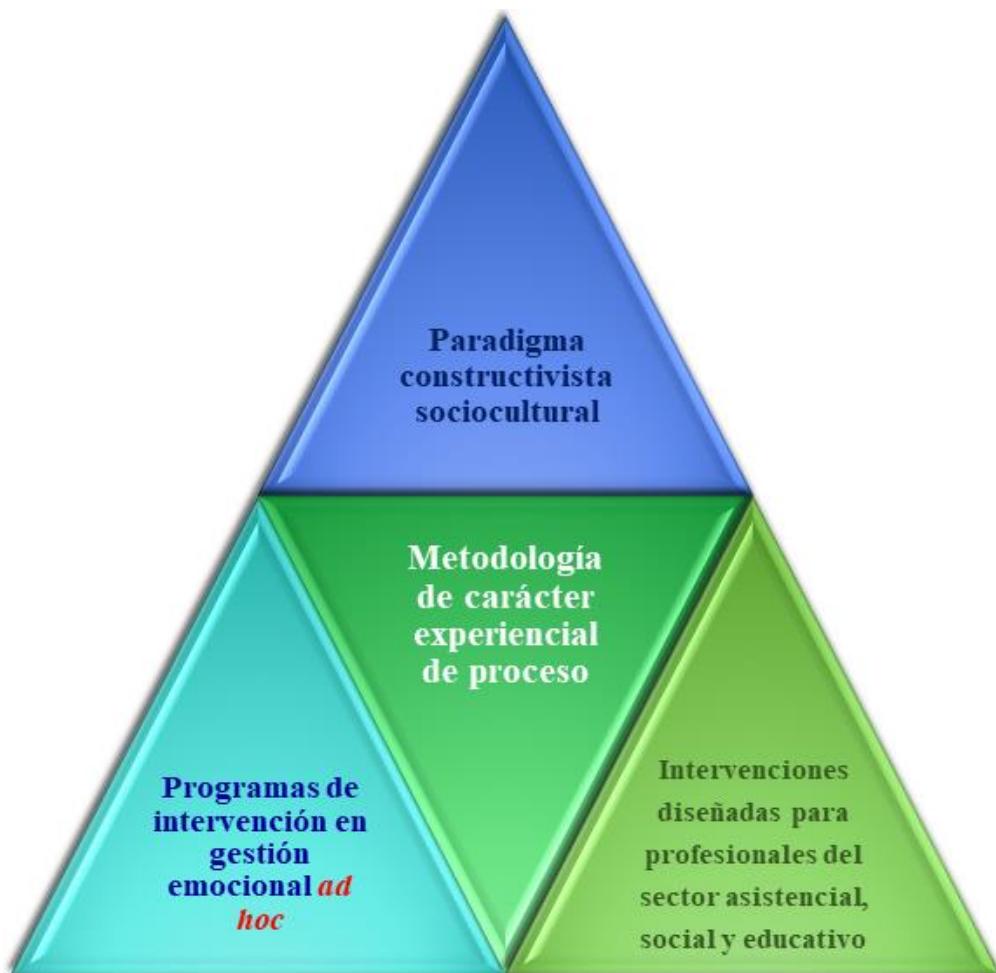


Figura 6: Primeras aportaciones de la tesis doctoral

Bisquerra Alzina (2003) sostiene que “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. [...] El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional. Hay que definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención, etc., para poder diseñar programas de intervención que van a ser experimentados y evaluados” p.8. La mayoría de programas de intervención en educación

emocional⁴⁴ (Argulló Morea et al., 2010; Perez-Escoda et al, 2013; Beckett et al, 2015; Gilar-Corbi, 2018, para citar algunos), siguen exactamente el mismo esquema de planificación propuesto por Bisquerra en la cita mencionada anteriormente. De hecho, los mismos están pensados para fomentar una mejora de las competencias socioemocionales mediante enfoques específicos, diseño de actividades detalladas pensadas para la adquisición de una u otra destreza, el desarrollo de técnicas que puedan ser utilizadas para enfrentar adecuadamente situaciones de desajuste emocional o por medio de estrategias de regulación emocional que han sido demostradas ser eficaces para el manejo de las emociones.

Dichos programas promueven una concepción de enseñanza-aprendizaje de fondo basada en un paradigma conductista (Hernández, 1998; Salas Madriz, 2002; Tascón, 2003), el cual, a su vez, se puede colocar dentro una corriente positivista. Dicha corriente se caracteriza por medir y observar distintos fenómenos desde una visión objetivista que, por un lado, no deja espacio para la indagación de lo que vaya más allá de lo observable cuantitativamente como puede ser la conciencia, los contextos que se generan en el marco de una intervención o los procesos que subyacen a la misma y, por otro lado, admite sólo una interpretación posible de los fenómenos analizados.

Los programas de regulación emocional que se basan en dicha concepción del aprendizaje conciben al/ la aprendiz, (en este caso las personas que participan en ellos), como un sujeto que acepta pasivamente y sin cuestionar, lo que el experto o la experta le propone, confiando en sus conocimientos y llevando a cabo en su vida real las técnicas o los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de las sesiones de formación.

Tampoco los aprendices, (que suelen generalmente ser maestros, profesores o estudiantes, ya que escasos son los programas de intervención en educación emocional fuera del contexto

⁴⁴ En distintas ocasiones nos referimos a ellos como programas de regulación emocional o de gestión emocional, usando sinónimos que hacen referencia al mismo objeto de estudio. Por regulación emocional no entendemos la represión de emociones, sino la habilidad de autorregulación.

educativo), suelen alejarse de esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, generalmente, aceptan con entusiasmo participar en estos tipos de formaciones, esperándose de las mismas exactamente un tipo de estructura basada en actividades previamente planificadas finalizadas al desarrollo de contenidos y centradas en productos y fórmulas válidas para todo el mundo (existen estudios que evalúan el impacto de un programa en educación emocional en distintas culturas para promover su eficacia e implementación indiscriminada en varios contextos socioculturales, véase Gilar-Corbi et al., 2018, entre otros).

En distintas ocasiones, programas como los que se mencionan en el estudio número 3 de la tesis promueven, además, la formación de docentes (Weare & Gray, 2003; Bisquerra, 2011; Argués, Bolsas, Hernández & Salvador, 2012; entre otros) en educación emocional para que estos mismos se encarguen, en un segundo momento, de formar al alumnado y al resto de personal presente en los centros educativos en los que trabajan, garantizando así la repetición de una misma estructura y modelo de regulación emocional.

Nuestra tesis doctoral, en cambio, se aleja de un paradigma conductista/ cognitivo de la educación, promoviendo así la creación e implementación de un tipo de intervenciones en regulación emocional, basadas en un paradigma constructivista y sociocultural de la educación. Dicho paradigma (para una información más amplia, véase Iborra, A (2012), lejos de ver la realidad como un fenómeno observable desde una perspectiva objetivista y fácilmente medible, concibe el conocimiento como algo que se construye activamente mediante la interacción del sujeto con el mundo que le rodea. Además, acorde a este paradigma, el conocimiento se adquiere mediante la experiencia y, las significaciones que cada persona dará a la misma, dependerán de sus condiciones de partida, del entorno de desarrollo y de sus necesidades específicas.

Trabajar con las emociones y en la regulación de las mismas, no puede, según nuestra forma de pensar, obviar aspectos contextuales, procesuales y experienciales, además de no poder

obviar las circunstancias de partida y las características específicas de los sujetos con los cuales se interviene.

Es por ello que unas de las aportaciones más relevantes del proyecto de tesis doctoral ha sido el diseño de cuatro intervenciones *ad hoc*, pensadas para determinados colectivos de profesionales (intérpretes de los servicios públicos, intérpretes telefónicos, trabajadoras sociales y docentes de educación secundaria), para facilitar el manejo de sus emociones a partir de sus necesidades iniciales y sus problemas específicos relacionados con el desarrollo de su labor. Asimismo, cabe destacar que el diseño de dichas intervenciones ha sido continuamente reajustado, acorde a la evolución de cada grupo que ha tomado parte en las mismas y a los propios procesos de intervención.

Otro aspecto innovador de las intervenciones desarrolladas es haber intervenido con profesionales de distintos sectores y no solo del ámbito educativo, como suele ocurrir en la mayoría de los programas de educación emocional. De hecho, a día de hoy, existe un vacío de propuestas de intervención en educación emocional fuera de la educación formal no universitaria, pese a que la educación socioemocional debería abarcar todo el ciclo vital de los seres humanos.

En efecto, muchas son las investigaciones que insisten en la necesidad de fomentar las competencias socioemocionales en toda la población en general y, en particular, en profesionales cuya labor se desarrolla en contextos asistenciales, sociales y educativos, debido a los problemas de carácter ansioso depresivo que suelen acompañar el desarrollo de dichas labores. Pese a ello, todavía son escasos los programas que tratan de facilitar de manera concreta el desarrollo emocional de dichos trabajadores. Los que lo hacen no intervienen desde un enfoque constructivista que tenga en cuenta sus características específicas.

Moviéndonos desde un paradigma constructivista sociocultural, en las intervenciones *ad hoc* hemos procedido mediante una metodología de carácter experiencial de proceso (McWhirter,

2002; Nogueiras, Iborra & Kunnen, 2018), incluyendo acercamientos dialógicos y colaborativos (Iborra, García, Margalef, & Pérez, 2009) para fomentar el desarrollo emocional de los participantes.

Se ha promovido un tipo de aprendizaje situado, experiencial y autorregulado, en el cual por medio de la acción, indagación y exploración directa de los fenómenos emocionales y relacionales, los participantes han podido llevar a cabo un proceso de reflexión constante sobre sí mismos, el entorno que les rodea, sus relación con los demás y todo lo que es *otro* con respecto a ellos mismos (ya sea este *otro* personas, lugares, objetos, emociones, pensamientos, conductas, etc.), adquiriendo así la competencia de *aprender a aprender*.

En cada intervención, la formadora ha asumido un rol de facilitadora y no de principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada momento, se han fomentado relaciones de interdependencia entre los participantes. Estos últimos, durante el desarrollo de las intervenciones han aprendido a tomar conciencia de su rol dentro de las relaciones sociales, de su influencia en los demás y de la influencia de estos últimos en ellos/ellas. También, han aprendido a dar una nueva significación a su forma de estar en el mundo, pasando de pensar en formar parte de una única realidad, a entender que, pese a que existe una realidad objetiva, esta no se puede alcanzar, ya que la misma se percibe desde miradas subjetivas, las cuales, lejos de ser independientes, están *contaminadas* por la interacción del sujeto con el entorno y la mutua influencia del uno en el otro.

Los participantes de cada intervención han podido llegar a comprender, mediante el paradigma epistemológico subyacente a las mismas, que los episodios emocionales, los intercambios comunicativos y los contextos son construcciones dentro de sistemas, donde cada pieza “está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total” (Watzlawick et. al., 1971, p. 120).

Todo lo anteriormente citado marca una clara diferencia en la manera de trabajar en la

regulación emocional y en la forma de intervenir, por eso las intervenciones *ad hoc* son unas de las aportaciones más relevantes del proyecto de tesis doctoral.

4.2.a Evolución del proyecto de investigación, de las intervenciones y de la investigadora

Mientras por un lado seguía formándose y aprendiendo sobre metodologías experienciales, procesuales, colaborativas y dialógicas tanto por medio de la teoría, pero sobre todo sumergiéndome yo misma en la exploración directa de estas, a través de los cursos que iba realizando, la observación directa de las clases de mi supervisor y mi propia docencia de dos asignaturas en el Departamento de Ciencias de la Educación, decidí, junto con mi supervisor, cambiar totalmente el diseño de la tesis y, con ello, el diseño de la primera intervención.

Por medio de la evolución que había tenido en mi manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, llegué también a entender realmente lo quería decir mi supervisor cuando me hablaba de contexto, de grupos y de características específicas.

¿Cómo se podía intervenir con personas diferentes, que tenían necesidades distintas, vivencias distintas, circunstancias distintas, de una misma manera? ¿Cómo podía yo intervenir con un grupo específico de intérpretes que trabajaban en los servicios públicos y, en particular, en el contexto sanitario, sin saber su historia, su día a día en el mundo del trabajo, sus dificultades, sus características de partida? ¿Cómo había podido antes haber pensado poder trabajar en su regulación emocional sólo con la aplicación de técnicas específicas o determinados modelos teóricos? ¿Por qué la mayoría de programas en regulación emocional que había explorado para ver su impacto no se planteaban estas preguntas, sino que se implantaban en diferentes escuelas, instituciones, asociaciones siguiendo siempre la misma estructura y modelo (véase, por ejemplo, Brackett & Caruso, 2005; Argués, Bolsas, Hernández & Salvador, 2012; Body et al., 2016, entre otros)? ¿A qué nivel estaban interviniendo dichos programas? ¿Qué tipos de

cambios pretendían conseguir, de esa forma? Y también, ¿por qué la mayoría de los estudios se centraban casi exclusivamente en la implementación de programas de este tipo para estudiantes o profesorado? ¿Qué pasaba con el resto de profesionales?

¿Por qué pese a la importancia y las grandes dificultades que conlleva el trabajo de los y las intérpretes sociales, nadie hasta el momento había pensado en ayudarles en su gestión emocional, para facilitarle un mejor desarrollo de su labor y, por ende, garantizar un servicio de más calidad a los y las usuarias que cotidianamente ponían sus vidas en las manos de dichos profesionales?

Yo no quería trabajar de manera estandarizada. Para mí, intervenir ya tenía otro sentido, un sentido más amplio, más complejo. A esas alturas, sólo podía concebir un tipo de intervención en la cual yo podría sentirme útil para los y las participantes y, además, aportar una novedad dentro del mundo de la investigación en emociones, y esa forma de intervenir sería *ad hoc*.

Me interesaba explorar qué efectos se podrían conseguir interviniendo acorde a las necesidades y características de partida de los participantes con los cuales se trabajaba y acorde al propio proceso de desarrollo de la intervención. Me interesaba recalcar la parte humana, viva, real de estas personas. No eran números, no eran las puntuaciones que obtendrían en los momentos de pre-post tests. No me interesaba demostrar la validez de un cuestionario de inteligencia emocional sin más, o crear un paquete preconcebido de regulación emocional en el formato de un curso que, si funcionaba, se podría “vender” y aplicar con todo el mundo. Yo quería premiar otros aspectos, verificar la eficacia de un tipo distinto de intervención. Me interesaba, además, priorizar la relación que se iba a establecer entre los participantes y yo, estar atenta a su relación con el curso durante y después del desarrollo del mismo, su relación con sus propias emociones y vivencias. Me interesaba facilitar en ellos, de manera gradual y sutil, un cambio de perspectiva, una nueva forma de mirar su realidad y, para hacerlo, tenía que diseñar algo nuevo, que hasta la fecha no se había llegado nunca a plantear. La intervención no podría ser de otra

forma, sino que *ad hoc*.

Para intervenir en la regulación emocional de los y las intérpretes, necesitaba, además, encontrar un modelo teórico de las emociones que no tratara las mismas como algo que se manifiesta siempre de la misma forma, repitiendo patrones, fácilmente detectable por medio de expresiones faciales compartidas por todo ser humano, como mucha de la visión clásica afirma, (véase, Ekman, 1984, 1992, entre otros). Necesitaba encontrar un fundamento teórico que respaldara lo que en la experiencia y con las metodología procesuales ya observaba, es decir, que las emociones no vienen ni desde dentro (véase los conceptos de alma o de región cerebral específica para cada emoción) ni desde fuera (son comunes las frases como: “*Me ha entrado un cabreo del Quince*”; “*Me han salido unas lágrimas de tristeza*”; “*Me ha entrado ansiedad*”, donde de forma imperceptible con el lenguaje se está haciendo hincapié en que el sujeto no participa activamente en la manifestación de un episodio emocional), sino que se construyen activamente cada vez que nos enfrentamos a situaciones de ambigüedad o de novedad y a las cuales necesitamos dar un sentido. Fue allí cuando, de tanto explorar, mi supervisor consiguió entrar en contacto, y yo con él, con el paradigma construcciónista de las emociones, mediante las lecturas de las investigaciones llevadas a cabo por Feldman Barrett (2004, 2006a, 2006b, 2011, 2016), Gross (Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, 2001; Barrett, et al., 2007), Lindquist (2013; Lindquist & Barrett, 2008; Lindquist et al., 2012; Lindquist, MacCormack & Shablack, 2015), y Russell (Russell, 1980; Russell, 2003; Russell & Barrett 1999, Barrett & Russell, 2015), entre otros.

Estos autores y autoras, habían conseguido desmontar, por medio de investigaciones pioneras en el mundo de la neurociencia, la visión clásica según la cual, las emociones son innatas y universales y que existen regiones cerebrales específicas dentro del cerebro encargadas de producir determinadas emociones. Demostraron cómo funcionan los mecanismos de construcción de los episodios emocionales por parte del cerebro, el cual cada vez, *en un abrir*

y cerrar de ojos, se sirve del lenguaje, de las experiencias previas, del contexto social y cultural, de las sensaciones fisiológicas y del entorno concreto en el cual se encuentra la persona para transformar una ocurrencia o sensaciones fisiológicas en un evento emocional (véase el apartado sobre construccionismo psicológico de las emociones para una ampliación). Saber que las emociones no son conceptos universales y compartidos por todo el mundo, sino construcciones de las cuales tomamos parte activa dentro de un contexto sociocultural y en la experiencia y saber, también, que, al igual que podemos construir un episodio emocional de una forma, podemos deconstruir la misma si no se ajusta a la realidad o la situación, además de que podemos aprender a hacer nuevas construcciones del mundo, era lo que necesitaba para poder generar una perfecta combinación entre este planteamiento teórico de las emociones, el paradigma constructivista sociocultural desde el cual me movía y las metodologías con las que quería intervenir para fomentar un adecuado manejo emocional en los intérpretes.

Por fin veía claro el marco teórico y la metodología de la primera intervención y podría replantear mi plan de estudio del proyecto de investigación.



4.2.z Segunda aportación del proyecto de tesis doctoral

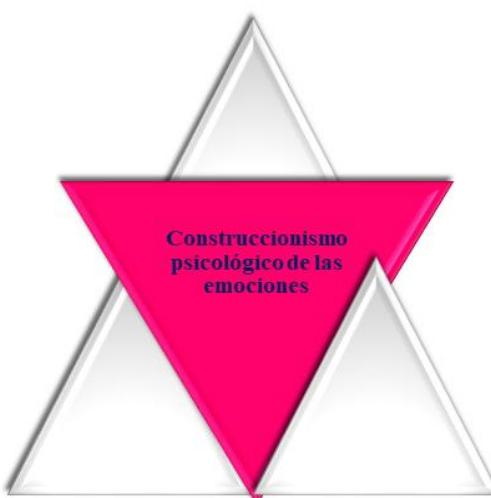


Figura 7: Segunda aportación de la tesis doctoral

Durante un largo tiempo, se han interpretado las emociones como componentes fijos, producto de la evolución del ser humano en la lucha para la supervivencia y propios de nuestra naturaleza biológica. Investigadores como MacLean (1997), por medio de su teoría evolutiva del cerebro triúnico, hablaban de cerebro reptiliano, límbico y del neocortex, (estructuras cerebrales que se han desarrollado en el tiempo y que cada vez se han hecho más complejas), para explicar la evolución de los animales, hasta llegar a los seres humanos, en su manera de sentir y actuar. Según esta teoría, el sistema límbico se encarga de la discriminación y expresión emocional, mientras que el neocórtex, dividido en dos hemisferios, se encarga del lenguaje y del pensamiento abstracto, mediante los cuales los seres humanos han pasado de un sentir más primitivo a un *dominio* de sus emociones. Esta subdivisión separa las emociones de la razón, resaltando la existencia de emociones más primitivas que otras y atribuyendo al intelecto, nuestra capacidad de manejar las emociones mediante pensamientos abstractos.

Esta visión, si bien ha sido cuestionada por investigaciones póstumas en el mundo de la neurociencia, ha dejado su huella en la sociedad occidental, donde muy a menudo se comparte la visión de que los que nos hace superiores a los animales es la razón, que existen estructuras cerebrales o regiones encargadas de específicos fenómenos emocionales (véase la importancia atribuida al hipocampo y a la amígdala) y que las emociones son algo innato, primitivo y universalmente compartido.

En efecto, a partir de los descubrimientos de Darwin, varias investigaciones sobre las emociones han intentado evidenciar que las mismas son universales (Ekman, 1992), innatas y fácilmente reconocibles a través de expresiones faciales, entonaciones de voz o posturas corporales y, además, que existen emociones primarias propias de todo ser humano y cuya forma de manifestarse sigue siempre una misma estructura y mecanismo de activación (Ekman & Friesen, 1983, 1992; Ekman, Paul & Cordaro, 2011).

Feldman Barrett (2018) nombra esta forma tradicional de ver las emociones *visión clásica*, la

cual es fácilmente detectable en casi todos los libros de introducción a la psicología, en manuales de ayuda para la gestión emocional, en artículos de revistas y, además, constituye el paradigma de fondo de la mayoría de programas de regulación emocional.

El constructivismo psicológico de las emociones (Barrett, 2006a, 2006b 2011, 2013, 2016, 2018; Cacioppo et al., 2000; Mauss & Robinson, 2009; Barrett & Wager, 2006; Kober et al., 2008; Lindquist, Wager, Kober et al., 2012; Lindquist, 2013), en cambio, por medio de investigaciones pioneras en neurociencia, se ha opuesto a esta visión comúnmente compartida y difícil de arraigar, demostrando que no existen conexiones unívocas entre ciertos movimientos faciales y una emoción específica experimentada por una persona (Russell, Bachorowski, & Fernández-Dols, 2003; Barrett, 2018), que no siempre un determinado movimiento facial va acompañado de una emoción, ni que el mismo movimiento o activación corporal representa siempre una misma emoción (Barrett, 2011). Por ejemplo, podríamos tener un nudo en la garganta, el rostro colorado y notar una aceleración cardíaca tanto en momentos de tristeza, como cuando sentimos rabia o vergüenza, o incluso en momentos de gratitud y felicidad. Además, no todas las veces que sentimos cierta emoción, manifestaremos el mismo patrón, acorde a un guión que se repite.

Asimismo, las emociones no son ni monolíticas ni universales, sino que, por un lado, están compuestas por elementos más básicos, no encargados solo y exclusivamente de construir episodios emocionales y no situados en supuestos circuitos emocionales, y por otro varían de una cultura a otra. Las emociones no son reacciones al mundo, sino construcciones del mundo. El cerebro, para construir un episodio emocional, hace predicciones constantes en las cuales conecta rápidamente sensaciones fisiológicas, el contexto en el que se encuentra y fragmentos de experiencias pasadas, dando respuesta a situaciones de incertidumbre o ambigüedad, con la generación, en distintos casos, de emociones. Para hacer predicciones y construir episodios emocionales, se sirve de lo que se ha adquirido dentro de un contexto sociocultural, en el cual

cada ser humano ha aprendido que existen patrones comúnmente aceptados y compartidos dentro de determinadas culturas. El lenguaje y los conceptos son otros elementos claves en la creación de las emociones, ya que mediante los mismos se pueden expresar eventos emocionales mediante etiquetas utilizadas por todas las personas que comparten una misma lengua y cultura (Barrett, 2006a; Cacioppo et al., 2000; Mauss & Robinson, 2009), (Barrett & Wager, 2006; Kober et al., 2008; Lindquist, Wager, Kober et al., 2012; Lindquist, 2013).

Teniendo como modelo de fondo en cada una de nuestras intervenciones el paradigma construcciónista de las emociones, y trabajando en cada una de ellas mediante una metodología experiencial de proceso, en nuestra tesis doctoral hemos propuesto un cambio metodológico y ontológico en la forma de intervenir en los procesos de regulación emocional.

Los programas de intervención que parten de la premisa que las emociones son innatas, universales y producidas dentro de determinados circuitos cerebrales, trabajarán de una forma diametralmente opuesta a la nuestra la regulación de las mismas. Por ejemplo, se fomentará en los participantes la búsqueda de patrones fácilmente reconocibles por cada emoción que sienten, ya que las mismas se verán como estados claros e identificables, a los cuales corresponden pautas específicas y reacciones concretas en el cuerpo y en el cerebro.

Al ver las emociones como categorías fijas, se enseñará a los participantes a asociar determinadas reacciones con una determinada emoción. Aprenderán, por ejemplo, que la ira suele manifestarse mediante aceleración cardíaca, ceño fruncido, un tono de voz elevado y tensión corporal; la tristeza, en cambio, se asociará con lágrimas, mirada baja, pesadez en el cuerpo, etc. Estas asociaciones, si bien en gran parte pueden corresponder con formas usuales de crear los episodios emocionales, ya que corresponden a comportamientos socialmente y culturalmente aprendidos, podrían generar serios problemas de regulación emocional, de comprensión de lo que nos ocurre y de cómo lo estamos activamente generando. En muchas ocasiones, de hecho, pensaremos estar sintiendo una emoción en lugar de otra o no seremos

conscientes de poder estar sintiendo a la vez más de una emoción, porque nuestra atención se centrará en detectar cómo se manifiesta una emoción y si la respuesta corporal coincide con un determinado patrón propio de una específica categoría emocional.

Al mismo tiempo, los participantes, que en el tiempo habrán aprendido a reconocer las distintas reacciones emocionales y a entender que las mismas son comunes a todo el mundo, aprenderán a empatizar con los demás de una forma otra vez equivocada y que podría dar lugar a problemas serios en variadas ocasiones. Creer que observando la expresión facial y, en general, el lenguaje no verbal de una persona, podemos comprender qué le ocurre, nos dará pie a interpretar de manera equivocada sus actos, ya que proyectaremos en ella lo que nosotros creemos que le esté ocurriendo. Esto, en lugar de facilitar relaciones sociales más saludables y basadas en la tolerancia, podría dar lugar a problemas de comunicación, malentendidos e incluso fomentar pensamientos radicales y cerrados frente a lo que es distinto a nosotros.

Desde un paradigma construcccionista, en cambio, se ayuda a comprender a los participantes que nunca podremos saber qué le ocurre a los demás con exactitud, ya que el cerebro puede solo predecir y tratar de adivinar lo que siente el otro, basándose en todo lo que hemos explicado anteriormente.

En las intervenciones *ad hoc*, (a diferencia de programas convencionales basados en una visión tradicional de las emociones y que no intervienen a un nivel de proceso, sino de contenidos) a través de la indagación y exploración de los eventos emocionales, los participantes de cada grupo han conseguido crear distinciones sutiles entre sensaciones, emociones, estados de ánimos y experiencias sensoriales más básicas como pueden ser los procesos de activación y desactivación o las sensaciones de placer y disgusto. Dichas distinciones les han permitido comprender a fondo las conexiones existentes entre cuerpo y mente y a reconocer cómo todo confluye en la construcción de sensaciones, emociones y pensamientos.

Pudimos trabajar, partiendo de experiencias reales, en la construcción y deconstrucción de

varias experiencias emocionales, allí donde las mismas no se ajustaban adecuadamente a la realidad. Los participantes aprendieron a prestar particular atención a cómo sus coloquies iniciales frente a una experiencia (situaciones, relaciones, intercambios comunicativos) influyen de manera relevante en el desarrollo del proceso de construcción de una emoción y a cómo podríamos recolocarnos frente a una construcción no apropiada de la experiencia, modelando y remodelando el significado que acompaña las emociones que sentimos en la misma. Además, en dichas intervenciones se indagó detenidamente sobre el lenguaje. Se profundizó en los distintos lenguajes que intervienen en los intercambios comunicativos y en las distintas formas de comunicar.

Todo lo descrito anteriormente constituye la segunda aportación relevante del proyecto de tesis doctoral.

4.3.a Primera Intervención

Tras las frecuentes reuniones para cuadrar horarios, fechas y lugar de intervención con las dos asociaciones de intérpretes que voluntariamente decidieron participar en ella, llegó el primer grupo de discusión con los y las participantes, gracias al cual pude indagar a fondo sobre sus necesidades de partida, sus vivencias, sus expectativas respecto al curso, además de empezar, sin saberlo conscientemente a construir mi relación con ellas y ellos.

El análisis de las transcripciones de lo que se conversó en el grupo de discusión, me permitió crear el diseño de intervención, aunque supiera que este me serviría como base para lo que vendría y que, seguramente, tendría que adaptarlo durante el proceso.

Llegó la primera intervención y, con ella, todos los ajustes de la misma según se iba desarrollando. Por medio de las reuniones de supervisión con mi director me podía dar cuenta, según transcurrián las sesiones, de distinciones que no había conseguido captar en el momento o de aspectos que no había tenido en cuenta. Tener la posibilidad de reflexionar en voz alta y

con otra persona más experta sobre todo lo que vas notando, lo que se va generando, te abre caminos y posibilidades que por ti solo no llegarías a recorrer o tardarías en hacerlo. Me di cuenta, por ejemplo, que no siempre trabajaba de forma experiencial y procesual, sino que en ocasiones, seguía cayendo en la trampa de recurrir a técnicas o echar un vistazo a mis apuntes⁴⁵ por mi inexperiencia, por miedo a no estar a la altura de la situación o incluso por temor a abrir diálogos con los participantes que se escaparían de lo que yo preveía o que nos llevarían a entrar en cuestiones de las cuales en ese momento no me sentía preparada a enfrentar.

Recuerdo que en un momento de ansiedad y preocupación sobre cómo estaría llevando la intervención, pregunté a mi director si podríamos desarrollar las sesiones juntos o si podía darlas él que sí era experto y, además, psicólogo. Allí, en un hermoso café literario de un callejón escondido de Madrid, tuvo lugar una conversación muy interesante con él, otra de las muchas que marcarían mi evolución.

En esta charla, me hizo reflexionar sobre la importancia de quién da la intervención. Yo nunca me había parado a pensar en ello antes. Todos los artículos que había leído sobre programas de regulación emocional hacían hincapié en las novedades del programa, en el método concreto que se quería aplicar, en las herramientas de trabajo, en los beneficios que podrían tener los y las participantes en el mismo, pero nunca había leído un artículo o un estudio que resaltara la importancia del formador o formadora y de cómo el hecho de que una formación la diera una u otra persona, generaría contextos totalmente distintos, relaciones completamente diferentes e incluso un impacto diverso en los y las participantes. Si mi director hubiera dado la intervención, con las mismas metodologías y enfoque teórico y con las mismas personas, ¿podríamos haber hablado de la misma intervención que di yo? ¿Cómo sería su relación con los y las participantes? ¿Habría tenido influencia su género, su edad, su experiencia, su forma de ser y estar en ellos y ellas? Al analizar e interpretar los datos cualitativos y cuantitativos de

⁴⁵ (que me llevaba en el bolso como “mantita de Linus”)

los intérpretes ¿habría dado yo el mismo valor y significado a los mismos?

Claramente entendí otra lección, es decir, no solo importa el grupo con el cual se interviene, y por eso hay que tener en cuenta sus necesidades y peculiaridades, sino que también quién interviene importa y es indispensable pararse a reflexionar sobre este aspecto que muchas veces cae en el olvido de quiénes investigan.

Tras reflexionar sobre la primera intervención, una vez que fue llevada a cabo y que pude comprobar que había tenido efectos significativos en los y las intérpretes, me di cuenta de que, si bien la había desarrollado con metodologías procesuales y experienciales, todavía tenía un toque remediativo, a causa de esas técnicas y apuntes a los cuales en más de una ocasión había tenido la tentación de recurrir.



4.3.z Tercera aportación del proyecto de tesis doctoral



Figura 8: Tercera aportación de la tesis doctoral

El proceso de investigación llevado a cabo durante todo el desarrollo del proyecto de tesis doctoral ha sido interpretado y vivido por mi parte en todo momento como un diálogo abierto

entre distintas partes⁴⁶ de un sistema, siendo este último compuesto a su vez por otros sistemas creados mediante las interacciones entre las partes. Dichos sistemas, vistos desde una perspectiva dialógica, no están previamente regulados y no premian solo y exclusivamente la relación entre las partes, buscando sistematizar las mismas, sino que, al contrario, reconocen la relevancia de cada uno de los elementos que entran en relación, dando importancia no sólo al plano de lo exterior, sino también al plano interior, es decir, lo que ocurre internamente en cada una de las partes mientras interactúan (prejuicios, expectativas, ideas, emociones, pensamientos) (Bertrando, 2014b).

Trasladando el concepto Bajtiniano de dialogismo (1923, 1935) desde la filosofía del lenguaje y la terapia sistémico dialógica (Bertrando, 2014b) a mi contexto de investigación (algo bastante atrevido, por mi parte), veo cómo en mi mente cada intervención, cada participante en ella, cada interacción han constituido unas voces relevantes, personajes y personas entramadas y anudadas dentro de un diálogo, motor de acción y de cambios, en el cual se denota la presencia de distintos lenguajes, influenciados por la historia y la sociedad, y de distintos planos relacionales que van más allá de lo puramente observable o medible.

En el desarrollo de la investigación, dando un mayor énfasis a los procesos subyacentes a cada interacción más que a su estructura, me di cuenta de cómo construía el conocimiento en lugar de poseerlo desde un comienzo, y de cómo mi relación con los participantes de la investigación se movía desde una estructura horizontal, en lugar de un posicionamiento por mi parte vertical. Premiendo el construcciónismo social en mi manera de indagar y de interactuar con las otras voces dentro de los diálogos que se generaban en el proceso de investigación, partí en cada intervención desde una premisa de no saber (Anderson & Goolishian, 1992). Yo no era una experta que tenía que corregir la manera de regular las emociones de los participantes o que

⁴⁶ partes: investigadora, participantes de cada intervención, supervisor, palabras, relaciones, emociones, ideas, pensamientos, microcontextos de intervención, macro-contexto socio cultural, etc.

tenía que dictarles cómo estar en el mundo desde una postura de poder (Anderson & Goolishian, 1996), sino que tenía que comprender que cada uno de ellos era narrador de su propia historia (White, 1989) y que cada grupo con el cual intervenía tenía un recorrido, unas vivencias y circunstancias influenciadas por su macro contexto y micro contexto social. Además, mi única forma de promover un cambio en su manera de estar en el mundo y, por ende, de manejar sus emociones, era a través de una relación entre iguales, en la cual, mediante una indagación conjunta en la experiencia y la generación de diálogos en los distintos momentos de la intervención, podríamos entre todos y todas construir una comprensión de la realidad nueva respecto a las posturas iniciales de cada uno de nosotros. Como sostendrían Anderson y Goolishian (1996), el significado y la comprensión de lo que ocurre son construidos socialmente por las personas en los diálogos y conversaciones.

Fundamentales fueron para mí los diálogos y las reflexiones generados con cada grupo dentro de las sesiones de intervención, durante las sesiones de supervisión con mi director de tesis y en mi mente cuando sola revisaba el proceso de cada sesión y, en un diálogo interior entraba en contacto con mis ideas, pensamientos y emociones. Tomaba nota de cómo me sentía, de cómo me había sentido en cada momento de la sesión, de qué expectativas había tenido con respecto al grupo, a la sesión, a mi forma de llevarla a cabo, de cuál había sido mi coloquio inicial, de cómo me había recolocado en la experiencia si algo me había descolocado, de qué se había generado en las sesiones, hacia dónde nos habían llevado los diálogos generados entre los participantes y yo, etc, etc.

Prestar atención a mis diálogos internos y a mis emociones mientras me relacionaba con los participantes en las intervenciones, es un aspecto que generalmente pasa desapercibido en los programas de educación emocional e incluso en el campo de la terapia psicológica no se suele tener en cuenta. Investigadores como Bertrando (2014b), en cambio, han puesto de manifiesto la importancia de ser capaces de tomar conciencia de nuestras posiciones y de cómo nos

sentimos dentro de ellas (a eso lo llama *situarse*), cuando intervenimos (él se centra en el contexto terapéutico, pero podemos trasladarlo al campo de la intervención psicoeducativa), porque sólo si desarrollamos una conciencia emocional de nuestra posición dentro de un sistema, podremos ser capaces de relacionarnos dentro de ello, conscientes de las variables de contexto que van más allá de la relación externa en la que participamos. Siendo capaces de situarnos, como investigadores y formadores, podemos resignificar nuestra experiencia y facilitar una resignificación de las experiencias de los demás (en nuestro caso los participantes). Los mismos, ayudados a reconocer su propio posicionamiento y emociones dentro de sus relaciones, aprenderán a crear su propia conciencia, a entender sus propias emociones y a dar un nuevo sentido a su realidad. Prestar atención en todo momento a mi rol de investigadora y de formadora, reflexionar sobre la importancia de quién interviene, del nivel en el que interviene, de cómo se sitúa frente a la experiencia o de cómo toma conciencia de las relaciones dialógicas que mantiene con los participantes, con las intervenciones, con sus propias emociones, con los datos de investigación y con toda la narrativa que subyace a una investigación, es algo muy poco frecuente, sino inexistente en investigaciones sobre programas de regulación emocional que pretendan demostrar la efectividad de los mismos. Estas últimas, enmarcadas dentro de un paradigma conductista y operando desde una perspectiva objetivista, se mueven desde otro nivel operacional, no yendo más allá de una interpretación cuantitativa de los resultados de investigación.

Todo lo mencionado anteriormente constituye la tercera aportación de la tesis doctoral.

4.4.a Segunda Intervención

Finalizada la primera intervención, decidí no quedarme allí, sino crear otra para un grupo de intérpretes sociales que no trabajaran de forma presencial, sino telefónica. De hecho, por medio del máster en mediación, traducción e interpretación en los servicios públicos que había

realizado antes de mis estudios de doctorado, sabía que también este grupo de profesionales sufría de problemas de carácter ansioso depresivo a causa de las condiciones y características de su trabajo. Además, por medio de una investigación llevada a cabo por Jiménez-Castaño (2015), tenía conocimiento de que tampoco este colectivo tenía ningún tipo de ayuda psicológica y que, en cambio, la necesitaba.

Me puse en contacto con una de las dos asociaciones de intérpretes telefónicos más reconocidas en España. El director de la misma recibió encantado la propuesta de intervenir con los empleados y empleadas de la misma; lo mismo pasó con los y las intérpretes, que aceptaron entusiasmados participar en el estudio.

Empecé así a diseñar la primera fase de intervención, es decir, concretar el momento y el lugar del primer grupo de discusión para conocer a fondo las necesidades de partida del grupo.

Una semana antes del grupo de discusión, recibí por parte del director de la asociación un correo electrónico en el cual me comentaba que los y las intérpretes que participarían en el proyecto no les contestaban a los mensajes, que estaban muy ocupados y que finalmente no podía salir adelante el proyecto.

Se me vino el mundo encima. Horas y horas de trabajo se habían difuminado en el aire en un solo momento y ahora tenía que empezar desde cero.

Aprendí, una vez más, la diferencia entre lo que nos gustaría hacer y lo que se puede hacer, entre lo que marcan los planes de estudio y sus temporalizaciones y los cambios reales de rumbo o de ritmo que se interponen en el desarrollo de la investigación.

En ese tiempo de reajustes, tuve la oportunidad de ir de estancia de investigación a los Estados Unidos. Estuve tres meses en la Universidad de *North Carolina*, en el Departamento de Psicología y Neurociencia, donde tuve la gran suerte de observar la labor de investigación de Kristen Lindquist, una de las pioneras del construccionalismo psicológico de las emociones y, además, de poder iniciar con ella y con mi director un proyecto de investigación que llevaría a

cabo de manera más amplia y profunda en la fase posterior al doctorado.

La estancia me sirvió bajo distintos puntos de vista, pero sobre todo me ayudó a comprender a fondo cómo trabajar en la práctica, por medio de las intervenciones que desarrollaría, acorde a ese paradigma específico de las emociones.

Cuando volví a España, tenía la justa carga y motivación para buscar a otro grupo de intérpretes telefónicos que quisieran participar en el proyecto y que sintieran la necesidad de aprender a regular sus propias emociones por medio de un programa pensado exclusivamente para ellos y ellas.

En poco tiempo, conseguí contactar con la otra asociación de intérpretes telefónicos que tenía un gran reconocimiento en España. No solo la coordinadora del equipo estuvo encantada de participar en la intervención junto con el resto de intérpretes que quisieron adherir al proyecto, sino que se encargó, además, (bajo nuestra indicación), de pedir a las personas que no quisieran hacerlo si se podían incorporar al proyecto como grupo control.

Todo salió genial, así que procedimos con el primer grupo de discusión y, luego de ello, con la fase de pre-test y de intervención.

Durante el desarrollo de esta segunda intervención, fue interesante ver todos los cambios que había habido con respecto a la primera; cambios debidos a mi evolución, cambios debidos al propio grupo de participantes y sus específicas condiciones de partida y características, cambios debidos al proceso de desarrollo de la intervención, a la generación de un nuevo contexto, etc., etc. Todo era distinto a la primera intervención, todo era nuevamente *ad hoc*.

En el desarrollo de la segunda intervención, el obstáculo más grande con el que tuve que lidiar y gestionar, desde el momento del primer grupo de discusión hasta el último mantenido un mes después de la finalización de la misma, fue mi relación con una de las participantes en el estudio. La intérprete, que por razones de privacidad llamaré con un nombre ficticio (María), decidió participar en el curso de regulación emocional para demostrarse a sí misma, a mí y las

demás personas que no serviría de nada y que todo lo que se haría, ella ya lo habría sabido desde antes.

Mi relación con María, pero sobre todo mi coloquio hacia ella, hacia sus expectativas y sus conductas, constituiría durante todo el desarrollo de la intervención un desafío para mí y para mi gestión emocional. Varias fueron las reuniones de supervisión con mi director de tesis durante el desarrollo de la segunda intervención y, lo que más marcó mi evolución en ese tiempo, fue ser capaz de tomar conciencia sobre mis coloques, descoloques y recoloques hacia el grupo, hacia el proceso de intervención, hacia mis propias emociones y sobre todo hacia mi relación con María.

En el segundo grupo de discusión, María empezó diciendo que no había notado cambios significativos en su gestión emocional o en sus relaciones de trabajo y personales. Lo interesante fue ver que, mientras hablaban los demás participantes, ella misma se dio cuenta de que sus prejuicios hacia el programa no le permitían ver cómo estaban las cosas de verdad. Se dio cuenta de eso porque, al escuchar las experiencias que reportaban los demás o los cambios que habían notado, ella misma se vio reflejada en ellos y notó que había tenido experiencias parecidas a las de sus compañeros y compañeras e incluso que por medio del curso se notaba más relajada y menos agresiva en sus relaciones interpersonales.

El grupo de discusión en sí fue una intervención. A través de un enfoque dialógico se habían conseguido cambios generativos en María y las demás personas presentes.

La intervención en sí había sido de carácter generativo. Ya no había trabajado con técnicas o con aplicaciones prácticas con este grupo, sino que en cada sesión estaba abierta a lo que se generara en la experiencia. Remaba junto con los y las participantes, con curiosidad y asombro, hacia mares inexplorados y por explorar. Éramos navegantes en el mismo barco; éramos las relaciones que generábamos; ni yo, ni ellos y ellas éramos iguales a cuando el barco había zarpado en el momento en el que atracamos.



47

El estudio longitudinal de la intervención en cuestión, llevado a cabo dos años tras su finalización demostró que, además, la intervención había producido en los y las intérpretes cambios desarrollativos. Dichos cambios, son más fáciles de detectar a lo largo del tiempo, porque las personas necesitan un proceso largo de reflexión, exploración e introspección para tomar conciencia de los mismos.

4.4.b Tercera Intervención

La tercera intervención surgió de forma inesperada mientras preparaba el diseño de la segunda intervención.

Una amiga de un querido compañero del Centro Universitario Cardenal Cisneros adscrito a la Universidad de Alcalá, se había enterado por medio de una conversación con él, de mi proyecto de tesis y del primer programa de intervención que había llevado a cabo.

Ella, en ese momento, trabajaba en una asociación involucrada en lo social y en la educación en una comarca de la comunidad de Aragón. En esta comarca, las autoridades locales junto con todas las asociaciones de interés cultural, educativo y social, estaban creando un proyecto

⁴⁷ V. Kush (2001). *Arrival of the flower ship*

finalizado a la mejora de las relaciones entre personas de distintas culturas, entre centros educativos y familias, a la integración de personas de etnia gitana en la sociedad, al desarrollo de los y las jóvenes y a la revalorización de las áreas rurales.

Dentro de este proyecto tan amplio, el gobierno local quería promover programas de inteligencia emocional para mejorar las habilidades socioemocionales de los profesionales asistenciales de la comarca y del profesorado.

La amiga de mi compañero del Centro Cardenal Cisneros, comentó a las autoridades locales nuestro proyecto de intervenciones *ad hoc*, y fue así que, por medio de ella, fuimos contactados para crear dos programas de intervención: uno para las trabajadoras sociales de la comarca que quisieran adherir al proyecto y otro para el profesorado de Educación Secundaria que hubiese aceptado participar en la investigación. Tanto para el primer programa como para el segundo, no recibimos ninguna compensación económica, ya que los y las participantes estarían participando voluntariamente en un proyecto de investigación.

Fue así que nació la tercera intervención, la cual fue llevada a cabo con las mismas metodologías utilizadas previamente y, sobre todo, se diseñó y desarrolló acorde a las necesidades y problemáticas del colectivo con el que intervinimos.

Esta tercera intervención fue un reto más. Las trabajadoras sociales con las que intervendríamos, pertenecían a una misma asociación y llevaban trabajando juntas veinte años. El equipo de trabajo necesitaba nuestra intervención para ‘aprender a ser equipo’, ya que, en los años, a causa de varias circunstancias vividas, problemas de ambigüedad de rol en la jerarquía de la asociación, malentendidos y asuntos que habían generado un clima de fuerte desconfianza dentro del grupo, habían dejado de serlo y se habían rendido frente a la posibilidad de una mejora en el equipo. Además, se sentían frustradas frente a su incapacidad de salir adelante y de solucionar los problemas internos.

¿Cómo podía trabajar con un grupo de personas que desconfiaban las unas de las otras? ¿Cómo

me acogerían a mí en el grupo? ¿Cómo ganaría su confianza y respeto? ¿Cómo conseguiría hacerle ver la realidad desde distintas perspectivas para que salieran del bucle en el que estaban metidas y, además, aprendieran a empatizar entre ellas y comunicarse de manera saludable?

Estos eran mis principales dilemas y focos de atención para intervenir en su regulación emocional y, por ende, en sus relaciones interpersonales.

Estas cuestiones fueron trabajadas de fondo desde el minuto uno de la primera sesión de intervención.

El grupo, en un principio, se puso a la defensiva hacia mi persona. Las trabajadoras, a través de gestos o comentarios, me ponían continuamente a prueba. Querían entender si yo era digna de su confianza. Mi manera de trabajar en este aspecto fue plantear las dinámicas y exploraciones que quería que llevaran a cabo siempre como propuestas a las cuales podían decir que no y permitiéndoles en todo momento trabajar en parejas, eligiendo siempre la persona con la que quisieran trabajar. En las demás intervenciones, donde no había estos problemas de fondo, proponía siempre cambiar de parejas o de grupos para poder permitirse explorar qué pasaría, en la experiencia, si trabajaban con otras personas.

Intenté, en un par de ocasiones, explorar en un grupo grande lo que habían experimentado en pareja, para poder abrir una conversación sobre ello. La respuesta de la mayoría de las participantes fue negativa y yo respeté su decisión.

Esta discreción por mi parte y esta manera de dirigir al grupo desde un estatus bajo (véase Johnstone, 1990) me permitió, en el desarrollo de las sesiones, ganarme su confianza y establecer con ellas una relación cercana (a día de hoy me escriben mensajes para comentarme cómo están o para saber qué hay de mí).

Trabajar sobre los estatus que mantenemos en el desarrollo de nuestras relaciones e intercambios comunicativos fue uno de los puntos focales de la intervención en sí.

Transcurrida la intervención, después de un mes de su finalización, tuvo lugar el segundo grupo

de discusión. También en este caso, el grupo de discusión pasó a ser una intervención.

De hecho, al comienzo del mismo, las trabajadoras sociales refirieron que el curso no había respondido a sus expectativas en cuanto a la manera de trabajar con el equipo, ya que habían sido escasas las ocasiones en las que trabajamos en grupo grande.

En ese momento, planteé unas preguntas que me servirían para abrir un diálogo sincero sobre las posibles razones que habían imposibilitado trabajar de la manera que se esperaban. Las preguntas que hice fueron las siguientes: “¿Creéis haber facilitado, a lo largo de las sesiones, el poder trabajar todas juntas? Cuando en varias ocasiones planteé esa posibilidad, ¿cómo habéis acogido esta propuesta?”

A partir de allí, todo fluyó de otra manera. Las participantes reconocieron haber obstaculizado todos los intentos de trabajos en un solo grupo y que, además, habían evitado lo más posible, compartir con todo el grupo situaciones reales del trabajo que les afectaban o que podrían generar conflictos durante las sesiones. De lo contrario, habían preferido trabajar sobre cuestiones donde se sentían más cómodas y con las personas con las que se solían llevar bien. En este grupo de discusión, que duró varias horas, conversamos sobre por qué evitaban enfrentar los problemas que más les afectaban y pusieron en común cómo se sentían respecto al comportamiento de algunas compañeras, generando así un diálogo sincero con las mismas. Además, se abrieron finalmente a comentar episodios que les había llevado a discutir o a no entenderse y, de allí, según hablaban, salían todos los temas que llevaban años reprimidos en el cajón del rencor, de la rabia y de la frustración.

Yo simplemente era una directora de orquesta que acompañaba a los músicos en su performance y, según la orquesta tocaba, las notas se transformaban en dulces melodías y cada instrumento volvía a sentirse parte de un todo que, si bien había estado allí desde siempre, durante un tiempo había perdido su esencia. Fue así que, entre lágrimas, abrazos sinceros, nuevas sonrisas y energías finalmente tuvo lugar una transformación dentro de cada una de

ella, en su dinámica relacional y también dentro de mí. Gracias a este grupo y a su confianza en mi trabajo, había podido asistir con mis ojos a la generación de cambios cualitativos que transformarían su trayectoria evolutiva profesional.

4.4.c Cuarta Intervención

La cuarta intervención tuvo lugar poco tiempo después de la finalización de la tercera.

En ese caso, el programa de regulación emocional estaba pensado para un grupo de docentes de Educación Secundaria que pertenecía a tres de los cuatro institutos presentes en la comarca. Dichos docentes habían querido participar en la investigación porque, por un lado, les gustaba la idea de que en la comarca se les viera como docentes implicados y con ganas de mejorarse y actualizarse por el bien de sus estudiantes y de la comunidad, ya que ellos y ellas tenían una gran pasión e implicación en su trabajo y, por otro lado, querían ser capaces de ayudar a sus estudiantes a regular sus propias emociones.

La intervención fue más corta que las anteriores, a causa de problemas de salud que me llevaron a tener que reestructurar la planificación de la misma a partir de la segunda sesión. Esta tarea no fue nada fácil para mí.

Otra vez había llegado un obstáculo inesperado en mi camino de investigación y otra vez, las conversaciones con mi director de tesis marcaron un antes y un después en mi manera de proceder. Yo no quería perder la oportunidad de intervenir con este grupo, pero a la vez, no era capaz de mantener el mismo número de sesiones planificadas en un primer momento. Además, los y las docentes, a partir de un determinado momento, no habrían podido desarrollar el programa si se hubiese alargado en el tiempo, a causa de las evaluaciones y sucesivas vacaciones que les impedirían finalizar la intervención. Necesitaba decidir qué hacer: no llevar a cabo la intervención porque no se daban las premisas que yo esperaba o bien cambiar el diseño de la misma y explorar los efectos de una intervención más corta, pero igualmente *ad hoc*.

Yo tenía miedo al fracaso, miedo a decepcionar a este grupo de docentes que, con ilusión, se había apuntado al curso, pero tuve que cambiar mi coloque frente a la situación y entender que mi rol era no solo el de intervenir y generar en el proceso las condiciones ideales para fomentar la regulación emocional de este colectivo específico, sino también el de investigar sobre el impacto de la intervención, ya fueran los resultados que obtendría significativos o no. Era un riesgo que tenía que asumir como investigadora, así que decidí no dar marcha atrás, sino abrirme a lo que la experiencia me ofreciera.

Este grupo en concreto tenía la siguiente situación de partida: confundía el significado de gestionar las emociones con el significado de reprimirlas, (muchas personas sostenían que no sentían emociones desagradables en su día a día y que siempre había que mostrarse felices, pasara lo que pasara), no se había cuestionado nunca sobre su propia forma de regular las emociones, dando por hecho que tenían una alta inteligencia emocional, debido a que habían ya cursado formaciones sobre este tema, y compartía la misma manera de ver el mundo y, en particular, la educación.

Era desafiante para mí intervenir con un grupo que realmente creía no necesitar una intervención para ellos mismos, sino para los demás y que parecía tener bien clara su forma de vivir y estar en el mundo.

Dichos docentes estaban acostumbrados a un tipo de concepción de enseñanza-aprendizaje donde el profesor o la profesora, por medio de casos prácticos o ejemplos, ayuda al alumnado a crear asociaciones con su propia vida real y a saber encontrar soluciones prácticas a sus problemas. Así que, también en el caso de la intervención, se esperaban de mí que les ayudaría a crear asociaciones con su contexto de trabajo o que les explicaría cómo intervenir en la gestión emocional de los estudiantes en el aula. Ellos y ellas habrían escuchado y aprendido lo que tenían que aprender de lo que yo les explicaría y se habrían vuelto a casa satisfechos con las clases recibidas.

La intervención, en cambio, sería más compleja de lo que ellos y ellas se imaginaban, ya que mi intención no era remediar, sino facilitar cambios generativos que pudiesen promover un aprendizaje transformacional.

A través de dichos cambios, los docentes en cuestión, podrían cuestionar su forma de ver el mundo y la realidad que les rodeaba. Podrían aprender a modificar su forma de percibir las emociones en ellos y en los demás, a conectar con las mismas de una manera diferente y a dar sentido a las experiencias vividas por medio de una reflexión profunda y mediante un pensamiento crítico que les permitiera entender que una misma situación, se podría interpretar desde distintas perspectivas, pese a que la mayoría de la gente suele atenerse a una sola forma de ver el mundo, es decir, la que la mayoría de las personas comparte socialmente y culturalmente.

Durante el desarrollo de la intervención, trabajamos en la mayoría de las ocasiones con un enfoque dialógico. El grupo estaba abierto a poner en común todas las reflexiones que emergían tras trabajar, de manera experiencial en pareja o en grupos pequeños. En las conversaciones que se generaban a partir de las reflexiones que se compartían en los grupos grandes, yo mantenía una posición horizontal con respecto a los demás, intentando no dirigir las mismas, sino facilitando la creación de nuevas conexiones mediante preguntas abiertas, que fomentaran la generación de nuevos significados frente a una misma experiencia. En los diálogos que tuvieron lugar a lo largo de las sesiones, pude notar los cambios que se iban generando en ellos y ellas, en su forma de cuestionarse a sí mismos y a la realidad que les rodeaba. Cada vez se me hacían más evidentes las transiciones por las cuales iban pasando cada uno y cada una de ellos, así como podía notar que la evolución de cada persona era distinta y única.

Pese al haberse desarrollado en un menor periodo de tiempo con respecto a las demás intervenciones, la cuarta fue quizá una de las más complejas, ya que la mayoría de los y las participantes consiguió tener cambios transformacionales que les permitió entrar en o transitar

hacia lo que se ha denominado un cuarto orden de conciencia (Kegan, 1994, 2000, 2001).



4.4.xyz Cuarta aportación del proyecto de tesis doctoral



Figura 9: Cuarta aportación de la tesis doctoral

Tabla 15. resultados cuantitativos intervenciones *ad hoc*, variables de IE, Empatía y Burnout

Variables de Burnout, Inteligencia Emocional y Empatía	Grupo Control	Intérpretes de los SSPP	Intérpretes Telefónicos	Trabajadoras Sociales	Docentes de Educación Secundaria
Intervenciones <i>ad hoc</i> en orden cronológico y tipo de intervención	NO recibe ninguna intervención	I Intervención. Más remediativa	II Intervención. Intervención generativa y desarrollativa	III Intervención. Intervención generativa y desarrollativa	IV intervención. Intervención generativa y desarrollativa, aprendizaje transformacional
Número de variables en las que hay cambios significativos entre T1 y T2 en cada grupo	4	8	8	17	10
INTELIGENCIA EMOCIONAL (Bar-On ICE)					
COMPRENSIÓN DE SÍ MISMO		+			
ASERTIVIDAD	+	+		+	

AUTOCONCEPTO				+	+
INDEPENDENCIA				+	
INTRAPERSONAL		+	+	+	+
EMPATÍA				-	+
RELACIONES INTERPERSONALES					+
RESPONSABILIDAD SOCIAL				-	
PRUEBA DE REALIDAD		+		+	+
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS			+	+	
FLEXIBILIDAD		+			+
ADAPTABILIDAD				+	+
TOLERANCIA AL ESTRÉS			+	+	+
CONTROL DE IMPULSOS				+	
MANEJO DEL ESTRÉS		+	+	+	
FELICIDAD			+	+	+
OPTIMISMO			+	+	
ESTADO DE ÁNIMO GENERAL			+	+	+
EMPATÍA <i>Interpersonal Reactivity Index (IRI)</i>					
TOMA DE PERSPECTIVA		-			
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA		+	+		
BURNOUT (BBSQ-36)					
INDIFERENCIA	+				
ABANDONO	+				
FALTA DE CONTROL	+			-	
QUEMADO				-	

*Leyenda: + (incremento puntuaciones en T2) - (disminución puntuaciones en T2)

Como se puede observar por medio de la tabla propuesta arriba, todos los grupos con los que hemos intervenido han obtenido resultados significativos en las distintas variables de inteligencia emocional, empatía y *burnout*, mejorando sus puntuaciones en el momento del post-test, con respecto a las obtenidas en el momento del pre-test. En cambio, el grupo control, en el momento del post-test, empeora sus puntuaciones en las variables de *burnout*, no obtiene cambios significativos en las variables de empatía y, solo consigue una mejora en una variable de inteligencia emocional.

La tabla, de una forma sintética, permite apreciar al lector o lectora cómo no todos los grupos mejoran en las mismas variables, lo cual se debe al hecho de haber trabajado con cada grupo

de manera distinta, acorde a sus necesidades de partida y a cómo se desarrollaba cada intervención. Esto demuestra una vez más la importancia de fomentar un tipo de intervención en regulación emocional que tenga en cuenta la especificidad de cada grupo con el cual se interviene, (su historia, su macro y micro contexto social, cultural e histórico, sus peculiaridades, etc.), en lugar de promover programas de intervención válidos para todo el mundo y cuyo diseño esté previamente estructurado y definido. Asimismo, se evidencia la necesidad de premiar aspectos procesuales y de indagación en la metodología de intervención, en lugar de basarse en contenidos y técnicas efectivas para todos, en cualquier contexto, cultura y sociedad.

Cada intervención con sus respectivos resultados es un reflejo también de la evolución de la manera de trabajar con cada grupo.

La primera intervención, en distintos momentos fue más remediativa, debido a la poca familiaridad por mi parte con un tipo de metodología experiencial de proceso y al miedo de no saber responder adecuadamente a situaciones que facilitaran la generación de cambios significativos emergentes mediante el propio proceso de intervención.

Un tipo de intervención remediativa parte de la premisa de que exista un problema o una situación sobre la cual hay que remediar, aportando algún tipo de solución práctica para obtener una mejora. Este tipo de intervención intenta poner parches a un asunto o problema (Abengózar, McWhirter & Egea, 2006). La mayoría de programas de educación emocional promueven este tipo de intervención, proporcionando a los participantes *unos parches* (técnicas, ejemplos prácticos, estrategias) para lidiar con su problemas de gestión emocional o de carencia de competencias socioemocionales. Es decir, partiendo de la premisa de que hay una situación que solucionar (falta de recursos y de habilidades), mediante dichos tipos de intervención, se remedia mediante un *apaño* efectivo para toda clase de persona.

Intervenir fomentando cambios generativos, en cambio, (así como hicimos a medida de que

íbamos avanzando con las intervenciones), no implica tener una situación de partida problemática a la cual aportar una respuesta específica, sino que se trata de ayudar a las personas a generar más recursos, mediante la fomentación de la flexibilidad y de la creatividad, entre otras cosas, para poder conocerse más a fondo, interpretar la realidad desde otra perspectiva y conectar con la misma de una forma nueva. Mediante los cambios generativos las personas consiguen así responder de una forma nueva y más amplia a las distintas circunstancias que la vida les presenta. “La persona experimenta la no aparición de problemas porque la persona en sí misma ha cambiado” (Abengózar, McWhirter & Egea, 2006. p.2).

Las intervenciones llevadas a cabo en el marco de la tesis doctoral, facilitaron también en los y los participantes cambios desarrollativos. Dichos cambios son cualitativos e implican un proceso de transformación. Son cambios que marcan una diferencia en la forma de ver y entender el mundo y de comprenderse a sí mismos. Son cambios que promueven el desarrollo personal, permitiendo a los individuos reflexionar sobre la influencia que tienen la sociedad y la cultura en las que están metidos en su manera de dar sentido a la realidad. Al mismo tiempo, les abren la posibilidad de construir sus propias perspectivas sobre las experiencias vitales y de comprender los puntos de vista de los demás.

Todo lo anteriormente mencionado constituye nuestra cuarta aportación de la tesis doctoral.

4.5.a EMOTONGUE



48

Tras la cuarta intervención, empecé a desarrollar un estudio piloto sobre lo que sería, después de la finalización del doctorado, mi proyecto de postdoc.

En dicho estudio, el cual trata sobre bilingüismo y emociones, quería comprobar qué pasa cuando sentimos y expresamos nuestras emociones en nuestra segunda lengua y si hay diferencias en lo que sentimos y cómo lo manifestamos cuando utilizamos nuestra lengua nativa u otro idioma.

El estudio, empezó a llevarse a cabo en un laboratorio audiovisual, ubicado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Alcalá. Allí, mediante entrevistas en las cuales los participantes tenían que contar (una vez en su idioma nativo y otra en su segunda lengua, acorde a un contrabalanceo que habíamos diseñado) sobre vivencias desagradables que habían vivido, podíamos grabarles, bajo su consentimiento informado, y luego usar las grabaciones para analizar cualitativamente qué ocurría en las entrevistas y explorar si existían diferencias en su narrativa, en su lenguaje no verbal, etc., etc.

Pero, mientras seguía con las entrevistas en laboratorio, notaba que había algo que faltaba, algo

⁴⁸ Captura de pantalla de la portada de la aplicación para smartphones *EMOTONGUE*

que no se estaba explorando y al cual pocos estudios sobre emociones habían empezado a prestar atención. Este algo consistía en investigar sobre la gestión emocional de las personas en su día a día, en distintos momentos del día y, en contextos naturales, de una forma no invasiva que les permitiera casi olvidarse de que estaban participando en una investigación, garantizando así un elevado nivel de espontaneidad en sus respuestas; algo que, en cambio, un contexto de laboratorio no puede garantizar.

Fue así que nació *EMOTONGUE* y, con el desarrollo de la misma, nuestro siguiente estudio de investigación.

EMOTONGUE es una herramienta tecnológica, diseñada y programada desde cero para medir la regulación emocional de los y las usuarias en distintos momentos del día de una manera fácil y sencilla. Además, la misma sirve a quienes las usen para mejorar su granularidad emocional, conectar con sus propias emociones y regular la intensidad emocional con la que viven una experiencia, a través de la contestación de tres preguntas que obligan al usuario o usuaria a pararse a pensar sobre qué están sintiendo en el momento en el que lo están sintiendo, por qué se sienten así y qué pasa tras haberlo contado por escrito o por un audio a una inteligencia artificial. El diseño de la aplicación ha sido realizado por mi parte bajo la supervisión de mi director de tesis y de la neurocientífica Kristen Lindquist. A través de unas ruletas dinámicas e interactivas, diseñadas a partir del *Circumplex Model of Affect* (Russell, 1980, Russell & Barrett 1999, Feldman 1995), la aplicación permite, además, detectar si, al describir lo que una persona siente, esta es más sensible a sensaciones de placer o disgusto o a su nivel de activación fisiológica y mental (para más información sobre la misma, véase el *estudio número 4*).

EMOTONGUE fue aprobada por *PlayStore* y registrada en la Universidad de Alcalá. La misma, si bien fue inicialmente pensada como herramienta de investigación, en un segundo momento, sobre todo durante el confinamiento debido a la Covid-19, fue promocionada a través de canales de prensa y programas de radio para que cualquier persona que tuviera un *smartphone*

pudiera usarla para gestionar mejor y de forma gratuita la incertidumbre y los momentos de desasosiego debidos a la pandemia.

No podría haber transformado mi proyecto de diseño de una aplicación para fomentar el manejo de las emociones en contextos naturales, si no fuera por la gran ayuda de la ingeniera electrónica Myrlene Felicité Biloo, la cual además de ingeniera es mi mejor amiga. Ella se ha encargado de desarrollar el *software* desde cero y de atenerse al diseño del mismo, en cada momento. Para el diseño y desarrollo de la aplicación, fue necesario un año de intenso trabajo, un año en el cual pude crecer una vez más como persona y como investigadora.

Lo que más me llamaba la atención de crear una herramienta como *EMOTONGUE* era poder crear una conexión entre distintas disciplinas para conseguir un objetivo común, generar una herramienta que pudiera tener un gran impacto en la sociedad y un cambio de tendencia en la manera de medir la inteligencia emocional de las personas.

Diseñar *EMOTONGUE* e investigar el impacto de la misma, fue para mí la manera perfecta para concluir mi diseño de tesis doctoral y mi formación dentro del desarrollo del mismo.



4.5.z Quinta aportación del proyecto de tesis doctoral



Figura 10: Quinta aportación de la tesis doctoral

Cuando pensamos en la medición de las emociones, la primera imagen que nos viene a la cabeza es la de un contexto de laboratorio donde mediante distintos tipos de experimentos, se trata de evaluar qué emociones está sintiendo un sujeto, con qué intensidad o frecuencia, uniendo información cualitativa y cuantitativa.

Si bien es cierto que existen muchas investigaciones que tratan de medir las emociones de esta forma, no se pueden obviar aspectos contextuales que podrían condicionar las respuestas fisiológicas y verbales de un sujeto cuando participa en una investigación realizada en un laboratorio o en un contexto no natural.

EMOTONGUE, aplicación para *smartphones* con sistema operativo *Android*, se diseñó y programó desde cero, a partir del *Circumplex Model of Affect* (Russell, 1980, Russell & Barrett 1999, Feldman 1995), para medir las emociones de las personas en el exacto momento en el que ellas las sentían, y además ofrecerse como herramienta de regulación emocional, en contextos naturales, siendo una herramienta de fácil acceso y gratuita.

Mediante la app, de hecho, se puede por un lado medir si la intensidad de lo que un usuario o usuario siente una emoción va cambiando, según la persona explique lo que le está pasando, por otro lado se pueden explorar distinciones sutiles en la forma de expresar las emociones, por ejemplo detectando si, al describir lo que se siente, se premian etiquetas emocionales que se asocian más bien a estados de activación/ desactivación fisiológicos o si se presta más atención a sensaciones de placer o disgusto.

Asimismo, el *software* permite a los y las usuarias mejorar su granularidad emocional (vocabulario emocional), a través de ruletas dinámicas que entran en su ayuda en la elección de una etiqueta específica para manifestar verbalmente lo que está sintiendo.

La investigación llevada a cabo con *EMOTONGUE* nos permitió proponer una alternativa a las formas usuales de trabajar con las emociones, generando así un cambio de tendencia en la forma de medir las emociones y recolectar información.

Todo lo anteriormente mencionado constituye nuestra última aportación dentro de la tesis doctoral.

4.6. Bibliografía

- Abengózar, M., McWhirter, J. & Egea, R. (2006). El proceso de integración en la relación de pareja (II): Intervención remediativa, generativa y de aprendizaje vital. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 62, 47-69.
- Argués Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., y Salvador Monge, M. M. (2012). Programa aulas felices: Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza: equipo SATI. Retrieved from: <http://catedu.es/psicologiaspositiva/index.htm>.
- Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori-ICE.
- Anderson, H., & goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. *Therapy as social construction*, 25-39.
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1996). El experto es el cliente: la ignorancia como enfoque terapéutico. En: S. McNamee y K. Gergen (coord.). *La terapia como construcción social* 45-59. Paidós.
- Barrett, L.F. (2004). Feelings or words? Understanding the content in self-report ratings of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 266–281.
- Barrett, L.F. (2006a). Emotions as natural kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1, 28–58.
- Barrett, L. F. (2006b). Solving the emotion paradox: *Categorization and the experience of emotion*. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20–46.
- Barrett, L. F. (2011). Was Darwin Wrong About Emotional Expressions? *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 400-406.
- Barrett, L. F. (2013). Psychological construction: a Darwinian approach to the science of

emotion. *Emot. Rev.* 5, 379–389

Barrett, L. F. (2016). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*.

Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(6), 713–724.

Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The Experience of Emotion.

Annual Review of Psychology, 58(1), 373–403.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>

Barrett, L. F., & Russell, J. A. (2015). *An introduction to psychological construction*. In L. F. Barrett & J. A. Russell (Eds.), *The psychological construction of emotion* (p. 1–17). Guilford Press.

Beckett Vermehren, E., von Schultzendorff, A., & Zubiri, F. (2015). Design and Implementation of an Educational Intervention to Raise Teachers' Well-Being, Based on the Evidence of Positive Psychology and Neuroscience. *Pensamiento Educativo: Revista De Investigación Educacional Latinoamericana*, 52(52), 151–171.

<https://doi.org/10.7764/pel.52.2.2015.21>

Bertrando, P. (2014b) *Il terapeuta e le emozioni. Un modello sistemico-dialogico*. Karnac Books.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brower.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Body, L., Ramos, N., Recondo, O. & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el

- profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87 (30.3), 47-59.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. (2005). The Emotionally Intelligent Teacher Workshop. Ann Arbor, MI: Quest Education. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioners' guide* (pp. 1–27). NY: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In P. Ekman & K. Scherer (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319-343). Hillsdale. NJ: Erlbaum
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Feldman, L. A. (1995b). Variations in the circumplex structure of emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 806–817.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón-Costa, J. L. (2018). Desarrollando la Inteligencia Emocional en Educación Superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19880>
- Hernández, G. *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, 1998.
- Iborra, A. (2012) El proceso enseñanza-aprendizaje. Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. Asignatura Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad. Módulo 1. Apuntes no publicados.
- Iborra, A., García, D., Margalef, L. & Pérez, V. (2009). Generating Collaborative Contexts to promote learning and development. In E. Luzzatto & G. Di Maarco (Ed). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*. Nova Science Publishers, 47-80
- Jiménez Castaño, A. (2015). La interpretación telefónica en los servicios públicos, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Traducción e Interpretación.
- Johnstone, K. (1990) Impro: improvisación y el teatro. Santiago: Cuatrocientos. Capítulo 2, Estatus, pp.23-65.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Harvard University Press.

Kegan, R. (2000). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-69). CA: Jossey-Bass.

Kegan, R. (2001). *The evolving self: problem and process in human development*. Harvard University Press.

Lindquist, K. A. (2013). Emotions Emerge from More Basic Psychological Ingredients: A Modern Psychological Constructionist Model. *Emotion Review*, 5(4), 356-368.

Lindquist, K. A. & Barrett, L. F. (2008). "Emotional Complexity", (513-530). *Handbook of Emotions*. Tercera Edición, 2008. The Guilford Press

Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(3), 121-143.

Lindquist, K. A., Maccormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6.

Mac Lean, P. (1997). Triune brain: archipallium (reptilian brain), paleopallium (mammal brain), neopallium (rational brain). Disponible en: <http://www.phys.uni.torun.pl/~duch/ref/00-how-brain/>

McWhirter, J. (2002). Re-modelling NLP. Part fourteen: Re-modelling modelling. Rapport, 59.

Nogueiras, G., Iborra, A., & Kunnen, S. E. (2018). Experiencing Transformative Learning in a Counseling Masters' Course: A Process-Oriented Case Study With a Focus on the Emotional Experience. *Journal of Transformative Education*, 17(1), 71–95.
<https://doi.org/10.1177/1541344618774022>

Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., & Fondevila, A. (2013). EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA

PROFESORADO DE PRIMARIA (EVALUATION OF AN EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM FOR PRIMARY TEACHERS). *Educación XXI*, 16(1).

<https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161–1178.

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172

Russell J. A, Barrett LF. (1999) Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called “emotion”: Dissecting the elephant. *J Pers Soc Psychol.*; 76: 805–819.

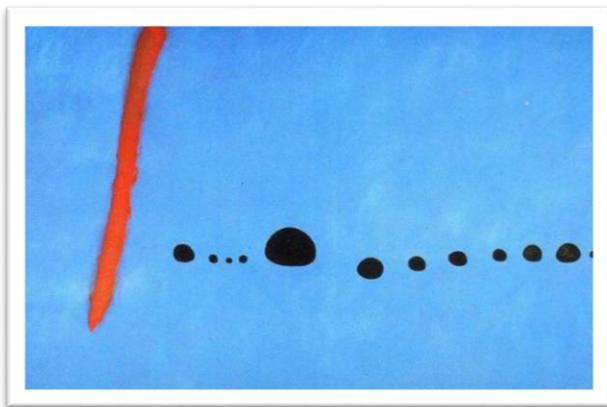
Salas Madriz FE.(2002) Epistemología, educación y tecnología educativa. *Revista Educación* 26(1):9-18. www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2873/2793

Tonucci, F. (2018). *Frato: 40 años con ojos de niño*. Graó.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1971) (2002) Teoría de la comunicación humana, Tiempo Contemporáneo.

White, M. (1989). *Selected papers*. Dulwich Centre.

5.a Conclusions



⁴⁹ J. Miró (1961) *Blue II*.

Up until now I do not know if, through the field work carried out in recent years, the evolution of the same and of myself, I have been able to adequately answer my questions about what it is to intervene and how to intervene, but I do know that, to date, I could not conceive any other ways to intervene in the emotional regulation of different groups and people than those that I carried out with all my passion, rigor and love for what I was doing.

For me, the thesis has not been a simple transition towards the achievement of one more degree in my academic career, but a journey of exploration inward and forward. At the present, looking at myself in the mirror and looking back, I see every step I have taken, all the people who have accompanied me on the journey, all the dark circles under my eyes which have designed my face after sleepless nights, all the tears which have caressed me in the darkest moments. I see all that and I feel satisfied, at peace with myself... I feel ready to write new pages of my professional life and ready to start new projects that continue to make me believe in the work I do and in the social sciences.



5.z Conclusions



50

In the following section, I will proceed to offer the main contributions of the doctoral thesis

⁵⁰ R. Magritte (1928). *El falso espejo*

project:

- Four *ad hoc* emotional regulation intervention programs have been designed to foster the emotional management of different groups of professionals working in the assistance, social and educational context.
- The effectiveness of the intervention programs has been demonstrated. At the same time, the need to create intervention programs which take into account the initial conditions of the participants, their characteristics, and the macro and micro context in which they operate has been emphasized.
- The importance of considering not only who is going to adhere to an intervention program, but also who intervenes, how he/she feels and how he/she positions him/herself toward the intervention itself and interactions has been highlighted.
- In addition, emphasis has been placed on promoting a process-experiential methodology in the development of each intervention program and on researching according to a social constructionist paradigm and psychological constructionist paradigm of emotions.
- The importance of follow-up studies to evaluate the impact of intervention programs in the long term was emphasized.
- Finally, a change of trend in the way emotions are measured has been marked, through the design and implementation of a smartphone application which measures in natural contexts what users feel in the real moment in which they feel it, the emotional intensity with which they feel an emotion, the way they express it and whether there are changes in their emotional regulation.

6. Limitation and future directions

51



One of the most relevant limitations of the doctoral thesis project has been to rely on small samples of subjects in all the studies carried out. In most cases, this limitation was due to the fact of having developed the intervention programs with professionals whose work does not depend on a fixed schedule. On the contrary, plenty of them perform their job with a flexible timetable which does not allow them to guarantee certain continuity within an intervention program. In the case of the public services interpreters, because of the type of work they perform, they need to be available to public service users for several hours per day, having to move from one hospital to another in the same day, if necessary. For this reason, although many professionals within this group initially manifested their desire to participate in the research, they were unable to guarantee their availability when the research began.

In the case of telephone interpreters, their work situation is similar to the former or even more complex. In fact, most of them are self-employed and provide their services to private companies, which can call them 24 hours a day and without prior notice. If they do not answer a work call, they may not be contacted again. That is why, many of them directly preferred not to participate in the research project, while others decided to join the intervention program, given the strong need they had to manage their own emotions, but sometimes, during the sessions, they had to step away for a moment to attend to work calls.

As for the social workers who participated in the project, the sample coincided exactly with the

51 V. Kush (2014) *Diary of Discoveries*

totality of professionals in the sector working in the county.

Regarding the secondary school teachers, due to their great involvement in their work and their desire to be updated, many of them could not participate in the intervention program because they were already enrolled in other courses that coincided with ours.

The difficulty of finding a larger sample, in the case of the study related to the use of *EMOTONGUE*, was due to two factors. The first factor was a limitation of the tool. In fact, the *software* is currently available only for *smartphones* with the *Android* operating system. This constituted a major limitation, since all people who owned a cell phone with an *IOS* operating system were discarded from the beginning. On a couple of occasions, however, we were able to accept the participation of two or three people who did not have a *smartphone* with an *Android* system, by providing them with a cell phone with these features. Nevertheless, as we only had at our disposal three cell phones to offer to the participants of the study, and since they had to use the app for at least two weeks, we were able only to suggest this option to a restricted number of people. Another complication was to find people who, in addition to speaking in their native language, had at least a B1 level in English or Spanish, since the participants had to use the app one week in their L1 and another in their L2. Many people decided not to participate in the study because they mistakenly believed that they would be tested on their language skills, even though they were informed that the study was not intended to measure language skills at all, but to explore the relationship between languages and emotions, among other aspects.

A further limitation of the entire project has been the lack of time at our disposal to do a longitudinal follow-up of all the intervention programs carried out. In fact, it was only possible with the intervention program conducted with the telephone interpreters. Again due to time constraints, we were unable to carry out more in-depth qualitative studies of some of the interventions carried out, despite having very interesting data on them.

The studies carried out are intended to be an input for future research on the topics covered.

The need to insist on promoting and evaluating emotional management intervention programs designed for different types of professionals and developed according to their peculiarities is discussed. In addition, we aim to promote further research on emotions and emotional regulation of people with new technologies which could also allow measuring physiological phenomena that occur when an emotional episode takes place. This would make it possible to study the phenomenon from a broader perspective and to generate interdisciplinary projects that would have a strong impact on society.

7. Final salutations



52

Who am I now? What has the thesis meant to me? How do I prepare for what lies ahead?

⁵² R. Magritte (1928). *La trahison des images*

Who I am now depends a lot on these years of research. The thesis has meant for me, and continues to mean, a constant maturation process as a person and as a professional.

The literature reviews, the manuals read, the congresses, the intervention programs carried out with all their obstacles and changes along the way, the tutorials with my supervisor, the doctoral seminars, the research stay, the participation in the competition "*Tu tesis en tres minutos*", the teaching provided and the meeting of new people encountered along the way, have marked my evolution, my way of thinking, my way of being in the world. I am aware of my growth, my transitions, as well as I realize that the thesis is a beginning of a more complex and deeper path and not an end point.

By being able to work with people more experienced than me in the Department of Educational Sciences and thanks to the possibility that they give me to learn from them and with them, I can constantly learn and take a step further in my development.

I say goodbye to the thesis and to these years with much affection and melancholy.

I am grateful to have had this great opportunity in my life and I would repeat this path a thousand times more.

Now I know that the pages of the entire project carried out will have to come to an end, but I am aware that this end is not a *goodbye*, but a *see you soon*.

New projects and new adventures will come and I prepare myself for them with hope, illusion and openness. I open my mind and my arms to everything that academic life wants to offer me and I thank my present and the past for having led me this far.

ANEXOS

Evaluación de la inteligencia Emocional a través del inventario BarOn ICE

Oración	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso
1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso					
2. Es duro para mí disfrutar de la vida					
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer					
4. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables					
5. Me agradan las personas que conozco					
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida					
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos					
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto/a					
9. Reconozco con facilidad mis emociones					
10. Soy incapaz de demostrar afecto					
11. Me siento seguro/a de mí mismo/a en la mayoría de las situaciones					
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza					
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas					
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella					
16. Me gusta ayudar a la gente					
17. Me es difícil sonreír					
18. Soy incapaz de comprender cómo se					

sienten los demás				
19. Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías				
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles				
21. Realmente no sé para qué soy bueno/a				
22. No soy capaz de expresar mis ideas				
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás				
24. No tengo confianza en mí mismo/a				
25. Creo que he perdido la cabeza				
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago				
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme				
28. En general, me resulta difícil adaptarme				
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo				
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen				
31. Soy una persona bastante alegre y optimista				
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí				
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso				
34. Pienso bien de las personas				
35. Me es difícil entender cómo me siento				
36. He logrado muy poco en los últimos años				
37. Cuando estoy enojado/a con alguien se lo puedo decir				
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar				
39. Me resulta fácil hacer amigo/as				
40. Me tengo mucho respeto				
41. Hago cosas muy raras				
42. Soy impulsivo/a, y eso me trae problemas				

43. Me resulta difícil cambiar de opinión					
44. Soy bueno/a para comprender los sentimientos de las personas					
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar					
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí					
47. Estoy contento/a con mi vida					
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo					
49. No puedo soportar el estrés					
50. En mi vida no hago nada malo					
51. No disfruto lo que hago					
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos					
53. La gente no comprende mi manera de pensar					
54. Generalmente espero lo mejor					
55. Mis amigos me confían sus intimidades					
56. No me siento bien conmigo mismo/a					
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven					
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto					
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas					
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escijo la que considero mejor					
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento					
62. Soy una persona divertida					
63. Soy consciente de cómo me siento					
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad					
65. Nada me perturba					
66. No me entusiasman mucho mis intereses					
67. Cuando estoy en desacuerdo con					

alguien soy capaz de decírselo				
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mí alrededor				
69. Me es difícil llevarme con los demás				
70. Me resulta difícil aceptarme tal y como soy				
71. Me siento como si estuviera separado/a de mi cuerpo				
72. Me importa lo que puede suceder a los demás				
73. Soy impaciente				
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres				
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema				
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones				
77. Me deprimo				
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles				
79. Nunca he mentido				
80. En general me siento motivado/a para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles				
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten				
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo				
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mi fantasía				
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos				
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy				
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar				
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana				
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado/a				
89. Para poder resolver una situación				

que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes				
90. Soy capaz de respetar a los demás				
91. No estoy muy contento/a con mi vida				
92. Prefiero seguir a otros a ser líder				
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida				
94. Nunca he violado la ley				
95. Disfruto de las cosas que me interesan				
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso				
97. Tiendo a exagerar				
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas				
99. Mantengo buenas relaciones con los demás				
100. Estoy contento/a con mi cuerpo				
101. Soy una persona muy extraña				
102. Soy impulsivo/a				
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres				
104. Considero que es muy importante ser un/a ciudadano/a que respeta la ley				
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana				
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas				
107. Tengo tendencia a depender de otros				
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles				
109. No me siento avergonzado/a por nada que he hecho hasta ahora				
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten				
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza				
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad				
113. Los demás opinan que soy una persona sociable				

114. Estoy contento/a con la forma en la que me veo					
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender					
116. Me es difícil describir lo que siento					
117. Tengo mal carácter					
118. Por lo general, me trago cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema					
119. Me es difícil ver sufrir a la gente					
120. Me gusta divertirme					
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan					
122. Me pongo ansioso/a					
123. No tengo días malos					
124. Intento no herir los sentimientos de los demás					
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida					
126. Me es difícil hacer valer mis derechos					
127. Me es difícil ser realista					
128. No mantengo relación con mis amistades					
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo/a					
130. Tengo la tendencia a explotar de cólera fácilmente					
131. Si me viero obligado/a a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente					
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar					
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores					

Evaluación factores de empatía a través del interpersonal

Reactivity Index

Escala de respuestas:

A: No me describe en absoluto E: Me describe muy bien

Oración	Letra correspondiente
1. Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme.	
2. A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo	
3. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros	
4. A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas	
5. Realmente me siento «metido» en los sentimientos de los personajes de una novela	
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo	
7. Generalmente soy objetivo cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo «meter» completamente en ella	
8. En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión	
9. Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle	
10. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.	
11. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva	
12. Es raro que yo me «meta» mucho en un buen libro o en una película	
13. Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo	
14. Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho	
15. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas	
16. Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno de los protagonistas	
17. Me asusta estar en una situación emocional tensa	
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él	
19. Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias	
20. A menudo me commueven las cosas que veo que pasan	

21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas	
22. Me describiría como una persona bastante sensible	
23. Cuando veo una buena película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista	
24. Tiendo a perder el control en las emergencias	
25. Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de «ponerme en su pellejo» durante un tiempo	
26. Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante, imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que ocurre en la historia	
27. Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control	
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar	

Evaluación subtipos de Burnout a través del Burnout Clinical Subtypes Questionnaire

Puntúa las siguientes afirmaciones según la escala que se muestra a continuación:

1. Tengo la necesidad de obtener grandes triunfos en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Creo que invierto más de lo saludable en mi dedicación al trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. En el trabajo, invierto todo el esfuerzo necesario hasta superar las dificultades.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Ambiciono la obtención de grandes resultados en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. Descuido mi vida personal al perseguir grandes objetivos en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. Me involucro con gran esfuerzo en la solución de los problemas del trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. Siento la necesidad de abordar grandes metas en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Arriesgo mi salud en la persecución de buenos resultados en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. Si en el trabajo no logro el resultado esperado, me empeño más para alcanzarlo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10. Tengo una fuerte necesidad de grandes logros en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11. Ignoro mis propias necesidades por cumplir con las demandas del trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12. Ante las dificultades en el trabajo reacciono con mayor participación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

13. Me siento indiferente y con poca inclinación hacia mi trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

14. Me gustaría dedicarme a otro trabajo que plantea mayores desafíos a mi capacidad.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

15. Siento que mi trabajo es mecánico y rutinario.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

16. Tengo poco interés por las tareas de mi puesto de trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

17. Siento que mi actividad laboral es un freno para el desarrollo de mis capacidades.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

18. Mi trabajo me ofrece poca variedad de actividades.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

19. No tengo ilusión por mi actividad laboral.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

20. Me gustaría desempeñar otro trabajo en el que pudiera desarrollar mejor mi talento.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

21. Estoy descontento/a en mi trabajo por la monotonía de las tareas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

22. En el trabajo me comporto con despreocupación y descana.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

23. Mi trabajo no me ofrece oportunidades para el desarrollo de mis aptitudes.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

24. Me siento aburrido/a en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

25. Quienes demandan mi servicio no muestran aprecio ni gratitud por mis esfuerzos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

26. Cuando las cosas del trabajo no salen del todo bien, dejo de esforzarme.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

27. Me siento impotente en muchas situaciones de mi trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

28. El reconocimiento profesional no depende de lo que uno se esfuerce en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

29. Me rindo como respuesta a las dificultades en el trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

30. Me siento indefenso/a ante algunas situaciones de mi trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

31. En la organización donde trabajo no se tienen en cuenta el esfuerzo y la dedicación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

32. Abandono ante cualquier dificultad en las tareas de mi trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

33. Siento que se escapan de mi control los resultados de mi trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

34. Pienso que mi dedicación en el trabajo no se ve reconocida.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

35. Cuando el esfuerzo invertido en el trabajo no es suficiente, me doy por vencido/a.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

36. En mi trabajo trato con muchas situaciones que están fuera de mi control.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Encuesta cualitativa estudio 5

Contesta a las siguientes preguntas abiertas de forma sincera y detenida. Gracias por tu participación

1. Tras haber transcurrido dos años desde el final del curso en gestión emocional, ¿podrías destacar cuáles aspectos específicos de la intervención te han sido de más utilidad en tu día a día?
2. ¿Has notado diferencias en tu manera de interpretar la realidad y de actuar en estos años, tras la realización del curso?
3. ¿Podrías indicarme algunas situaciones de tu vida profesional en las cuales has llevado

a cabo lo aprendido en el curso?

4. ¿Podrías indicarme algunas situaciones de tu vida personal en las cuales has llevado a cabo lo aprendido en el curso?
5. ¿De qué manera y en qué momento o circunstancias te has dado cuenta de tener una mejor gestión emocional o de actuar de una forma diferente por medio del curso?
6. ¿Cómo ha influido el curso en tu vida profesional y privada? Cuéntame ejemplos concretos.