UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género en Adolescentes

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA
PRESENTADA POR

Laura Alonso Gonzalo

DIRECTORA

Marta Evelia Aparicio García

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Instituto de Investigaciones Feministas

TESIS DOCTORAL

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género en Adolescentes

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA
PRESENTADA POR

Laura Alonso Gonzalo

DIRECTORA

Marta Evelia Aparicio García

Madrid, 2022

© Laura Alonso Gonzalo

A Laura

Agradecimientos

Con esta tesis doctoral se cumple una gran pretensión, el deseo de seguir aprendiendo y profundizar en el tema que ha ocupado y que sigue ocupando mi principal interés, mi formación académica, y mi carrera profesional, en definitiva, lo que marca mi día a día: la desigualdad que sufrimos las mujeres. El deseo también de aportar cambios y soluciones a esta situación y contribuir a la construcción de un marco teórico sólido en el que sustentar el diseño de herramientas eficaces de cambio.

A lo largo de todo este recorrido muchas son las personas que han participado y han contribuido de diferentes maneras en la creación de esta investigación, a todas y cada una de ellas, solo les puedo expresar mi más profunda gratitud.

A mi directora de tesis, Marta Evelia Aparicio, le agradezco especialmente el haber permanecido todos estos años, y su infinita comprensión y empatía ante todas las diferentes situaciones surgidas. Agradezco su entendimiento, su enorme paciencia y serenidad, así como su orientación y actitud motivadora a lo largo de este tiempo de investigación, y fundamentalmente su trato tan cercano. Ha sido un auténtico placer compartir este camino, este tiempo y este proceso de aprendizaje que no solo me ha hecho crecer como investigadora y profesional, sino también como persona.

Agradecer también a Belén, por su enorme ayuda y enseñanza.

A todos y cada uno de los Centros Educativos que me han abierto sus puertas para poder llevar a cabo esta investigación, así como a las y los profesionales que en ellos trabajan.

A todas las alumnas y alumnos que han participado de manera voluntaria en la realización de los cuestionarios, ellas y ellos son los verdaderos protagonistas de este estudio.

A mi familia, por estar siempre conmigo de manera incondicional.

A mi querida familia madrileña, Manuel, Daniele, Daniel y Marcos, sin ellos nada hubiese sido posible.

Mi más sincero agradecimiento.

Índice de Contenidos

Agradecimientos ……..……..1

Índice de Contenidos ……....3

Índice de Tablas ……...……...10

Índice de Figuras ……....12

Listado de Siglas y Acrónimos ……...…13

Resumen ……..…….17

Abstract ……...….19

Fundamentos Teóricos

CAPÍTULO 1. Presentación ……...…….…..24

1.1 Introducción a la Investigación ……..……...….…25

1.2 Justificación de la Investigación ……..……..29

1.3 Estructura General del Trabajo ……..……..32

CAPÍTULO 2. Marco General ……..……...……..36

2.1 Inteligencia Emocional ……37

2.1.1 Definición ……...…….37

2.1.2 Principales Modelos Teóricos Sobre la Inteligencia Emocional …..……..…40

2.1.2.1 Modelos de Habilidad ……....….....40

2.1.2.1.1 Modelo de Mayer y Salovey ……..……...41

2.1.2.1.2 Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal ……45

2.1.2.2 Modelos Rasgo o Mixtos ……..…..……..45

2.1.2.2.1 Modelo de Competencias Emocionales de Goleman ……..……...45

2.1.2.2.2 Modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On ……....48

2.1.3 Principales Instrumentos de Medida de la Inteligencia Emocional ……..…...…49

2.1.3.1 Medidas de Autoinforme ……...…….…49

2.1.3.1.1 Trait Meta Mood Scale-48, *TMMS-48* ……...50

2.1.3.1.2 Trait Meta Mood Scale-24, *TMMS-24* ..…….…...……..…51

2.1.3.1.3 Emotional Competence Inventory, *ECI* …….51

2.1.3.1.4 Emotional Quontient Intelligence, *EQ-i* ..…….…...…52

2.1.3.1.5 Trait Emotional Intelligence Questionnaire, *TEIQue* ..…….……52

2.1.3.2 Medidas de Habilidad o de Ejecución ……..….....53

2.1.3.2.1 Multifactor Emotional Intelligence Scale, *MEIS* ..……..……....53

2.1.3.2.2 Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence, *MSCEIT* ……55

2.2 Estereotipos de Género ……...……..…57

2.2.1 Sistema Sexo-Género ……..……..……57

2.2.2 Estereotipos de Género ……...…….59

2.2.3 Permanencia de los Estereotipos de Género en la Sociedad Actual ……..…..62

2.2.4 Consecuencias de la Interiorización de Estereotipos de Género en las Mujeres……65

2.3 Sexismo ……...66

2.3.1 Sexismo Hostil ……..……...……...68

2.3.2 Sexismo Benevolente …….……...69

2.3.3 El Estereotipo Emocional del Sexismo……..…….69

CAPÍTULO 3. Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Antecedentes, Evolución y Estado Actual de la Cuestión ……..……73

3.1 Primeros Estudios en Inteligencia Emocional ……..……74

3.2 Relación Entre la Inteligencia Emocional y Otras Variables de Estudio ……...77

3.2.1 La Inteligencia Emocional y el Ámbito Académico ……..……78

3.2.2 La Inteligencia Emocional y el Bienestar Intrapersonal ……..….80

3.2.3 La Inteligencia Emocional y las Relaciones Interpersonales ……...82

3.2.3.1 La Inteligencia Emocional y las Conductas Violentas ……..….82

3.2.3.2 La Inteligencia Emocional y la Violencia Escolar ……....83

3.2.4 La Inteligencia Emocional y los Estudios de Género ……84

3.2.4.1 La Inteligencia Emocional y el Sexo ……...84

3.2.4.2 La Inteligencia Emocional y el Género ……..87

3.2.4.3 La Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género ……..…90

CAPÍTULO 4. Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Análisis Desde la Teoría Feminista ……..……..……...95

4.1 Teoría Feminista ……..96

4.2 Análisis de la Inteligencia Emocional Desde la Teoría Feminista ……...…....97

4.3 El Constructo Género ……...100

4.3.1 Construcción Social del Género ……101

4.4 Proceso de Socialización Emocional Diferencial ……....104

4.5 Identidad de Género ……..……109

4.5.1 Identidad Femenina versus Identidad Masculina ……..…….111

4.5.1.1 Identidad Femenina-Rasgos Expresivos ……...……..113

4.5.1.2 Identidad Masculina-Rasgos Instrumentales ……116

4.6 Teorías Explicativas Sobre la Construcción de la Identidad de Género ……118

4.6.1 Teorías Socioculturales ……119

4.6.2 Teoría del Esquema de Género ……121

4.6.3 Teoría Ecológica de Brofenbrenner …… 122

4.7 El Papel de las Emociones en la Construcción de la Identidad de Género ……123

CAPITULO 5. Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Análisis Desde las Características de la Violencia de Género ……128

5.1 Violencia de Género ……129

5.2 Expectativas Estereotipadas de Género en las Relaciones de Pareja ……136

5.3 Los Estereotipos de Género en la Base de la Violencia de Género ……139

5.4 Análisis del Componente Emocional en la Violencia de Género ……142

5.4.1 Análisis de los Componentes Emocionales en los Maltratadores ……144

5.4.2 El Carácter Emocional en la Intervención con los Maltratadores ……145

5.4.3 Análisis de los Componentes Emocionales en las Víctimas ……149

5.4.4 El Carácter Emocional en la Intervención con las Víctimas ……153

5.5 Análisis de los Componentes Emocionales en el Comportamiento Agresivo en Parejas Adolescentes ……157

CAPÍTULO 6. Relaciones Entre los Estereotipos de Género y los Componentes Emocionales del Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey ……163

6.1 Introducción ……164

6.2 Componentes del Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Análisis de Género ……168

6.2.1 Percepción, Valoración y Expresión de las Emociones ……...169

6.2.1.1 Autoconcepto ……..170

6.2.2 Facilitación Emocional de las Actividades Cognitivas ……....172

6.2.2.1 Motivación ……175

6.2.3 Comprensión Emocional ……179

6.2.3.1 Capacidad Empática ……..……180

6.2.4 Regulación de las Emociones ……183

6.2.4.1 Rumiación Emocional ……187

Síntesis de la Fundamentación Teórica ……..190

Investigación Empírica

CAPÍTULO 7: Objetivos e Hipótesis ……196

7.1 Objetivo 1. Valorar la Inteligencia Emocional en la Adolescencia ……..……..197

7.1.1 Hipótesis 1. ***Las Chicas Tienen una Mayor Interiorización y Desarrollo de la Inteligencia Emocional que los Chicos*** ……...197

7.2 Objetivo 2. Valorar el Sexismo en la Adolescencia ….....198

7.2.1 Hipótesis 2. ***Los Chicos Presentan una Mayor Interiorización de Pensamientos Sexistas que las Chicas*** ……198

7.3 Objetivo 3. Evaluar las Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y el Sexismo……...199

7.3.1 Hipótesis 3. ***Existen Relaciones Significativas e Inversas Entre el Pensamiento Sexista y la Interiorización de la Inteligencia Emocional; en la Totalidad de la Muestra, Solo las Chicas y Solo los Chicos*** ……..…...…200

CAPÍTULO 8: Método ……..……....203

8.1 Participantes ……...204

8.2 Diseño ……..…….....204

8.3 Variables e Instrumentos ……..……..204

8.3.1 Autovaloración de la Inteligencia Emocional ……..206

8.3.2 Autovaloración en la Detección del Sexismo ……..…..…208

8.4 Variables de Estudio…….……..210

8.4.1 Procedimiento de Recogida de Datos……..……...212

8.4.2 Contacto con los Centros Escolares……...212

8.4.3 Recogida de Datos ……...…….……...212

8.4.4 Criterios de Inclusión ……..…213

8.4.5 Criterio de Exclusión ……..213

8.4.6 Método de Trabajo de Campo …….……..…..214

8.4.6 Método de Muestreo …….……..…..214

8.5 Análisis Estadístico …….……215

CAPÍTULO 9. Resultados ……218

9.1 Análisis Descriptivo ……219

9.1.1 Descriptivos de las Variables Sociodemográficas de la Muestra ……...……...219

9.1.2 Descriptivos de las Variables Objeto de Estudio ……..…222

9.1.2.1 Ítems más Reseñables en la Escala *TMMS-24* ……..225

9.1.2.2 Ítems más Reseñables en la Escala *DSA* ……..226

9.2 Análisis Referencial e Inferencial …….……228

9.2.1 Relaciones Entre Variables …….…..…..…228

9.2.1.1 Para Toda la Muestra……228

9.2.1.2 Solo las Chicas ……....230

9.2.1.3 Solo los Chicos ……231

9.2.2 Comparación de Medias ……...232

9.2.2.1 Comparaciones de Medias Sobre la Inteligencia Emocional en Función del Sexo ……..….232

9.2.2.2 Comparaciones de Medias Sobre el Sexismo en Función del Sexo …....235

CAPÍTULO 10. Discusión, Limitaciones, Perspectivas Futuras y Conclusiones ……..….238

10.1 Discusión ……....239

10.2 Limitaciones ……....255

10.3 Perspectivas Futuras ……....259

10.4 Conclusiones Finales ……..……..……....264

Referencias ……...261

ANEXOS ……....323

Anexo I. Instrumentos de Evaluación ……..324

Anexo II. Tablas Descriptivas de Frecuencias de los Ítems más Reseñables de las Escalas Objeto de Estudio……..329

Anexo III. Gráficas de Investigación Empírica ……....335

Índice de Tablas

Tabla	Título	Capítulo
1	Modelo de Competencias Emocionales de Daniel Goleman (1995)	2
2	Componentes de la Inteligencia Emocional en la Teoría del Rendimiento de Daniel Goleman (1998)	2
3	Componentes de la Inteligencia Emocional desde el Modelo de Salovey y Mayer (1990,1997)	2
4	Principales Instrumentos de Medida de la Inteligencia Emociona	2
5	Estereotipos Históricamente Asignados a Mujeres y Hombres	2
6	Competencias Emocionales en el Modelo Pentagonal	4
7	Instrumentos de Medida y Variables Contenidas	8
8	Variables del *TMMS-24*	8
9	Composición de las Subescalas del *DSA*	8
10	Variables del Estudio	8
11	Variables Sociodemográficas	9
12	Variables Objeto de Estudio	9
13	Ítems con Mayor y Menor Puntuación de la Escala *TMMS-24* (Muestra Total, Solo las Chicas y Solo los Chicos)	9
14	Ítems con Mayor y Menor Puntuación de la Escala *DSA* (Muestra Total, Solo las Chicas y Solo los Chicos)	9

15	Relaciones Entre Variables; Muestra Total	9
16	Relaciones Entre Variables; Solo las Chicas	9
17	Relaciones Entre Variables; Solo los Chicos	9
18	Comparaciones de Medias de Inteligencia Emocional en Función del Sexo	9
19	Comparaciones de medias de Sexismo en Función del Sexo	9

Índice de Figuras

Figura	Título	Capítulo
1	Proceso de Interiorización de Expectativas de Género	5
2	Pirámide de Construcción de la Violencia de Género	5
3	Diferencias Entre Chicas Chicos en Atención Emocional Claridad Emocional y Reparación Emocional	9
4	Diferencias Entre Chicas y Chicos en Sexismo Benevolente y Sexismo Hostil	9

Listado de Siglas y Acrónimos

Siglas	Acrónimos
CEI	Consejo Internacional de Investigación
CI	Cociente Intelectual
IE	Inteligencia Emocional
IEA	Inteligencia Emocional Autopercibida
IEIA	Inteligencia Emocional Intrapersonal Autopercibida
CE	Cociente Emocional
EE	Educación Emocional
EED	Educación Emocional Diferencial
APA	Asociación Americana de Psiquiatría
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
TMMS-24	Trait Meta-Mood Escale-24
TMMS-48	Trait Meta-Mood Escale-48
ECI	Emotional Competence Inventory
TEIQUE	Trait Emotional Intelligence Questionnarie
MEIS	Multifactor Emotional Intelligence Scale
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence
RAE	Real Academia de la Lengua Española
OMS	Organización Mundial de la Salud
ANOVA	Análisis de Varianza
CIS	Centro de Investigación Sociológicas

IDIENA	Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada
ENSE	Encuesta Nacional de Salud de España
BSNI	Inventario de Rol Sexual de Bem
CEDAW	Comité Para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer
DGVG	Delegación del Gobierno Para la Violencia de Género
TEPT	Trastorno por Estrés Postraumático
DGM	Dirección General de la Mujer
INE	Instituto Nacional de Estadística
EQ-I	Emotional Quotient Inventory
DO	Departamento de Orientación
DSM-V	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Quinta Edición
DUE	Diccionario de uso del Español
MVCM	Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer
EC	Edad Cronológica
ECQ	Emotional Control Questionnaire
EM	Edad Mental
EP	Exposición Prolongada
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
OCD	Organización Para la Cooperación y el Desarrollo
OMS	Organización Mundial de la Salud

SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TEPT	Trastorno por Estrés Postraumático
DSM V	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 5ª Edición
VG	Violencia de Género

Resumen

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género en Adolescentes

Introducción

En los últimos años los estudios sobre la inteligencia emocional se han visto en auge, evidenciado la influencia que ejercen las emociones en la vida de las personas, así, como en los pensamientos, actitudes, y en el transcurrir de la identidad. A pesar del reciente avance, y de ser demostrada su conexión con varios factores comportamentales, su vinculación con los estudios de género es muy reciente y todavía escasa, pretendiendo este estudio explorar concretamente las relaciones entre la inteligencia emocional y los estereotipos sexistas en la población adolescente, etapa en la que se ha detectado en los últimos años un incremento de la violencia entre las parejas, esbozando su trabajo y desarrollo como una herramienta eficaz en la prevención de la desigualdad y la violencia hacia las mujeres.

Analizar la relación entre las emociones y los estereotipos de género, expone que la socialización de género, la educación diferencial y el aprendizaje de ser y comportarse como una mujer o como un hombre, está directamente cohesionado con la manera en la que cada persona se percibe y se valora, y en cómo se asumen y exteriorizan los sentimientos, es decir, con el proceso de socialización emocional diferencial recibido.

Objetivo

El objetivo general de la investigación es conocer las posibles relaciones entre las competencias emocionales y la mayor o menor interiorización de estereotipos de género en la población adolescente.

Método

Se trata de una investigación cuasi experimental, ex post facto, retrospectiva y con grupo único. Para la obtención de los datos relativos a la variable inteligencia emocional se utilizó la "Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de las Emociones: (*TMMS-24)"*, de Fernández-Berrocal et al. (2004), y para los datos sobre pensamiento sexista y estereotipos de género se utilizó la "Escala para la Detección del Sexismo en Adolescentes (*DSA)"*, de Recio et al. (2007).

La muestra estudiada está compuesta por un total de 487 chicas y chicos adolescentes (*N*=487), estudiantes de 1º-2º-3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad mínima de 12 años y una edad máxima de 16 años.

Conclusiones

Los resultados de la tesis son adecuados para la resolución de todas las hipótesis propuestas y cumple con los objetivos marcados. Al tener en cuenta el sexo de las personas participantes se han encontrado diferencias significativas en cuanto al mayor grado de inteligencia emocional que muestran las chicas frente a los chicos, evidenciando a su vez, diferencias significativas en cuanto al mayor grado de sexismo que reflejan los chicos frente a las chicas, siendo la correlación entre ambas variables significativa e inversa.

Se concluye la investigación considerando las emociones como una variable clave en los estudios de género, y en la lucha contra la violencia de género.

Abstract

Relationships between Emotional Intelligence and Gender Stereotypes in Adolescents

Introduction

In recent years studies on emotional intelligence have been booming, evidencing the influence that emotions exert on people's lives, as well as on thoughts, attitudes, and the passage of identity. Despite this recent advance, and its connection with several behavioral factors being demonstrated, its link with gender studies is very recent and still scarce, this study aims to specifically explore the relationships between emotional intelligence and sexist stereotypes, in the adolescente population, the period of time when, gender violence is more common, proposing its development as an effective tool in the prevention of inequality and violence against women.

Analyzing the relationship between emotions and gender stereotypes, exposes that gender socialization, differential education and learning to be and behave as a woman or as a man, is directly cohesive with the way in which each person detects, understands and regulates feelings, definitely, with the process of differential emotional socialization received.

Objetive

The main objetive of the investigation is to get to know the posible relations between the emotional competence and the major or minor internalization of the gender stereotypes in the teenage population.

Method

The method is about an almost experimental investigation, ex post facto, retrospective and within a unique group.

Obtaining the data for variable emotional intelligence was used by Trait Meta-Mood Scale (*TMMS-24*) by Fernández-Berrocal (2004). For the changing gender stereotypes they used Sexism Detection Scale (*SDS*), by Recio Cuadrado and Ramos (2007).

The studied sample is compound by a total of 487 teenagers (N=487), students from 1º-2º-3º and 4º grade of Secondary School, mínimum age 12 and 16 as maximum age.

Conclusions

The thesis results are suitable for the resolution hypothesis proposals and accomplish the marked objetives. Realising that the sex of the participants show significant differences between the greatest emotional intelligence of girls between boys, showing that, significant differences from the greatest grade of sexism that reflects boys between girls.

There is a statistically significant and inverse correlation between both variables (Emotional Inteligence and Sexism), as well as for all the subvariables that comprise them.

Is concluded considering that emotions are a variable key in gender studies.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

Presentación

Presentación

1.1 Introducción a la Investigación

Los datos registrados en las últimas décadas sobre el elevado porcentaje de mujeres que sufren algún tipo de violencia por parte de sus parejas o exparejas en el contexto sentimental han derivado en una enorme preocupación social, así, como su consideración entre las problemáticas más graves a escala mundial, debido a su elevada frecuencia y las graves secuelas producidas.

Esta problemática fue visibilizada en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing (1995), en la que se expuso la necesidad de acabar con esta discriminación y violencia hacia las mujeres, sustentada en la permanente transmisión de estereotipos de género en función del sexo (Barberá, 2004). De la misma manera, el Convenio de Estambul (2011), el cual, fue ratificado por España en el año 2014, entiende que la base en la que se sostiene la violencia contra las mujeres es la trasmisión diferencial de estereotipos de género, obligando a los Estados miembros al diseño y ejecución de medidas efectivas centradas en la atención a las víctimas, reparación del daño, enfocadas en la prevención de la desigualdad, el rechazo al acto en sí, la educación igualitaria, sensibilización social y la prevención de conductas sexistas.

En los últimos años los estudios y análisis al respecto han puesto el foco de preocupación en las mayores cifras de violencia entre las parejas adolescentes. Según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre Violencia de Género y Violencia Doméstica en España (2019), la violencia en adolescentes es una de las que más ha crecido en los últimos años, pasando según el INE de 677 víctimas menores de 18 años en 2018, a 719 en el año 2019, añadiendo a esto, un crecimiento del número de hombres denunciados por violencia de género menores de edad, siendo 103 en el año 2018, y 125 en el año 2019 (se produce un aumento del 21.4%). Es importantes destacar que muy recientemente la Delegación del Gobierno contra la

Violencia de Género, del Ministerio de Igualdad (2021), ha publicado los resultados obtenidos sobre la investigación denominada *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*, con una muestra de 13.267 chicas y chicos adolescentes de entre 14 y 20 años, pertenecientes a 336 centros educativos no universitarios de España. Entre los datos expuestos se puede destacar que el 14% de las chicas testifica haber sentido presión en alguna ocasión para realizar acciones de tipo sexual, presión ejercida en el 97.4% por un hombre. El estudio, además, expone cómo los chicos mantienen el triple de opiniones sexistas y justificaciones de la violencia que las chicas, persistiendo en ellas fuertes mitos del amor romántico.

Como se observa, la problemática de la violencia hacia las mujeres no solo no ha desaparecido, sino que se ha detectado una mayor prevalencia entre las parejas más jóvenes, con una fuerte permanencia actual de estereotipos de género entre las y los adolescentes.

Los estudios centrados en reflexionar y en plantear soluciones para conseguir el fin de esta violencia, han incrementado en los últimos años, así como la concienciación colectiva de dicha problemática, derivando en numerosas investigaciones y en propuestas de actuación aplicadas mayoritariamente en ciertos campos de actuación, como el legislativo, social o institucional. A pesar de los avances vividos, los datos en el momento presente continúan siendo alarmantes, lo que demuestra la necesidad de seguir ahondando en el esclarecimiento sobre los fundamentos en los que se asienta el sistema patriarcal, para así, esbozar herramientas efectivas de cambio (Castelló, 2006).

Uno de los campos más desconocido y poco estudiado hasta hace escasos años es el relativo al mundo emocional de las personas. Los adelantos producidos recientemente en la neurociencia, y en concreto, en el área de la neuroimagen, han originado un incremento del

conocimiento, así como el surgimiento de diferentes Teorías sobre el funcionamiento de las emociones y el significativo papel que juegan a lo largo de nuestra vida. Esto ha producido que de manera paralela se hayan fomentado las investigaciones en determinar cuál es el nivel de influencia que ejercen las emociones sobre las actuaciones, conductas o pensamientos de las personas (Ledoux, 1999).

Las diferencias existentes entre hombres y mujeres, y la supuesta inferioridad de estas últimas, ha forjado desde hace siglos un vehemente debate en la sociedad, produciéndose una aglomeración de estudios que han intentado demostrar dicha subordinación. Estas diferencias han sido defendidas históricamente por ciertos sectores de la sociedad, los cuales, se apoyan en justificaciones centradas en lo innato y el determinismo biológico, construyendo así, la idea sobre un cerebro masculino y un cerebro femenino, aunque sin aportar evidencias empíricas (Rippon, 2020). Sin embargo, los estudios más recientes sí han evidenciado que el origen de dichas diferencias es de carácter educativo y cultural. La educación diferenciada por sexos enseña a niñas y a niños diferentes comportamientos, roles, actitudes, gustos y el desarrollo de mundos emocionales diferentes (Bisquerra, 2003). Esta socialización diferenciada sigue teniendo una fuerte presencia en la sociedad actual, siendo asumida y contribuyendo a la continuidad de los estereotipos inherentes históricamente asignados a cada sexo.

Transmitir estereotipos de género desde el nacimiento es una de las principales herramientas de las que se ha servido, y se sigue sirviendo en la actualidad el sistema patriarcal para mantener la superioridad masculina, por lo que acabar con la transmisión de estos estereotipos sexistas es una de las premisas que ansía alcanzar el feminismo como vía para terminar con la desigualdad y la violencia (Lagarde y de los Ríos, 1996).

Si se hace una reflexión sobre el imaginario colectivo actual en relación con la mujer, ésta sigue estando extraordinariamente estereotipada, presentándose como un ser más sentimental, más cuidadora, más pendiente del estado de las demás personas, y en definida, la imagen de un sexo mucho más emocional, persistiendo esta imagen de manera arraigada en todas las etapas de la vida. De la misma manera, nos encontramos en el imaginario colectivo a un hombre mucho menos sentimental y que tiende a actuar de manera racional, un hombre limitado en la expresión de las emociones, y sin desarrollar en su mayoría, una capacidad de cuidados hacia las otras personas (Esteban, 2008).

Es muy probable que estas diferencias empiecen a formarse en los primeros años de vida, donde niñas y niños viven la emoción desde puntos de vista muy diferentes. Así, diversos estudios apuntan en la dirección de que desde la niñez las chicas se desarrollan en mayor contacto con el mundo de los sentimientos, las emociones, sus variedades y matices, debido a las diferencias que se producen en el proceso de socialización emocional (Garaigordobil et al., 2013). En este sentido, es la etapa de la adolescencia la más relevante, ya que es un periodo de cambios que afecta a distintos aspectos físicos, cognitivos y en el desempeño de las relaciones interpersonales. Los estereotipos de género adquiridos en los primeros años serán utilizados en esta etapa para la construcción de la identidad personal y social de cada sujeto (López, 2013).

La enseñanza del mundo emocional y los valores ha estado históricamente asociado al ámbito privado de lo familiar, estipulando a la escuela otras funciones y enseñanzas. A medida que ha incrementado el número de investigaciones, también ha incrementado la concienciación sobre dicha cuestión, y su aparición en algunos sectores como el educativo, aunque no lo ha hecho en la medida esperada, ya que en el momento actual sigue sin estar integrada en la normativa común, estando sujeta a la voluntariedad de las y los profesionales y de los centros

educativos en cuestión, y siendo planteada en el sistema educativo de manera transversal (Molero et al., 2010). Aun así, los estudios e investigaciones más recientes han profundizado precisamente en la importancia del desarrollo de una buena educación emocional como aspecto relevante en diversos ámbitos de la vida, como, por ejemplo, el desarrollo laboral, la mejora de las relaciones interpersonales o el propio bienestar intrapersonal, demostrándose también, su importancia en la construcción de sociedades más empáticas y menos violentas (Bisquerra, 2003), pretendiendo exponer y aportar en esta investigación, su eficacia como herramienta específica para combatir la interiorización de estereotipos de género.

1.2 Justificación de la Investigación

En el transcurrir de la investigación científica ha predominado a lo largo de la historia un conocimiento androcéntrico, es decir, un conocimiento cuyo foco central de estudio ha sido el hombre, preservando a su vez, la inferioridad (biológica, moral y/o intelectual) de la mujer (Bosch y Ferrer, 2013). En los últimos años han surgido fuertes críticas desde la perspectiva feminista a dicho androcentrismo, desde el cual, se han realizado los estudios más importantes en las diferentes materias únicamente con muestras masculinas, sin representación de mujeres y generalizando los resultados obtenidos al total de la población (Ferrer et al., 2006).

Con respecto al campo concreto de los estudios científicos, es fundamental recalcar que perviven estereotipos que construyen como norma universal las realidades de un grupo concreto. Dicha situación, llevó a la Comisión Europea a incluir tanto en el Sexto como en el Séptimo Programa Marco un requisito para tener en cuenta en la realización de los análisis: “introducir la variable género como una variable más de estudio, equiparable a cualquier otra, cuya relevancia debe ser tenida en cuenta en cualquier investigación” (Consejo Europeo de Investigación [CEI], 2006, p. 5).

El feminismo ha tenido la gran capacidad de no solo generar efectos y cambios políticos y sociales, sino también, cambios en la esfera del conocimiento (Lagarde, 1996), hecho que ha propiciado la aparición de los llamados *Estudios de las Mujeres*, a los que Mary Evans (1997) califica como "la parte académica del feminismo" (p. 9).

La realidad social está y ha estado conformada a lo largo de la historia por la presencia y participación de hombres y mujeres, sin embargo, el androcentrismo ha dominado en todos los campos de progreso social e individual; se manifiesta en el lenguaje, en los puestos de poder, en la conformación de la cultura, en la construcción de la ciencia o en el acceso e igualdad de oportunidades. De igual manera ha teñido el conocimiento, tanto en su creación como transmisión e interpretación, empañando la visión y el enfoque desde el que ha sido desarrollado.

La inclusión de esta perspectiva de género pretende cambiar el discurso del desarrollo para incluir la igualdad de género como un medio y también como un fin, siendo incluida y promovida por las Naciones Unidas, el Banco Mundial y numerosas agencias de cooperación, entidades gubernamentales y organizaciones de derechos humanos. Muchas defensoras de la igualdad de género consideran que es la única estrategia que evitará que los asuntos en materia de desigualdad sean arrinconados (Paladino et al., 2004).

No se puede olvidar que la falta de perspectiva de género en la normativa, en las estrategias y medios de generación de conocimiento e investigaciones, sigue dificultando la ruptura de aquellas barreras que pueden incidir en los cambios estructurales. Como se evidencia, introducir la perspectiva de género como marco teórico en este trabajo de investigación, implica, en sí mismo, reconocer las relaciones de poder que se producen entre hombres y mujeres, y que son discriminatorias para estas últimas.

A pesar de que la limitación de espacio no permite en esta investigación extenderse en argumentaciones, se puede afirmar que los recientes estudios feministas están cumpliendo una interesantísima función en este final de siglo, pues han colaborado en crear no solo una relectura de toda la información producida hasta el momento, sino que también, permite crear un nuevo contenido teórico, peculiaridad que caracteriza especialmente a dicho movimiento (Cobo, 2006). Puede así, afirmarse que la incorporación de las mujeres al ámbito académico y, por tanto, la elaboración de dichos estudios representa una de las más significativas renovaciones que se han incorporado a la investigación en las últimas décadas (De Torres, 1998), a la que se pretende contribuir con la presente tesis doctoral.

El interés por el objeto de estudio de esta tesis surge de la experiencia profesional de la autora en intervención directa con víctimas de violencia de género en diversos Centros, y durante los últimos años, en uno de los Centros de Atención Integral para Mujeres Víctimas de Violencia de Género y sus Hijas e Hijos, de la Comunidad Autónoma de Madrid. En estos años de trabajo una de las cuestiones más atrayentes detectadas y tratadas, es en relación con la necesidad de un imperante trabajo emocional. Las carencias emocionales presentes tanto en las mujeres como en las y los menores, aparecen de manera común y exigen llevar a cabo un exhausto trabajo en estas habilidades, las cuales, se presentan de manera previa, y posterior, a vivir una situación de violencia. Es esta observación la que me ha llevado a tener un especial interés por realizar una revisión y análisis sobre la importancia que ejerce la educación de las emociones y su influencia en la interiorización de los estereotipos de género.

Otro de los aspectos observados se produce en relación con la edad de las mujeres víctimas, siendo con el paso de los años cada vez menor y produciéndose un incremento de los casos de violencia entre las parejas jóvenes. Los estudios de las últimas décadas se han centrado

en estudiar a la población adulta, sin incluir la violencia entre los modelos relacionales de chicas y chicos jóvenes. De la misma manera, los estudios sobre la juventud se han desarrollado en su mayoría al margen de la variable género, por lo que esta investigación aportará conocimientos a los estudios concretos de género, y a los estudios centrados en la etapa adolescente.

En definitiva, se puede considerar como una investigación significativa entendiendo sus resultados como base para otros futuros estudios, y para la construcción de un marco teórico que avale la importancia de la educación emocional y su eficacia contra los estereotipos de género y la desigualdad.

Está dirigida primeramente a quienes se dedican al mundo de la investigación y especialmente a quien trabaja en el área educativa, psicológica, social y de igualdad, y en la intervención directa con víctimas de violencia machista. También puede ser de utilidad para cualquier persona interesada en revisar y valorar investigaciones científicas y en los estudios de género, destinándose así y de forma abierta a la totalidad de agentes participantes en el proceso de investigación.

Finalmente hay que destacar que, dado que se trata de una investigación centrada en conseguir la igualdad entre mujeres y hombres, se va a utilizar un lenguaje no sexista que visibilice el femenino, sin utilizar el masculino como genérico.

1.3 Estructura General del Trabajo

La tesis doctoral que se presenta consta de dos grandes partes diferenciadas: un primer bloque teórico constituido de 6 capítulos, y una segunda parte empírica, que consta de 4 capítulos.

El primer bloque se centra en el estudio teórico de la cuestión. Siendo la organización de los capítulos la que se describe a continuación:

- En el *capítulo 1,* se introduce y presenta el tema de estudio, así como la justificación de dicha investigación, además de exponer la estructura general del texto.

- En el *capítulo 2,* se abordan los dos conceptos pilares de la investigación, la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género, añadiendo posteriormente el estudio relativo al concepto de Sexismo. Se describen también las principales Teorías, e instrumentos de medición surgidos.

- En el *capítulo 3,* se expone el recorrido producido en las investigaciones sobre la inteligencia emocional, hasta llegar a los planteamientos que lo relacionan con los estudios de género, añadiendo un análisis del estado actual de la situación.

- En el *capítulo 4,* se abordan conceptos e ideas relacionadas con la inteligencia emocional en las bases explicativas de la Teoría Feminista.

- En el *capítulo 5,* se encuadra una reflexión teórica sobre los componentes emocionales presentes en los diferentes agentes que constituyen la estructura de la violencia de género.

- En el *capítulo 6,* y último del bloque teórico, se analizan diferentes componentes del Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) introduciendo en la reflexión una perspectiva de género.

Los capítulos teóricos que conforman este trabajo dan origen a la segunda parte de la tesis, constituida por una investigación empírica desarrollada a lo largo de 4 capítulos (*capítulos 7, 8, 9 y 10*). En este bloque se detallan cuáles son los objetivos e hipótesis del estudio, las características de la muestra, las variables e instrumentos manejados, así, como los resultados y una extensa discusión de los mismos, incluyéndose también las fortalezas y debilidades surgidas, finalizando el capítulo con el planteamiento de debates y la exposición de posibles líneas futuras de investigación.

En la parte final de la tesis se detallan las referencias bibliográficas empleadas a lo largo del estudio y se añaden los Anexos que apoyan el desarrollo escrito de la investigación.

CAPÍTULO 2

Marco General

Marco General

En este capítulo se abordan los dos principales términos que guían la investigación *Inteligencia Emocional* y *Estereotipos de Género.* Para enmarcar el tema de estudio se considera importante referenciar su significado y procedencia, definiendo además los principales modelos teóricos que han surgido con los años, así, como los más importantes instrumentos de medición.

Analizar y entender la influencia que poseen las emociones a la hora de interiorizar en mayor o menor medida estereotipos, y en concreto, estereotipos de género, requiere en primer lugar, realizar una comprensión sobre el significado de ambas nociones, lo que permitirá a posteriori, un mejor entendimiento sobre el vínculo que les une.

Para finalizar el capítulo se aborda el término de *Sexismo*, siendo este una de las variables a medir en el estudio empírico de la investigación.

2.1. Inteligencia Emocional

2.1.1. Definición

La inteligencia ha sido y es uno de los enigmas que más interés ha suscitado a lo largo de este último siglo en diferentes campos de estudio como la psicología, la pedagogía o la neurología. Es a partir del siglo XX cuando se empiezan a desarrollar los primeros estudios empíricos sobre la inteligencia humana, concebida desde sus inicios como una inteligencia meramente racional, separada de cualquier constructo de carácter emocional (Gardner, 1994). La fuerte importancia que se le ha dado a la inteligencia en el último periodo es fruto de las numerosas pruebas de medición utilizadas con el fin específico de anticipar el triunfo de las personas en el ámbito académico (Molero et al., 2010). Esto ha llevado durante varias décadas al predominio de un modelo centrado en la clasificación, y, por tanto, discriminatorio, denominado

por Howard Gardner como *pensamiento CI*, un tipo de pensamiento que consiste en catalogar a las personas según su nivel de Cociente Intelectual (CI) entendido como "la capacidad lógico-matemática y la capacidad lingüística", considerándolo "una cuestión innata, y sin la posibilidad de modelaje" (Gardner, 1994, p. 29).

Con el paso de los años diferentes autores empezaron a detectar cómo algunas personas con puntuaciones altas en CI realizaban, por otro lado, actuaciones inadecuadas e incluso torpes en otros aspectos de sus vidas, como, por ejemplo, en las relaciones amorosas, familiares o de amistad, así, como en la resolución de conflictos. Surge entonces, un cuestionamiento al existente modo hasta el momento de entender la "inteligencia", naciendo, por lo tanto, una nueva forma de comprensión, y un nuevo campo de estudio (Molero et al., 2010).

Investigaciones futuras han corroborado que la inteligencia entendida únicamente como CI, no tiene apenas conexión con las habilidades y competencias sociales, ni, en conclusión, con la vida emocional de las personas (Goleman, 1995). Se ha confirmado que "el CI solo determina el 20% del triunfo que se tiene en las diferentes áreas de la vida, dependiendo el otro 80% de todo el entramado de pericias a las que se les denomina inteligencia emocional (a partir de ahora IE)" (Gardner, 1994, p. 62). Esta nueva inteligencia incluye aspectos como el nivel de autoestima, autocontrol, empatía, regulación emocional, capacidad de motivación o gestión de la frustración, entre otras habilidades. A diferencia del planteamiento anterior, estas destrezas sí se pueden aprender, trabajar y moldear desde los primeros años de vida (Hué, 2004).

Previamente a la aparición de este constructo, surgen varios modelos teóricos considerados como sus predecesores. En este sentido, Binet y Simon (1908) aunque no vinculaban el proceso cognitivo y el emocional fueron los primeros investigadores en exponer la idea sobre la posibilidad de hacer un uso inteligente de las emociones y los sentimientos,

planteando así, dos tipos de inteligencia: la *ideativa*, análoga a las teorías más tradicionales y psicomotricistas, y la *instintiva*, cuyo eje de funcionamiento es lo intuitivo y lo sentimental (Binet y Simon, 1908, citado en Mestre et al., 1998).

En la década de los años 80 del siglo XX surge de la mano del ya mencionado Howard Gardner, la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Tanto el libro como el modelo tuvieron una enorme repercusión, sin embargo, numerosas investigaciones advierten que no existe evidencia empírica que sustente las afirmaciones, siendo la formulación inespecífica (Navarrete y Queutre, 2011).

Dicho concepto de IE se utilizó por primera vez en un artículo publicado en el año 1990, en el cual, se define como "la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno" (Salovey y Mayer, 1990, p. 186). Es en ese momento cuando se ratifica la existencia de un conjunto de habilidades inherentes a los lóbulos prefrontales del neocórtex cuya finalidad es la de percibir, evaluar, explicar, operar y autorregular las emociones, para así, alcanzar de una manera inteligente el bienestar tanto individual como de todo el grupo social. Dichos autores realizaron a lo largo de los años diferentes revisiones de este modelo teórico (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 1999; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2001; Mayer et al., 2004).

Aun así, y a pesar de los estudios y las conceptualizaciones, la popularización de dicho concepto no se produjo hasta la publicación del libro *Inteligencia Emocional* (Goleman, 1995), en el cual, se percibe la IE como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones" (p. 27). Esta obra se centra en explicar el alcance y los beneficios que tiene la IE concretamente dentro del campo

empresarial. Más tarde, el autor reformula la definición añadiendo "el manejo de las relaciones interpersonales" al conjunto de mecanismos que constituyen la IE (Goleman, 1998, p. 29).

En el contexto de investigación de España, los psicólogos y profesores José Miguel Mestre y Pablo Fernández-Berrocal (2007), la definen como "la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como intelectual" (p. 23). Esta definición combina la idea de que la emoción puede favorecer a un pensar más inteligente, y a su vez, generar un pensamiento inteligente sobre las emociones, conectando inteligencia y emoción.

2.1.2 Principales Modelos Teóricos Sobre la Inteligencia Emocional

A lo largo de la última década, la literatura ha distinguido firmemente entre dos grandes modelos conceptuales dentro del estudio de la IE: los denominados *Modelos Rasgo* o *Modelos Mixtos* que "incluyen tanto las habilidades mentales como rasgos estables de comportamiento y de personalidad" (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008, p. 39), y los llamados *Modelos de Habilidad*, entendidos como, "aquellas aproximaciones que analizan las habilidades mentales y que permiten utilizar la información proporcionada por las emociones, y así, favorecer a un mejor procesamiento cognitivo" (Trujillo y Rivas, 2005, p. 17).

2.1.2.1 Modelos de Habilidad. Centran su estudio en la utilidad adaptativa que tienen las emociones, y el uso de estas en el juicio racional. Se enfocan en el procesamiento emocional de la información y las capacidades que son necesarias para su proceso (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), así, desde estos modelos se considera la IE como un conjunto de habilidades que permiten a cada persona el uso adaptativo de las emociones, es decir, primero detectar, luego

entender y regular los estados emocionales y, por último, utilizar esta información emocional para mejorar los procesos cognitivos (Bisquerra, 2000).

2.1.2.1. Modelo de Mayer y Salovey. A pesar del surgimiento de diversos modelos teóricos explicativos sobre el concepto de IE, no todos han sido exitosos, sino que solo han tenido solidez aquellos que han tratado de aportar una explicación sobre el propio constructo de IE, siendo el más abalado científicamente el ostentado por John Mayer y Peter Salovey.

En el desarrollo del Modelo de IE de Mayer y Salovey se pueden destacar dos momentos importantes (Salovey y Mayer, 1990):

Un modelo teórico inicial desarrollado en el año 1990, en el que se pone el foco principal de estudio en las emociones, y no tanto, en el estudio de los procesos cognitivos. En este primer modelo se define la IE como "el subconjunto de habilidades de la inteligencia social que implica la capacidad de supervisar las emociones y sentimientos propios y de los/as demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para dirigir pensamiento y acciones" (p. 189).

Dentro de los componentes emocionales que forman la IE incluye la evaluación y expresión verbal y no verbal de la emoción, la regulación de las emociones en la propia persona y en los demás y, por último, la utilización de la información obtenida para la resolución de problemas.

Desde este planteamiento la emoción es una "respuesta organizada y que puede focalizar la actividad cognitiva" (en contraposición a los modelos que defienden el carácter impulsivo de la respuesta emocional, sin que se produzca una reflexión previa a la acción) (Salovey y Mayer, 1990, p. 191).

Posteriormente, en el año 1997 los autores reformularon el modelo anterior de IE, centrando en esta ocasión su estudio en los procesos cognitivos, y no tanto, en la emoción en sí (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Grewal, 2006).

Dichos autores definen la IE como:

> La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. (Mayer y Salovey, 1997, p. 17).

A diferencia del primer modelo, más centrado en los procesos mentales involucrados en la información emocional, en este segundo modelo ponen un mayor énfasis sobre los sentimientos. Mayer y Salovey (1997) tras revisar la primera definición de IE consideraron su escasa precisión, y la vaguedad del modelo inicial, ya que consideraban que se centraba principalmente en la percepción y regulación emocional, ignorando otras habilidades, entre las que destacaron el pensamiento acerca de los sentimientos.

En la Tabla 3 se exponen los componentes que forman la IE según el Modelo de Mayer y Salovey planteado inicialmente en el año 1990, y en la posterior adaptación del año 1997.

Tabla 3

Componentes de la Inteligencia Emocional Desde el Modelo de Salovey y Mayer (1990,1997)

1990

Componente	Definición
Valoración y Expresión de la Emoción	-En uno/a mismo/a: es la valoración y expresión exacta de las emociones, a través del lenguaje verbal o de otras formas no verbales (expresión facial, gestos corporales, etc.). - En las demás personas: reconocimiento de las emociones experimentadas en personas ajenas, esencial para la supervivencia.
Regulación de la Emoción	- En uno/a mismo/a: es el resultado de un proceso de evaluación y ejecución que permite modificar el propio estado de ánimo. - En las demás personas: capacidad de regular y alterar las conductas emocionales de otras personas.
Utilización de la Información Emocional	- Utilizar la información emocional permitirá que el diseño de resoluciones ante los diferentes conflictos sea más adecuado.

1997	
Componente	**Definición**
Capacidad de Percepción y Expresión	Grado de identificación con las propias emociones y las de los demás. Incluye la habilidad para expresar dichas emociones adecuadamente en función del contexto. Es la base sobre la que se sustentas todas las demás.
Capacidad de Facilitación Emocional del Pensamiento	Se aprovecha la información emocional obtenida a través de las capacidades anteriores favoreciendo procesos cognitivos relacionados con la resolución de problemas, el razonamiento o la toma de decisiones. Habilidad que permite que los sentimientos puedan favorecer a un razonamiento efectivo.
Capacidad de Comprensión Emocional (especialmente el lenguaje de las emociones)	Permite nombrar y etiquetar cada emoción, además permite el entendimiento de las conexiones producidas entre distintos estados emocionales, así, como el salto de una a otra.
Capacidad para Controlar las Propias Emociones y las de los demás (Manejo Emocional)	Aceptación tanto de estados emocionales positivos como negativos.

Nota. Adaptado de *Instrumentos de Evaluación en Inteligencia Emocional: una Revisión Sistemática Cuantitativa* por D. Sánchez-Teruel, 2018.

***2.1.2.1.2 Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal*.** Se produce en base al modelo anterior una adaptación española por parte de los investigadores Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal (2002a), modelo que se da a conocer en el año 2001, y el cual, evalúa "la percepción, comprensión y regulación emocional" (p. 59). Dentro de las investigaciones producidas en España ha sido un modelo muy utilizado, sobre todo en aquellos estudios con estudiantes de diferentes niveles educativos, mostrando una buena utilidad tanto en los contextos escolares como en los clínicos, siendo en el momento actual el de mayor relevancia. El instrumento de medición que se diseñó para su estudio es el denominado Treat Meta Mood Escale-24 (*TMMS-24),* basado en el Trait Meta Mood Scale-48 *(TMMS-48*) de Salovey y Mayer (1999) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 59).

2.1.2.2 Modelos Rasgo o Mixtos. Representados principalmente por Daniel Goleman (1995) y Reuven Bar-On (1997), preservan una perspectiva más extensa de la IE, incluyendo cuestiones de la propia personalidad junto con las destrezas en el manejo emocional. Este modelo es definido como "la interacción de diferentes dimensiones de la personalidad, como la asertividad, extroversión, impulsividad, optimismo o motivación, con habilidades emocionales, tales como la autorregulación y el autoconocimiento emocionales, entre otras" (Bar-On, 1997, p.10; Boyatzis, 2005;). Se centra en dibujar perfiles de competencias para alcanzar el éxito, y no tanto, en modelos explicativos.

***2.1.2.2.1 Modelo de Competencias Emocionales de Goleman*.** En este modelo teórico aparece el concepto de *Cociente Emocional* (CE), el cual "no sustituye ni es antagónico a la existencia del CI clásico, sino que plantea una complementariedad entre ambos" (Goleman, 1995, p. 41). Dicho autor afirma que la IE puede interpretarse como la "capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento

orientado a nuestra propia conducta" (p. 23), y en el segundo caso, como la "capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivacionales y deseos de las otras personas" (p. 24).

Como se refleja, este modelo incluye *Competencias Personales*, como el "autoconocimiento", pieza fundamental en la IE, o el "automanejo", clave para las relaciones interpersonales, y *Competencias Sociales*, las cuales contienen la "conciencia social y el manejo de las relaciones interpersonales "(Meis, 2015, p. 41).

En la Tabla 1 y 2 se describen los componentes que constituyen la IE desde dicho modelo teórico.

Tabla 1

Modelo de Competencias Emocionales de Daniel Goleman (1995)

Componente	Definición
Conocimiento de las Propias Emociones	Habilidad personal de reconocer las emociones en el momento preciso que surgen. Es la base de dicho modelo.
Capacidad de Controlar las Emociones	Habilidad de control y gestión de las emociones.
Capacidad de Automotivación	Mejorar la visión y sensación de eficacia.
Reconocer las Emociones Ajenas	Capacidad de percibir y comprender las emociones de otras personas (empatía).
Control de las Relaciones	Habilidad de establecer buenas relaciones interpersonales.

Nota. Adaptado de *Inteligencia Emocional y Sexismo*, (p.86), por R. Carretero, 2015.

Tabla 2

Componentes de la Inteligencia Emocional en la Teoría del Rendimiento de Daniel Goleman (1998)

Componente	Definición
Conciencia de la Propia Persona	Capacidad de reconocer las propias emociones. Las personas gestionan las emociones en su día a día de manera más ajustada.
Autorregulación	Capacidad de controlar las emociones y los impulsos internos, se considera la habilidad primordial que favorece el autocontrol de los impulsos personales.
Motivación	Tendencias que guían la atención y la consecución de un logro.
Empatía	Reconocimiento de las emociones que están sintiendo otras personas, permitiendo una sintonización con los demás.
Habilidades Sociales	Habilidad que permite la eficacia en los vínculos.

Nota. Adaptado de "Inteligencia Emocional y Sexismo," (p. 86), por R. Carretero, 2015.

Si bien estas son algunas de las competencias que forman la IE, no todas las personas muestran el mismo nivel y pericia en cada una de las áreas, pudiendo ser su habilidad escasa, media o alta, y en términos generales, potenciadas todas ellas con la práctica (Goleman, 1998).

El éxito de este modelo puede ser justificado a través de su exposición como una *Teoría del Rendimiento y Motivación al Logro* (Ruble, 1984), en la que se intenta explicar cuáles son las causas que llevan a que una persona alcance el éxito o el fracaso en su carrera profesional.

Es importante remarcar que es el modelo más extendido a nivel mundial, y el que más éxito ha tenido concretamente en el contexto español (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

2.1.2.2.2 Modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On. En el año 1997 Reuven Bar-On publicó el conceptualizado Modelo de Inteligencia Emocional-Social, el cual es considerado en el momento presente el tercer modelo teórico más importante, por detrás del Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey, y el Modelo de Competencias Emocionales d*e* Goleman. Este modelo es desarrollado tras numerosos años de investigación, incorporando una visión de bienestar psicológico en el que define la IE como "el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de cada persona para afrontar con éxito las demandas del entorno" (Bar-On, 2006, p. 25).

A pesar de la amplitud de su modelo, Bar-On (1997) lo presenta con cautela, ya que, aunque intenta predecir el éxito, este triunfo puede entenderse como "el propio producto final derivado del esfuerzo realizado para alcanzar dicho logro" (p. 26). De hecho, su instrumento de evaluación, el Emotional Quotient Inventory *(EQ-i)*, lo atañe con "el potencial de éxito más que con el éxito en sí mismo" (p. 26).

Posteriormente, el propio autor redefinió el planteamiento considerándolo un *Modelo Comprehensivo* y como una medida de la inteligencia social y emocional, concibiendo que la IE es "una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias" (Bar-On, 2000, p. 365). Más recientemente, Bar-On (2006) vuelve a definirla como:

> La interrelación entre competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros/as mismos/as y nos expresamos, cómo

entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día. (p. 35).

A pesar de que han surgido otros modelos teóricos, son pocos los considerados de importancia por la comunidad científica, estando entre los más relevantes los expuestos anteriormente (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

2.1.3. Principales Instrumentos de Medida de la Inteligencia Emocional

Ante el planteamiento de modelos teóricos se produce de manera paralela el diseño de instrumentos que permitan recoger la información para su evaluación, cuestión que ha suscitado controversia debido a lo propia dificultad que conlleva computar aspectos subjetivos de la emocionalidad. Para una mayor profundización en el tema se recomienda ver a Aguirre et al. (2017) en relación con los recientes instrumentos disponibles para medir la IE de las/los adolescentes en el ámbito educativo. En el caso de la medición de la IE en términos generales, resaltar el estudio elaborado por Siegling et al. (2015).

Los instrumentos surgidos se aglomeran en dos grandes bloques (Sánchez-Teruel, 2018):

2.1.3.1 Medidas de Autoinforme. Son aquellas pruebas que evalúan la información recogida a través de las respuestas realizadas por las propias personas en función de la percepción personal que tienen sobre su propia IE, o sobre la de otra/s persona/s (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Este tipo de prueba presenta deficiencias ya que puede verse afectada por la memoria, por los sesgos que cada persona tiene en relación consigo misma y los estereotipos sociales y de género interiorizados (Mayer et al., 1999). También, surge el problema de *Aquiescencia*, ya que "las personas tienden a responder siempre en la misma dirección y en el mismo tipo de casilla independientemente de la pregunta" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 68), y siendo

finalmente otra de las críticas planteadas, el llamado *Efecto de la Deseabilidad Social* que refleja la "tendencia en las personas por preferir aquella respuesta que es más correcta socialmente, y no la respuesta real" (Mayer et al., 2001, p. 235).

Estas medidas de autoinforme son consideradas especialmente útiles dentro de las investigaciones del campo emocional, ya que aportan información sobre las experiencias y creencias internas, y evalúan los procesos de cognición relacionados con el pensamiento emocional, requieren de menos tiempo para ser perpetuadas, son fáciles de administrar y su realización puede ser también de manera grupal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 60).

2.1.3.1.1 Trait Meta Mood Scale-48, TMMS-48. En este cuestionario las personas se valoran a sí mismas, exponiendo su habilidad percibida con respecto a diversas pericias con un sesgo emocional. Está formado por 48 ítems breves, donde cada persona valora a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, en la cual el 1 (*totalmente en desacuerdo*), y el 5 (*totalmente de acuerdo*) (Salovey et al., 1999).

Esta escala recoge información sobre tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional intrapersonal (Extremera et al., 2004, p. 62):

- *Atención a los Propios Sentimientos* (21 ítems): entendida como el grado en que las personas prestan atención a sus propios sentimientos y emociones.
- *Claridad Emocional* (15 ítems): es la forma en la que las personas perciben las emociones.
- *Reparación de las Propias Emociones* (12 ítems): alude a la capacidad de paralizar los estados emocionales negativos y prolongar en contraposición aquellos considerados positivos.

Posteriormente el grupo de Salovey et al. (1999) diseñó una nueva versión con menos ítems, en concreto 30, en la que se mantienen las mismas propiedades psicométricas a estudiar (Hernández et al., 2016)

2.1.3.1.2 Trait Meta Mood Scale-24, TMMS-24. En España el grupo de trabajo de Pablo Fernández-Berrocal efectuó una versión reducida y traducida al castellano del original *TMMS-48*, contando en este caso de 24 ítems y manteniendo unas propiedades psicométricas análogas a la escala original en inglés (Fernández-Berrocal et al., 2004). Actualmente es la escala de evaluación de IE más utilizada en los estudios desarrollados con población de habla hispana y el más manejado en el ámbito académico español (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b; Corral, 2009; Sánchez-Teruel, 2018).

En esta escala *TMM-24* los 8 primeros ítems miden el factor de *Atención Emocional*, los 8 siguientes el factor de *Claridad Emocional* y los 8 últimos el factor de *Regulación Emocional* (Oliva et al., 2011).

El cuestionario presenta unas propiedades psicométricas adecuadas, descritas en el Punto 8.3 “Variables e Instrumentos” de la presente tesis, ya que es uno de los instrumentos seleccionados y utilizados para la ejecución del estudio experimental.

2.1.3.1.3 Emotional Competence Inventory, ECI. Como resultado de la fusión del *EQ-test* y el *SAQ*, (cuestionario que Boyatsis diseñó con anterioridad), surge un instrumento nuevo llamado *Emotional Competence Inventory (ECI)* que incluye nuevos ítems para medir las competencias no tratadas en instrumentos anteriores (Boyatsis et al., 2000),

Este modelo está constituido por 21 competencias agrupadas en 4 áreas:
Autoconocimiento: conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y autoconfianza.
Autogestión: autocontrol, fidelidad, minuciosidad, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa.

Conciencia Social: empatía, orientación hacía el servicio y conciencia organizativa. *Habilidades Sociales*: influencia, comunicación, resolución de conflictos, liderazgo, canalización del cambio, establecimiento de vínculos, trabajo en equipo y colaboración (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

2.1.3.1.4 Bar-On Emotional Quontient Intelligence, EQ-i. Este instrumento es el fruto de un trabajo de 17 años, el cual ha pasado por 6 etapas (Bar-On, 1997, p. 58)**:**

> 1. El autor Bar-On identificó diferentes clústeres de competencias emocionales y sociales que parecían tener cierto impacto en el bienestar psicológico. 2. Concretó cuáles eran los grupos de competencias individuales, las habilidades y los facilitadores del comportamiento de su modelo teórico. 3. Generó 1000 ítems, nacidos de la práctica clínica, de la revisión bibliográfica y de la práctica de otros compañeros médicos. 4. Diseñó una primera prueba formada con 15 escalas primarias y 133 ítems. 5. En 1996 estandarizó una primera versión definitiva. 6. Continúa con la estandarización y la validación del instrumento tras su aplicación en distintos contextos culturales.

Finalmente, la *EQ-i* está compuesto por 133 ítems y 5 factores de orden superior, que pueden descomponerse en un total de 15 subescalas y 4 indicadores de validez, con el objetivo de disminuir los efectos de las respuestas socialmente percibidas como mejor apreciadas, acrecentando así la eficacia de los resultados (Bar-On, 2004).

2.1.3.1.5 Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue. El dúo británico Konstantinos.V. Petrides y Adrián Furnham (2003), basándose en las aportaciones de Bar-On presentaron el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue),* incluyendo ítems ya validados en otros cuestionarios y proporcionando una medida general final de la IE. Está

formado por 144 ítems, que aportan información sobre 15 subescalas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004):

1. Expresión emocional. 2. Empatía. 3. Automotivación. 4. Autocontrol-autorregulación emocional. 5. Felicidad-satisfacción. 6. Competitividad social. 7. Estilo reflexivo. 8. Percepción emocional. 9. Autoestima. 10. Asertividad.11. Dirección emocional de otros. 12. Optimismo. 13. Habilidades de mantenimiento de las relaciones. 14. Adaptabilidad. 15. Tolerancia al estrés.

Se desarrolla una versión adaptada al castellano (Pérez, 2003).

2.1.3.2 Medidas de Habilidad o de Ejecución. Cercanas a las tradicionales pruebas utilizadas para medir la inteligencia o el rendimiento cognitivo, en las cuales la persona debe resolver problemas, siendo en este caso, problemas de carácter emocional (Mayer et al., 2001).

Aparecen como respuesta a los sesgos propios de las pruebas de Autoinforme, intentando soslayar la falsación donde las y los participantes puedan entender una de las opciones como más deseable. Como aspecto positivo las y los investigadores destacan que los resultados finales se acercan más a las destrezas reales que tiene la persona a la hora de ejecutar una acción, y no en las creencias personales en relación a sus capacidades (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

2.1.3.2.1 Multifactor Emotional Intelligence Scale, MEIS. Mayer, Salovey y Caruso (1999) lo diseñaron con el objetivo de tener una medida fiable y en consonancia con el Modelo Teórico de Habilidad defendido en el año 1997. Se compone de 12 tareas las cuales están fraccionadas en 4 áreas. Hoy en día no existe ninguna versión adaptada al castellano.

Las áreas que se miden son (Extremera et al., 2004, p. 211):

- *Percepción Emocional:* la persona tiene que identificar emociones ante diferentes estímulos. Consta de 4 subescalas que calculan concretamente la percepción de las emociones en caras, historias, música y diseños abstractos.
- *Asimilación Emocional:* compuesta de 2 tareas para valorar la habilidad de asimilar emociones dentro de los procesos cognitivos. La escala que mide la *sinestesia*, siendo esta la "habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y compararlas con otras modalidades sensoriales como puede ser el tacto o el movimiento" (p. 212), y la escala de *sentimientos sesgados* en la cual "la persona tiene que asumir su estado anímico en ese momento, con el fin último de medir como se sentiría hacia otra persona (ficticia) en ese momento" (p.212).
- *Comprensión Emocional:* está constituida por actividades de razonamiento y comprensión emocional, formada por 4 tareas: 1. Analiza la habilidad para comprender sentimientos complejos formados por dos o más emociones. 2. Evalúa el entendimiento de las personas en relación con las reacciones emocionales que varían con el tiempo. 3. Mide la comprensión en relación con las emociones que van siguiendo unas a otras.
- *Manejo Emocional:* analiza la capacidad para regular las emociones ajenas y el manejo de los propios sentimientos, donde se mide la habilidad en la reparación de las emociones propias.

Altos niveles en *MEIS* predicen más complacencia ante la vida, relaciones más estables y mayor apego parental (Ciarrochi et al., 2000; Mayer et al., 1999;), se asocia negativamente con el consumo de alcohol y tabaco entre adolescentes (Trinidad y Johnson, 2002), con menores

puntuaciones en agresividad y niveles más elevados de empatía y complacencia vital (Ciarrochi, et al., 2000).

2.1.3.2.2 Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence, MSCEIT. Existen dos versiones; el *MSCEIT* v.l.l. (Mayer et al., 1999) y el *MSCEIT* v.2.0. (Mayer et al., 2001; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). La segunda, es una versión reducida y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Esta nueva medida está constituida por las mismas áreas de la versión anterior, eliminando ciertas tareas y transformando algunas actividades (Mayer et al., 2003). La versión *MSCEIT* v.2.0. está compuesta de 8 tareas y 141 ítems.

Las áreas de medida son (Extremera et al., 2004, p. 215):

- *Percepción Emocional:* al igual que en el punto anterior se tienen que identificar las emociones transmitidas a través de caras, dibujos, etc.
- *Asimilación Emocional*: se tienen que describir las emociones sin utilizar precisamente un lenguaje emocional.
- *Comprensión Emocional:* se pregunta sobre el entendimiento de las emociones, como cambian, su desarrollo etc.
- *Habilidad para Manejar las Emociones*: la persona tiene que elegir la mejor manera de regular sus propios sentimientos.

Hasta el momento los estudios realizados con el *MSCEIT* presentan una adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, y sus propiedades psicométricas son bastante adecuadas (Mayer et al., 2002; Mayer et al., 2004; Salovey et al., 2002).

Se recoge en la Tabla 4 un resumen de las principales medidas de IE, así, como de los autores referentes y el modelo teórico en el que se asientan.

Tabla 4

Principales Instrumentos de Medida de la Inteligencia Emocional

Medidas de Autoinforme		
Instrumento	**Autor**	**Modelo Teórico**
Trait Meta Mood Scale-48	TMMS-48; Salovey, Goldman, Turvey y Palfai,1995.	Primer Modelo de IE de Mayer y Salovey (1990).
Trait Meta Mood Scale-24	TMMS-24 Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004); Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, (2010).	Primer Modelo de IE de Mayer y Salovey (1990).
Emotional Competence Inventory	ECI Boyatzis y Burckle, (1999), Boyatzis y Goleman y Rhee, (2000).	Basada en revisión de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral.
Bar-On Emotional Quotient Inventory	EQ-i Bar-On (1997)	Modelo de IE de Bar-On (1997).
Trait Emocional Intelligence Questionnarie	TEIQue Petrides y Furnham, (2003).	Modelo de IE de Petrides y Furnham (2003).
Medidas de habilidad		
Instrumento	**Autor**	**Modelo Teórico**
Multifactor Emotional Intelligence	MEIS Mayer, Salovey y Caruso (1999).	Segundo Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997).
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test	MSCEIT Mayer, Salovey y Caruso, (2002).	Segundo Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997).

*Nota***.** Adaptado de "Medidas de Evaluación en la Inteligencia Emocional" (p. 2011), por N. Extremera et al., 2004, *Revista Latinoamericana de Psicología,* 36.

2.2 Estereotipos de Género

2.2.1 Sistema Sexo-Género

Para desarrollar las definiciones y hacer un análisis sobre los diversos conceptos relacionados con la desigualdad hacia las mujeres, es imprescindible conocer inicialmente la diferencia existente entre *sexo* y *género*, debido a la tendencia errónea de utilizarlos de manera indistinta como sinónimos (Cabruja, 2004).

El número de investigaciones cuyo objetivo ha sido el estudio del género como fenómeno cultural, ha incrementado en los últimos años (Díaz-Aguado, 2003), esto ha provocado que, con independencia de la perspectiva teórica utilizada, se haya creado un cierto consenso a la hora de relacional el sexo de las personas con el ámbito biológico, y entenderlo como el "fruto de las diferencias anatómicas, cromosómicas y hormonales entre mujeres y hombres" (Fernández, 2004, p. 157). A pesar de esto, el sexo, entendido como la dualidad sexual no puede por sí solo esclarecer el conjunto de roles, competencias, comportamientos etc. que cada sociedad atribuye diferencialmente a los hombres y a las mujeres, los cuales han sido tratados históricamente como inherentes a unas y otros. Siendo todo este conjunto de "creencias (sobre las funciones, roles, actitudes, aptitudes, gustos…), y en general, todas las características consideradas propias de hombres o mujeres, y que son dependientes de las expectativas que cada grupo cultural ejerce en función de lo que debe ser una mujer y un hombre", lo que se conceptualiza como género (Osborne y Molina, 2008, p. 147).

Un solapamiento entre ambos conceptos hasta los años 70 del siglo XX, y la falta de un marco teórico con carácter multidimensional, ha dificultado los acuerdos entre las personas estudiosas (García y Freire, 2000).

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), se reflejan varios significados del vocablo *género*, siendo el más cercano a este estudio el que lo define como "grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico". Refleja con claridad, que todo lo entendido como "femenino" o" masculino" está ligado a argumentos de índole cultural y educativo (Cobo, 1995).

La (OMS) define el sexo como "las características biológicas y fisiológicas que definen a los hombres y las mujeres", y el género como "los papeles, comportamientos, actividades y atributos construidos socialmente que la sociedad considera apropiados para hombres y para mujeres" (2015). La misma Organización refiere que estas diferencias pueden producir desigualdades hacia uno de los dos grupos (2018), reseñando también en la nota descriptiva 403:

> (…) Si bien la mayoría de las personas nacen de sexo masculino o femenino (sexo biológico), se les enseñan los comportamientos apropiados para varones y mujeres (normas de género); en especial cómo deben interactuar con otros miembros del mismo sexo o del sexo opuesto en los hogares, las comunidades y los lugares de trabajo (relaciones entre los géneros), y qué funciones o responsabilidades deben asumir en la sociedad (roles de género). (párr. 2).

Haciendo una breve referencia al estudio del género y su evolución dentro de la Teoría Feminista, dicho concepto adquiere un importante peso en la "Segunda Ola" (Nicholson et al., 2000; Postigo, 2006; Vargas, 2008), periodo en el que Simone de Beauvoir ya utilizó en su obra *El segundo sexo* (1948-49) la categoría de género *Avant la Lettre*, a la que distingue del dato biológico del "sexo". Plantea dicha autora que en la especie humana las "hembras" se pueden convertir o no en "mujeres", por participar en esta suerte de la esencia femenina, algo, al fin, inaprensible porque "no puede concretarse en qué consiste dicha esencia", afirma Beauvoir

(p.21). Entiende, por lo tanto, que la imagen de la feminidad es algo elaborado desde diversas instancias, transmitiendo la idea de que “no puede darse un valor sustancial a lo que ha sido construido” (p. 23). Siendo éste el verdadero significado del famoso dictum *no se nace mujer; se llega a serlo* que, de un golpe, “descalifica toda interpretación de la condición femenina como la única natural consecuencia de la biología” (Amorós, 1998, p. 47).

En la década de los años 70 Kate Millett, realiza un análisis sobre la sexualidad, la política y el género, elaborado desde diferentes perspectivas como la biológica, sociológica, económica, o literaria, entre otras. Es considerada una de las autoras que define de manera más clara el término género como "aquel constructo social que “se hace” sobre un sexo determinado naturalizando cualidades y aspectos que se creen vinculados necesariamente a dicho sexo" (Rodríguez, 2019, p. 10).

Por otro lado, Gayle Rubin (1986) aplica este concepto a las estructuras sociales y no a las personas, aportando la idea de que el género conforma lo que denomina *sistema sexo-género*, el cual “organiza la sociedad a partir de la existencia de dos sexos entendidos como complementarios” (p. 97), aunque dicha complementariedad se produce solo en la reproducción, existiendo una clara asimetría, y un sistema desigual de dominio-sumisión.

2.2.2 Estereotipos de Género

Aunque parezca una obviedad, es importante señalar que la desigualdad hacia las mujeres y la transmisión de estereotipos de género, existen desde prácticamente el inicio de las civilizaciones, derivando en la constitución de una estructura social jerárquica y discriminatoria para las mujeres, la cual, se extrapola a todos los ámbitos de la vida tanto personal como social. Esto ha llevado a una continuada postergación histórica de la mujer en el disfrute de los derechos

y deberes en la misma medida en que estos sí han sido otorgados y disfrutados por el hombre (Castillo y Montes, 2014).

La violencia hacia las mujeres no es un problema ni pasado ni resuelto, en la actualidad sigue siendo una de las mayores problemáticas presente a lo largo de toda la geografía mundial, lo que ha exigido la puesta en marcha de multitud de estudios, modificaciones legales, y la aplicación de múltiples programas que, desde diferentes enfoques, y aplicados en diferentes campos, intentan acabar con dicha situación (Llorens, 2014).

Los recientes denominados *Estudios de la Mujer* surgidos en la segunda mitad del siglo XX e impulsados desde el movimiento feminista, han intentado esclarecer también cuáles son los principales pilares en los que se ha sustentado a lo largo de la historia esta discriminación, y cuáles son hoy en día, los que permiten que sigan latentes (De Torres, 2000). Estos estudios han aportado, por un lado, conocimiento sobre cómo las niñas y los niños interiorizan los comportamientos de género, (forjando así novedosos conocimientos que llevan a nuevas reflexiones sobre cómo se produce el aprendizaje, y también, sobre la base educativa de dichas conductas), y, por otro lado, comprensión sobre la enorme influencia que tiene el ámbito educativo en este proceso de aprendizaje (González, 1999).

Precisamente conocer qué factores son los responsables de conservar una estructura social desigual, y en particular, una desigualdad en función del sexo es la esencia para diseñar programas dirigidos precisamente a eliminar estos pilares. Los estereotipos se han utilizado históricamente para remarcar las diferencias entre las personas y entre los grupos sociales por múltiples y diversas razones: nivel económico, lugar de procedencia, religión, raza…, y también, para establecer una diferencia entre las dos categorías sexuales (López, 2009a).

Así, se pueden definir los *estereotipos* como "representaciones sociales o ideológicas colectivas que definen modelos de conducta" (Martínez y Bivort, 2013, p.451). Siendo los estereotipos que hacen específicamente referencia al género entendidos como "el conjunto de creencias que han sido consensuadas socialmente en función a las características asociadas a cada sexo" (Powell y Graves, 2003, p. 18). Los estereotipos de género constituyen la división clara de la población en dos categorías: hombres y mujeres, la cual, no tiene más criterio de discrepancia que las diferentes tipologías físicas y biológicas en el nacimiento (Glick y Fiske, 1996). Sobre estas características se esboza toda una imagen diseñada para cada uno de los sexos, donde no sólo se describe y define cómo son los hombres y las mujeres "estereotipos descriptivos", sino también, la manera en la que deben comportarse y cómo deben ser o actuar "estereotipos prescriptivos" (Heilman, 2012). La posible conexión entre el mantenimiento de los estereotipos de género en el ideario de las personas, y el mantenimiento con el paso del tiempo de una estructura social desigual es lo que lleva a exponer en esta investigación, que el foco esencial de actuación para acabar con la desigualdad de las mujeres es conseguir "la eliminación de los estereotipos de género" (Mollo et al., 2014), ya que la sociedad, y el patriarcado, garantizan la permanencia de este orden precisamente a través de su transmisión generacional (López-Sáez, 2004).

Los contenidos que incluyen los estereotipos de género se agrupan en dos grandes dimensiones (Mosteiro, 2010, p. 241):

- *Dimensión Femenina*: caracterizada por rasgos y roles asociados con la expresividad, la ternura y a una alta emocionalidad (conexos directamente con valores de cuidado).

- *Dimensión Masculina:* caracterizada por roles y rasgos considerados instrumentales, asociados a una mayor lógica y reducida emocionalidad (afines a valores individuales y necesidad de logros personales, alejados de los cuidados y los apegos) (Pastor y Martínez-Benlloch, 1991).

Se profundizará en ambas dimensiones en el punto 4.5.1 de la investigación.

2.2.3 Permanencia de los Estereotipos de Género en la Sociedad Actual

Conocer en qué medida siguen presentes los estereotipos de género en el proceso educativo formal, y, por tanto, la presencia que tienen entre las y los jóvenes en la sociedad actual, es el punto inicial de partida para determinar si realmente se está produciendo un cambio eficaz, o no, en el camino hacia la igualdad (Castillo y Montes, 2014). Los estudios más recientes han evidenciado que su transmisión sí se sigue ocasionando en todos los ámbitos de la vida, siendo los principales agentes de transferencia, la familia y el contexto escolar (Sánchez y Sebastián, 2006). En los años 2003 y 2014 los informes elaborados por el Centro de Investigación Sociológicas de España (CIS) reflejaron la clara persistencia de estos estereotipos de género en la sociedad española, al igual que los informes emitidos por el Observatorio de la Imagen de las Mujeres (perteneciente al Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades), en las investigaciones ejecutadas en los años 2008 y 2014. Los datos obtenidos exponían que tanto las chicas como los chicos jóvenes en España consideran con respecto al ámbito laboral, que ambos sexos deben tener las mismas oportunidades de formación y empleo, valorando de la misma manera, que, en el ámbito doméstico, las tareas del hogar deben repartirse a partes iguales (Barragán, 2006). Con estas reseñas se observa lo que podría ser interpretado como ciertos avances en los últimos años y una menor interiorización de estereotipos en relación con el trabajo realizado tanto fuera como dentro del hogar (Murillo, 2019). Sin embargo, en otros

aspectos de la vida social y personal, los datos no son tan alentadores. Con respecto al papel que deben tener las mujeres en la vida pública o en las relaciones de pareja, los resultados exponían a los hombres en una postura de superioridad, justificando la mayor presencia masculina en los puestos de decisión. Estos mismos resultados son obtenidos de igual manera con respecto a la objetivización de las mujeres a nivel sexual, o el papel que deben tener las mujeres en la relación sentimental o en la familia, lo que Bourdieu (2000) considera como "discrepancias, tantas veces observadas, entre las declaraciones y las prácticas relacionadas con el género" (p. 119).

El equipo de Mollo et al. (2014) analizó cuáles son los rasgos de personalidad asociados en mayor medida a los hombres y cuáles lo son más a las mujeres, teniendo como base los 16 rasgos de personalidad desarrollados por Cattel. Entre algunos de los datos a destacar se matiza que el 78% de las mujeres y el 22% de los hombres entendían la "sensibilidad" como un "rasgo únicamente femenino", o la "dureza", como un rasgo solamente masculino. Estos datos logrados evidencian una fuerte presencia de estereotipos de género en la sociedad entre las generaciones más jóvenes.

El más reciente estudio llevado a cabo en España por el Ministerio de Igualdad (2021) recalca como llamativos y preocupantes algunos de los resultados emanados, entre los que se puede destacar un creciente riesgo de todos los tipos de violencia en la juventud:

> (…) el 2.5% de las jóvenes con pareja sentimental en el presente o pasado han sufrido violencia física, frente al 0.8% de las mujeres de 25 o más años; en violencia sexual los porcentajes son del 3% y del 1%, respectivamente; en violencia psicológica de control del 17% y del 5%, y en violencia psicológica emocional, del 11% y el 5%. Siendo la más frecuente en esta edad la violencia psicológica, con altos niveles de control principalmente debido al uso de las nuevas tecnologías. (p. 34).

Esta investigación dirigida por Díaz-Aguado et al. (2021) aporta conocimientos, y constituye una nueva evidencia sobre la persistencia de estereotipos de género e ideas sexistas entre las y los más jóvenes.

En la Tabla 5 se reflejan algunos ejemplos de estereotipos vigentes con gran peso social actual.

Tabla 5

Estereotipos Históricamente Asignados a Mujeres y Hombres

Estereotipos Mujer	**Estereotipos Hombre**
Seres Emocionales	Seres Racionales
Cuidadoras	Poderosos
Visión Grupal	Visión Individual
Cariñosas	Competitivos
Solidarias	Insensibles
Sociables	Valientes
Comprensivas	Despreocupados
Sumisas	Líderes
Dulces	Fríos

Nota. Adaptado de "Análisis de los Estereotipos de Género Actuales" (p. 1050), por R. Castillo y B. Montes, 2014, *Anales de Psicología*, 30(3).

Aunque la sensación popular percibida sea de grandes avances y cambios en la sociedad en relación con la igualdad de género, estas creencias transmitidas en los estereotipos de género no se han modificado al nivel esperado (González, 1999), siendo todavía la violencia contra las mujeres la expresión más extrema de los estereotipos sexistas (Jewkes et al., 2015).

Estos estudios permiten conocer de primera mano el tipo de educación que se sigue transmitiendo, justificando la necesidad de realizar cambios en aquellos ámbitos en los que precisamente el cambio ha sido más lento y discreto, como es el ámbito de la educación.

2.2.4 Consecuencias de la Interiorización de Estereotipos de Género en las Mujeres

Siguiendo la línea de la estructura de la tesis, parece conveniente hacer referencia a las posibles consecuencias que conlleva la interiorización de dichos estereotipos de género principalmente sobre las mujeres. Se ha evidenciado que uno de los campos más vitales en los que se han encontrado relación entre la interiorización de estereotipos de género y efectos negativos en las mujeres, es en el ámbito sanitario y psicológico (Fariña et al., 2011). Interiorizar estereotipos de género, y, por tanto, aceptar una relación desigual, (la cual posiciona a unas en una postura de inferioridad y sumisión, y a otros, en un escalón de poder y superioridad), no es algo inofensivo para las personas, sino que tiene una serie de consecuencias negativas fundamentalmente presentes en las mujeres (Barberá, 2004).

En palabras de Bonino (2000), "la violencia de género va más allá de hechos aislados, suponiendo más bien un conjunto de técnicas de coacción relacionadas con la dominación y control que en diferentes grados muchos hombres pueden utilizar en base a una socialización patriarcal" (p. 19), siendo sustanciales los efectos presentados en las mujeres.

Los efectos perjudiciales se reflejan de manera individual en la víctima y en toda la sociedad como grupo, dañando también a los hombres, ya que se limita el desarrollo de sus capacidades emocionales, y se les niega determinados comportamientos (Bonino, 20004). Aunque las secuelas aparecen tanto en hombres como en mujeres, son estas últimas las que lo sufren en mayor medida. En relación con la salud emocional, debido a la creencia de inferioridad, las mujeres muestran más carencias en el desarrollo de ciertas competencias emocionales, como, por ejemplo; visión personal más negativa, falta de seguridad en la toma de decisiones, o escasa creencia de capacidades personales, siendo todos estos aspectos de manera general más desarrollados en los hombres (Buesa y Calvete, 2013). Esta valoración personal

inexistente o muy escasa, suele ir acompañada de ciertos trastornos emocionales tales como depresión o ansiedad, debido precisamente a la carencia de estas habilidades (García et al., 2017).

Actualmente, existe una mayor presencia entre las mujeres de dichos trastornos emocionales, trascendiendo en aspectos como las aspiraciones, emociones, estado físico, rendimiento, etc., lo cual, a su vez, es un factor de riesgo que acentúa la propia vulnerabilidad a la hora de poder ser víctima de violencia (Salguero e Iruarrizaga, 2006), estando presente en el "16.9% de las mujeres de 18 a 24 años, en el 10.7% de mujeres de 25 a 29 años y en el 8.8% entre la franja de 30 a 34 años" (Encuesta Nacional de Salud de España [ENSE], 2017, p. 2).

Las mujeres víctimas de violencia de género presentan aún más dificultades psicológicas, siendo el porcentaje todavía mayor en chicas jóvenes con experiencias de violencia, ya que la agresión se produce en un momento en el que todavía no se ha alcanzado el pleno desarrollo madurativo y de personalidad por parte de la mujer, lo que provoca una ruptura en su estructura personal del "yo" (Hidalgo-Ruzzante et al., 2012).

2.3 Sexismo

Allport (1954) define el *sexismo* como "una antipatía basada en una generalización incompleta e inflexible", poniendo de manifiesto que "el efecto final del prejuicio es colocar el objeto de prejuicio en algún tipo de desventaja" (p. 20), reflejando, por tanto, una actitud de antipatía a las mujeres a las que se les relega a un estatus inferior.

Díaz-Aguado escribe con relación al sexismo (Díaz-Aguado, 2006):

> El sexismo limita los posibles valores y cualidades a los tradicionalmente considerados como femeninos o masculinos, confundiendo lo biológico con lo psicosocial y pretendiendo justificar así el mantenimiento de una injusta división del mundo y sus

valores en dos espacios: el público, el del poder, atribuido a los hombres, y el privado, el de las emociones y el cuidado de las personas, a las mujeres. (p. 48).

Según esta autora el sexismo, como actitud, está conformado por tres componentes (Díaz-Aguado, 2006, p. 50):

- *Componente Cognitivo*: son las creencias y pensamientos que están en la base de dicha actitud. En el sexismo, estas creencias son producidas al confundir las diferencias biológicas propias de cada sexo, con las diferencias psicológicas o comportamentales asignadas por la sociedad.

- *Componente Afectivo o Valorativo:* asocia los valores de debilidad y sumisión a lo femenino, y los valores de fuerza, poder, o utilización de la violencia a lo masculino. Se proporciona un valor de inferioridad a todo lo afectivo ya que es lo clasificado como femenino.

- *Componente Conductual:* este componente incluye la tendencia a llevar a la práctica las creencias "componente cognitivo" y valores "componente afectivo o valorativo" a través de conductas violentas y de discriminación hacía las mujeres en el caso de los hombres, o de sumisión y culpabilidad, en el caso de las mujeres.

Las nuevas formas de sexismo se asientan sobre tres pilares básicos:

El primero es la negación de la discriminación, transmitiendo un discurso falso en el que las mujeres ya han alcanzado todos los derechos y no existe la desigualdad, el segundo es el antagonismo ante las demandas que hacen las mujeres, y el tercero es la animadversión hacia las medidas de apoyo que puedan surgir (Garaigordobil, 2015, p. 315).

Dentro del sexismo se ha establecido una clasificación entre el denominado *Sexismo Hostil* y el *Sexismo Benevolente o Sutil*, cuya existencia ha sido demostrada en los últimos años

por Glick y Fiske (1996) o Moya (2011). (Ambos serán estudiados en la parte empírica de dicha investigación). Pruebas de correlación realizadas en diferentes países muestran una unión positiva entre ellos, lo que significa que aquellas personas que presentan una puntuación elevada en Sexismo Hostil también presentarán puntuaciones altas en Sexismo Benévolo, y viceversa (Carbonell y Vicenta, 2018).

2.3.1 Sexismo Hostil

Hace referencia a las formas de desigualdad más ancestrales y hostiles, se define como una "actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo" (Garaigordobil y Aliri, 2011, p. 342).

Para identificar la visión más tradicional del sexismo hay que remontarse a las aportaciones de Allport (1954), quien lo define como un "prejuicio hacia las mujeres, entendiendo éste como una actitud de antipatía" (p. 56). Esta primera aproximación refleja de manera directa connotaciones negativas que suponen una desigualdad en el trato y un perjuicio para las mujeres, hoy en día se conoce como *Sexismo Explícito (Overt Sexis*m) (Benokraitis y Feagin, 2019), debido a su clara evidencia y visibilidad, siendo fácilmente detectable (Carretero, 2015). Defiende de manera clara las diferentes posiciones que deben ocupar las mujeres y los hombres y el espacio a ocupar.

En definitiva, se considera una forma de dominación expresada abiertamente, donde se utiliza la desvalorización de manera directa, y en la que se producen de manera visible las formas de dominación más crueles, como es, el uso de la violencia (Lameiras, 2002).

2.3.2 Sexismo Benevolente

Peter Glick y Susan T. Fiske (1996) realizan una de las aportaciones más significativas en el campo del estudio del sexismo haciendo visible una nueva variedad de este. El avance en los

últimos años en la lucha por la desigualdad ha provocado que las formas más evidentes de discriminación sean cada vez más rechazadas socialmente. Este avance ha generado respuestas por parte del patriarcado, y a su vez, el surgimiento de nuevas formas de sexismo con un carácter menos explícito, llamado *Sexismo Ambivalente* (Expósito et al., 1998). Este sexismo benévolo, va a justificar igualmente la superioridad del hombre, pero de una forma mucho más tenue y amable. Esboza una cierta dependencia del hombre con respecto a la mujer y delinea una visión romántica de las relaciones afectivas y sexuales, idealizando la imagen de la mujer en su figura de esposa y madre, siempre que cumpla, eso sí, con los estereotipos de obediencia y condescendencia (Rodríguez, 2019). Mientras que, desde el Sexismo Hostil, a las mujeres solo se le atribuyen características negativas, el Sexismo Benévolo les asigna algunas características positivas, siendo eso sí, en las cuestiones relacionas con su función como madres o en su función como cuidadoras (Lameiras, 2002).

2.3.3 El Estereotipo Emocional del Sexismo

El sexismo y los estereotipos sexistas no solo van a determinar los roles, las creencias o las actitudes externas que deben tener las mujeres y los hombres, sino que también, van a determinar todas las particularidades que van a constituir su mundo interno, estableciendo cuáles son las emociones que más van a sentir, la intensidad percibida de las mismas e incluso la manera a través de la cual se van a exteriorizar y expresar (Carretero, 2017).

Algunos autores como Raúl Carretero y Alberto Nolasco (2017) definen esta dimensión emocional del sexismo con el concepto de *emocionalidad* (p. 34). Muy recientemente dichos autores han estudiado sobre el denominado *estereotipo emocional del sexismo*, e intentan conocer y analizar cuáles son las expectativas y creencias que el sexismo promueve y transmite en relación con la vida emocional de las mujeres y de los hombres. Así, se defiende la idea que

considera que “la gestión de las emociones está estereotipada en función del sexo al nacer, siendo ésta diferente y dónde se mantiene un patrón muy claro a seguir para ellas y ellos” (Carretero, 2014, p. 35).

La estructura social desigual y sexista es la encargada de reproducir este modelo de IE estereotipado, donde entre los rasgos asignados a las mujeres se encuentran aquellos rasgos más semejantes al Sexismo Benévolo, como, la mayor afectividad, aprensión, capacidad comprensiva o la compasión, entre otras. En definitiva, las investigaciones realizadas en los últimos años han confirmado esta reproducción de estereotipos emocionales en el sexismo, con una mayor puntuación de las mujeres en las pruebas realizadas en relación con la variable Sexismo Benevolente (Rodríguez, 2019). Por otro lado, las limitaciones en la expresión emocional ejecutadas hacia los hombres favorecen la presencia de rasgos asociados al Sexismo Hostil, como son, las actitudes agresivas, o la eximición del sentimiento de culpa, responsabilidad o miedo, entre otros. Los estudios empíricos generales también reflejan unas mayores puntuaciones de los hombres en la variable Sexismo Hostil (Garaigordobil y Aliri, 2011).

Parece bastante llamativo que, habiendo tanta presencia de la ideología de género en el desarrollo del mundo emocional de mujeres y hombres, provocando así, diferencias en la gestión, expresión, regulación y comprensión emocional en función de los estereotipos aprendidos, curiosamente, los estudios que se centran en reflexionar y analizar sobre el constructo emocional en el sexismo son muy recientes y enormemente reducidos, donde apenas se relacionan ambas variables de estudio (Merino et al., 2010).

La exposición a lo largo del capítulo relativa a las principales variables de estudio, así, como el análisis sobre la influencia de las emociones en el desarrollo de estereotipos de género, permite entender de manera más adecuada el vínculo que las une.

La evolución producida en este campo de investigación, así, como su situación presente, se desarrollan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Antecedentes, Evolución y Estado Actual de la Cuestión

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Antecedentes, Evolución y Estado Actual de la Cuestión

A lo largo de este capítulo se hace un recorrido sobre el progreso que ha experimentado la indagación en IE. Conocer este camino permitirá entender la evolución surgida desde los primeros planteamientos, hasta llegar a la hipótesis esbozada en la presente investigación.

En el final del capítulo se hace reseña al surgimiento de los originarios esquemas que relacionan la IE y la variable género, referenciando alguno de los estudios más recientes en España.

3.1 Primeros Estudios en Inteligencia Emocional

Como se expuso en el capítulo 2, tras la concepción inicial de la inteligencia humana desde las habilidades cognitivas, diferentes autores comenzaron a teorizar sobre la existencia de otras maneras de concebirla alejadas de la visión tradicional previa, entre los que se destacan autores como Thorndike (Inteligencia Social) (1920), Weschsler (Escalas de Inteligencia como Wechsler Adult Intelligence Scale y Wechsler Intelligence Scale for Children) (1940) o Sternberg (Teoría Triárquica de la Inteligencia) (1988; 1996). Con sus aportaciones impulsaron el valor de aquellas habilidades entendidas como no cognitivas, es decir, las habilidades relacionales, emocionales o de adaptación al medio que las personas manifiestan en su día a día.

Los estudiosos Mayer y Salovey ante esta innovadora visión propusieron la conceptuación de una inteligencia multidimensional, siendo denominada Inteligencia Emocional, delimitando y esbozando un modelo teórico sobre la misma (Goleman, 1995).

La IE es un campo de estudio muy reciente, surgiendo a partir de los años 90 del siglo XX, y divulgándose a nivel mundial tras la publicación del bestseller de Daniel Goleman (1995).

Hasta ese momento el concepto de IE solo era conocido en entornos muy reducidos y concretos de estudiosos sobre la materia, sin llegar a estar extendido entre el resto de la población. De manera análoga a su popularización emergieron las primeras investigaciones específicas en el mismo campo (Fuentes, 2015).

Haciendo una revisión bibliográfica de todas las investigaciones producidas en España en los últimos 20 años, se observa un incipiente incremento de las mismas, produciéndose en muy poco tiempo numerosos estudios teóricos y empíricos, siendo considerada como una de las temáticas que más interés ha suscitado en los últimos años tanto a nivel nacional como internacional (Candelá et al., 1997). La comunidad científica española ha contribuido con valiosos estudios de campo, al cada vez más sólido, marco teórico en la materia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). Se han celebrado eventos científicos de relevancia, como el *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en Educación*, realizado en Las Palmas de Gran Canarias (2005), o el *I Congreso Internacional en Inteligencia Emocional* en la ciudad de Málaga (2007). Por otro lado, se ha incorporado su estudio en los contenidos universitarios (Máster o Programas de Doctorado), fundando incluso en algunas universidades grupos específicos de investigación en IE (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), como, el Grupo de Investigación creado en Andalucía liderado por Pablo Fernández- Berrocal y Natalio Extremera (Universidad de Málaga), las aportaciones sobre la conexión entre la emoción y la motivación (UNED), bajo la dirección de Juan Caros Pérez González, o el Grupo Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP) especializado en el estudio concreto de la IE (Universidad de Barcelona) (Fuentes, 2015).

De ser un concepto y una visión totalmente desconocida e incluso rechazada históricamente, la IE pasó a estar presente en toda la prensa mundial, publicándose en España

por primera vez una revisión en castellano sobre la investigación empírica realizada hasta el momento en torno al concepto de IE (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999), años después, fue elaborada una revisión similar recopilando únicamente los estudios que manejaron la herramienta de medición Trait Meta Mood Scale (*TMMS)* para la recogida de los datos, siendo esta una de las herramientas de autoinforme más utilizadas posteriormente para evaluar la IE (Corral, 2009). La elevada proporción de estudios se tradujo en múltiples y diversos modelos teóricos sobre la IE, de entre los cuales, se destaca el Modelo de Mayer y Salovey como el más influyente en España, estando el 90% de los escritos y estudios sustentados en él (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007). En el año 2012 la revista *Behavioral Psychology/Psicología Conductual* constata los grandes avances empíricos producidos sobre la IE en diferentes campos de estudio (Fernández-Berrocal et al., 2012). Es destacable que a pesar de su expansión y el logro científico tan rápido alcanzado, su incorporación en la vida práctica y real no se evidencia de la misma manera sin ser introducida, por ejemplo, hasta el año 2006 en el sistema educativo español con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y cuya presencia se incorpora de manera transversal, sin otorgarle el espacio y la importancia merecida. Con esta ley se incluye dentro de las funcionalidades del contexto escolar atender al desarrollo integral de la persona, señalando en su Preámbulo que "Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales…" (p. 6), y explicitando en su artículo 71, en consonancia con esto "Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional…" (p. 53).

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, mantiene la redacción anterior del artículo 71, y su visión trasversal (Pena y Repetto, 2008).

De la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se destaca la inclusión por primera vez del término educación emocional, el cual, aparece en el artículo 19 como principio pedagógico a seguir, y en el artículo 21 donde se recalca que se trabajará y fomentará la EE en todas las materias, apareciendo nuevamente de manera transversal y no específica.

Recientemente el Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (IDIENA) (2021), ha efectuado el I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España, para esto lanzó unos cuestionarios a colegios y docentes con el fin de conocer su opinión sobre la importancia de la educación emocional en el alumnado y el currículo escolar. Ante la ausencia de datos estadísticos oficiales sobre los centros educativos que imparten educación emocional, se estima que es aproximadamente el 5% del total. Se destacan además como datos relevantes, que el 94% de los docentes afirma que su relación con el alumnado mejoraría si tuviesen mejores habilidades emocionales, considerando el 66% que mejoraría también la relación entre el alumnado. Finalmente, el 55% de los encuestados creen que mejores competencias emocionales reduciría mucho el acoso escolar, y el 100% considera que se reduciría bastante (p.13).

3.2. Relación Entre la Inteligencia Emocional y Otras Variables de Estudio

Para esclarecer cuál es el papel real que juega la IE en aquellas áreas donde se postula su posible significación, se necesita de un respaldo científico que lo avale, lo que implica el

inevitable desarrollo de averiguaciones científicas que demuestren y contribuyan al surgimiento de un marco teórico firme (Trujillo y Rivas, 2005).

Como se viene explicando, los primeros estudios centran su atención únicamente en examinar el propio constructo de IE, en su diseño y en la creación de diferentes modelos y teorías explicativas, así, como en la invención de instrumentos para su evaluación. No será hasta pasados algunos años, y la realización de diferentes indagaciones, cuando surja el planteamiento de la IE como factor influyente sobre otros comportamientos y situaciones en el trascurrir de la vida de las personas (Salovey y Grewal, 2006).

En los últimos años son múltiples las conexiones trazadas, las cuales han seguido un hilo temporal de coherencia, encadenando de cada planteamiento teórico nuevas hipótesis a investigar. A continuación, se destacan algunas de las más relevantes (Pérez, 2003).

3.2.1 La Inteligencia Emocional y el Ámbito Académico

Se propone una posible conexión significativa entre la presencia de la IE, y el rendimiento académico (López y Jiménez, 2009). No solo como una relación inversa entre ambas variables, sino con la incorporación de un examen relativo al efecto mediador que ejerce estar en una situación de estabilidad/inestabilidad emocional sobre el rendimiento escolar de las y los estudiantes y la calidad del mismo proceso de aprendizaje (Sánchez et al., 2015). Se hallan relaciones positivas en tres de las cuatro competencias emocionales que constituyen el Modelo de IE de Mayer y Salovey de 1997 (no en Percepción Emocional), así, como con su puntuación total, y con la subescala de autoeficacia del CIE (Mestre et al., 2004). En la investigación española de igual manera se producen relevantes contribuciones por el grupo de investigación formado por Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal (2003a), centrados en la población adolescente andaluza, encontraron correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre

las puntuaciones del *MSCEIT* y las calificaciones académicas, donde las alumnas y alumnos con mejor IE poseían más confianza personal, mejores relaciones con las madres y padres, menos conflictos con las amistades y menos sentimientos de incapacidad, existiendo, en definitiva, una reciprocidad significativa entre la IE y el éxito académico (Guil-Olarte et al., 2006).

Mario Pena y Elvira Repetto (2008), tras una exhausta revisión bibliográfica, englobaron en un estudio todos los trabajos que demuestran esta influencia positiva de la IE en relación con el contexto escolar. En dicha exploración vislumbraron cuatro áreas principales en las que una escasa IE puede favorecer la aparición de diferentes problemáticas:

1. Déficit en los niveles de bienestar intrapersonal y ajuste psicológico del alumnado.
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
3. Descenso del rendimiento académico.
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Su divulgación supuso un punto de inflexión en la defensa referente al cambio de paradigma escolar, el cual, contempla introducir un modelo formado por emoción-pensamiento-acción, con un desarrollo integral fundamentado en el buen trato, reivindicando su incorporación como herramienta preventiva (Romero, 2010).

En relación con el *autoconcepto académico*, entendido como la "percepción que tiene cada estudiante sobre su propia capacidad para realizar las tareas escolares, o como la visión que tiene cada persona en su figura de alumna/o" (López et al., 2015, p. 68), son los chicos los que mejor autoconcepto académico poseen, siendo a su vez, más competentes académicamente que las chicas, en las cuales se divisan más inseguridades, incertidumbres, un mayor sentimiento de responsabilidad ante el estudio y ante los logros o fracasos conseguidos, más compromiso, y un mayor tiempo y esfuerzo destinado a las actividades escolares. Con respecto a la valoración

sobre el propio crecimiento y aprendizaje personal este aparece mayoritariamente en las chicas, valorando el conocimiento y la experiencia obtenida como lo más importante, sin asignar a la nota final el peso total del objetivo a conseguir (Díaz-Aguado y Martín, 2011). La imagen que adquieren las y los adolescentes sobre su capacidad académica está fuertemente influenciada por las expectativas y estereotipos de género asumidos, los cuales transmiten una imagen de hombre más racional e inteligente que las mujeres, posicionando en ellos más esperanzas con respecto al éxito escolar, y también, al posterior éxito laboral y social (Amurrio et al., 2009).

En relación con el *fracaso escolar*, "…si se adopta el contexto escolar como referencia del fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumnado para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela" (Mafokozi, 1991, p. 173), son las alumnas y alumnos con peores calificaciones académicas, en los que se revelan mayores niveles de ansiedad, depresión, escasas habilidades sociales y dificultades en la resolución de conflictos, así, como mayores conductas disruptivas y de consumo (Valadez et al., 2014).

Analizar y desentramar el papel que juegan las emociones en el contexto educativo, es una de las líneas que más interés ha suscitado, y de las que más se ha investigado.

3.2.2 La Inteligencia Emocional y el Bienestar Intrapersonal

La hipótesis defendida considera que el mayor o menor nivel de IE será un potencial predictor sobre las capacidades emocionales de las personas, y, en definitiva, determinará su mejor o peor estado emocional (Bermúdez et al., 2003).

Veenhoven define el *bienestar emocional* como "el grado en el que una persona juzga de un modo general o global su vida en términos positivos, es decir, en qué medida la persona está a gusto con su vida" (p. 166). Siendo algunas de las variables asociadas a dicho concepto ciertas características de la personalidad como el neuroticismo, la extroversión y la actitud optimista,

añadiendo habilidades como la capacidad de adaptación o las tácticas de afrontamiento (Muñoz, 2007).

Esta relación positiva también es reafirmada por Martínez-Pons (2003), quien halló una conexión entre la IE y la satisfacción con la vida, las variables de percepción interpersonal y con la empatía emocional vivida, exponiendo a su vez, una relación inversa con la sintomatología de depresión y ansiedad. Las personas que tienen más desarrolladas las competencias emocionales son personas con una mayor firmeza, y estabilidad sobre sus decisiones y opiniones, teniendo, además, una mejor valoración personal (Sánchez et al., 2015).

Aunque la mayoría de las investigaciones han sido realizadas con población adulta, se destacan algunas puntuales con población adolescente. Los autores Salguero et al. (2011) reflejaron que aquellas chicas y chicos jóvenes con habilidad en la detección del estado emocional de otras personas, se relacionan socialmente de manera más sana y horizontal (familia, amistades…), sintiendo con una mayor felicidad y satisfacción vital, predominando los pensamientos positivos sobre los negativos.

Las conclusiones exponen que las y los alumnos con un estado de bienestar emocional se diferencian de aquellos en una situación de malestar emocional, y que, además, ostentan mayor claridad hacia los propios sentimientos, y también, niveles más altos de empatía y reparación emocional (Carballeira et al., 2019).

En los últimos años se ha producido una mayor concienciación en la sociedad sobre la necesidad de tener una buena salud mental, produciéndose una cierta desestigmatización hacia las/los profesionales de la psicología y la enfermedad mental. El aumento de población diagnosticada con trastornos emocionales, también, puede ser considerada entre las bases

explicativas, ya que su mayor presencia ha supuesto mayor indagación y el diseño de herramientas para su prevención y tratamiento (Buesa y Calvete, 2013).

3.2.3 La Inteligencia Emocional y las Relaciones Interpersonales

Tras la relación de las emociones con el bienestar/malestar interno de las personas, surge la hipótesis que las conexiona con el mundo externo y comunitario de las personas, siendo expuesta por Merino et al. (2010) la existencia de dos tipos de conflictos emocionales ante la presencia de niveles bajos en las competencias emocionales: los intrapersonales y los interpersonales.

Los *conflictos interpersonales* se entienden como "aquellos que son de índole social o de grupo" (Payá, 2014, p. 86), donde "se presentan dificultades en las relaciones con otras personas pudiendo ser parejas, amistades o familiares, entre otras" (Díaz-Aguado, 2006, p. 43). Las emociones positivas provocan en las personas sensación de satisfacción, mejorando su confianza y apreciación, lo que favorece el evitar los conflictos y las relaciones poco exitosas.

En la construcción relacional y el vínculo con otras personas, el tipo de expresión emocional utilizada constituye una pieza clave para garantizar el éxito de estas, ya que permitirá una comunicación asertiva y una escucha activa, favoreciendo la comprensión sobre el estado emocional de la otra persona (Mena, 2016).

3.2.3.1 La Inteligencia Emocional y las Conductas Violentas. Estudios recientes en España con población principalmente joven han ratificado en las últimas décadas esta conexión entre la IE y la agresividad (Magallón et al., 2011). La tendencia de los resultados alcanzados ha sido detectar en aquellas chicas y chicos que rechazan en mayor medida la violencia, mejores resultados en la habilidad para diferenciar las emociones (alta Claridad Emocional), en la habilidad de mantener durante más tiempo las emociones positivas y reparar las negativas (alta

Reparación Emocional), más control en la impulsividad, mejor bienestar psicológico mental, y mejor asimilación de las emociones disfóricas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). Por el contrario, la presencia de puntuaciones bajas en las diferentes competencias emocionales produce una mayor impulsividad en las reacciones, y una deficiente gestión y control sobre las mismas (Mestre et al., 2012). Las/os adolescentes con conductas antisociales puntúan bajo en comprensión emocional y empatía (Garaigordobil y Oñederra, 2010), y, por el contrario, aquellas chicas y chicos jóvenes que reciben una buena puntuación en liderazgo y cooperación por parte de las personas adultas que les rodean, poseen menos desorden y experimentan escasas actitudes de sumisión (Jiménez, 2020). A esto añade Bisquerra (2003) que un buen desarrollo de la IE, aparte de garantizar la estabilidad emocional, también implica que las personas participen menos en discusiones, utilicen menos la violencia o consuman en menor medida sustancias ilegales, por lo que no solo garantiza este bienestar, sino que también, ejerce de predictor ante la no implicación en comportamientos de conflicto y violencia.

Las investigaciones contextualizan los primeros planteamientos sólidos sobre la menor utilización de la violencia en aquellas personas, sobre todo hombres, que presentan bajas puntuaciones en sus habilidades emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b).

3.2.3.2 La Inteligencia Emocional y la Violencia Escolar. En las últimas décadas se ha producido un avance en la toma de conciencia referente a la violencia producida en el contexto escolar entre iguales, conceptualizada como *Bullying*. El incipiente interés en dicha problemática ha diseñado y puesto en marcha programas y actuaciones enfocadas en su prevención y eliminación (Vallés, 2019), defendiendo el contexto escolar como "un espacio donde se expresan y desarrollan sentimientos, emociones y se aprenden formas de relaciones y de estar con los demás" (López, 2009a, p. 32). La presencia de conductas violentas en esta etapa de la vida

contra los iguales puede prevalecer con los años, evidenciándose en conductas agresivas en sus futuras relaciones sentimentales y pudiendo ejercer con el paso de los años violencia de género (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b). La propia investigadora de la presente tesis desarrolló un estudio sobre *Las Conductas Agresivas en el Bullying y la Violencia de Género* (2011), donde se evidenciaba que la fuerte presencia de conductas violentas entre los chicos adolescentes aparecía primeramente hacia los iguales, y después, hacia la pareja (Alonso, 2011).

En referencia a las características emocionales que poseen las víctimas de este tipo de violencia Garaigordobil y Oñederra (2010) aportaron como rasgos generales una baja autoestima y un bajo autoconcepto, siendo personas tímidas, inseguras y con pocas habilidades para utilizar el diálogo y expresar sus necesidades u opiniones.

3.2.4 La Inteligencia Emocional y el Género

El planteamiento de conexión entre estos dos constructos es muy reciente debido a que los propios estudios de género lo son, cuestión que explica que las primeras líneas de investigación se centrasen en relacionar la IE con otros aspectos del desarrollo psicológico y comportamental, y no con el género en cuestión (Candelá et al., 1997). Esta incorporación de la variable género a los estudios de IE va a surgir posteriormente a la aparición de los Estudios de la Mujer a principios de la década de los años 70 del siglo XX, (derivando posteriormente en los Estudios de Género en la década de los 80 del mismo siglo), y tras el planteamiento del género "como categoría analítica" tras la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en el año 1995 en Beijing (De Torres, 2000).

En el proceso de investigación relacional entre las emociones y las diferencias e implicaciones en mujeres y hombres, se destacan tres momentos importantes (Candelá et al., 1997):

3.2.4.1 Inteligencia Emocional y Sexo. Como ya se ha explicado en puntos anteriores, hasta los años 80 existe una común línea de investigación clásica que incorpora la variable sexo, estando centrada en el esclarecimiento sobre el sexo más y menos emocional, y determinando las patologías asociadas a cada uno de ellos, teniendo un claro semblante divisorio. Para esto, se cotejaban las diferencias plausibles en los estados emocionales y en las características de personalidad entre mujeres y hombres utilizando técnicas de tipo cuantitativo como la observación y las encuestas, sustentadas en hipótesis empiristas fraccionadas entre lo emocional y lo racional (Colom y Zara, 2004), cuya explicación biológica considera que existen ciertas áreas cerebrales dedicadas al procesamiento emocional, las cuales, son mayores en las mujeres que en los hombres (Baron-Cohen, 2003), sin contemplar entre sus esclarecimientos las posibles representaciones culturales, ni las ideas y valores transmitidos a mujeres y hombres (Colás y Villaciervos, 2007), sino desempeñando un mero análisis desde el paradigma biologicista.

Estas diferencias aparecían reflejadas de manera más o menos evidente dependiendo del instrumento de medición utilizado, siendo especialmente marcadas en aquellos estudios que partían de un entendimiento de la IE como Modelo de Habilidad, (desde el cual se concibe como un conjunto de habilidades cognitivas) (Mayer et al., 2000). Desde estos modelos sí se manifestaban diferencias claras, donde las mujeres sobresalían en aspectos como el uso, la comprensión o el manejo de las emociones (Salovey y Mayer, 1990; Gartzía et al., 2012; Mayer et al., 2000; Salovey et al., 2000). Mientras que, por otro lado, desde los estudios que entendían la IE como Modelos Rasgo o Mixtos, (los cuales conciben la IE como un conjunto de competencias emocionales y sociales analizadas mediante medidas autopercibidas) (Mayer et al., 2000), no se evidenciaban diferencias significativas en la IE autoinformada (Extremera et al., 2004).

En estos estudios se revelan importantes resultados en función a cómo los hombres autoinforman sobre una IE más alta a la que posteriormente ejecutan, y cómo a las mujeres les ocurre lo contrario, informando de una IE inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución (Petrides et al., 2007), lo que hace suponer, una sobrevaloración de los hombres y una infravaloración de las mujeres (Extremera et al., 2004).

De entre los estudiosos que no reflejaban diferencias en IE por sexo, se destacan a Bar-On et al. (2000), los cuales tras analizar las dimensiones de expresividad emocional en diferentes ocupaciones aplicando la medida de estudio el *EQ-i* (Bar-On, 1997), finalizaron sin la presencia de diferencias significativas entre los resultados de las mujeres y el de los hombres en IE.

Como sucede en el estudio de Pérez y Castejón (2005) de la Universidad de Alicante, sus estudios caminan de manera paralela, en los que no existen diferencias evidentes entre la IE por sexo, pero sí se percibe una mayor presencia en unas u otros dependiendo de la competencia emocional. Aunque en este caso, se descubrían mayores valores de Regulación Emocional cuando la muestra era mayoritariamente masculina, y mayor Atención Emocional cuando la muestra estaba formada por mujeres.

A pesar de la presencia de estudios en los que no se esclarecen diferencias de sexo en IE, la mayoría de la literatura científica al respecto concluye en que las mujeres son más expresivas emocionalmente y tienen mejores capacidades de relación con otras personas (Sánchez et al., 2008; Del Pino, 2019). Entre los múltiples estudios que lo evidencian brevemente se pueden exponer los de Molero et al. (2010), en los cuales se midieron los componentes de la IE a través del *TMMS-24* con una muestra de 704 estudiantes de las titulaciones de magisterio con especialidades de infantil, primaria, música, lengua extranjera y educación física. Los resultados mostraron significatividad en las variaciones de “sexo” en la Escala de Percepción y Atención a

los sentimientos a favor de las mujeres, y en la Escala de Regulación o Reparación de las Emocionales, a favor de los hombres. En otro estudio similar, con muestra en este caso de estudiantes universitarios de Grado de Infantil y Primaria de la Universidad de la Rioja, en la que se medía la IE y sus componentes también a través de la herramienta de autoinforme *TMMS-24*, los resultados apuntaron igualmente a la existencia de diferencias significativas entre mujeres y hombres, teniendo ellas mejores resultados en la competencia de Atención/Percepción Emocional y señalando una mayor Regulación Emocional a favor de los hombres (Suberviola y Santiago, 2011).

En consonancia, se encuentran los anteriores estudios del equipo de Fernández-Berrocal y Extremera (2003) realizados con alumnado universitario de los últimos cursos de psicopedagogía en los que encontraron que las estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en malestar personal que sus compañeros varones, relacionándolo con una mayor atención a sus sentimientos. Este hecho se correlaciona con los resultados obtenidos en diferentes estudios con alumnado de secundaria donde las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en atención a los sentimientos y, como consecuencia, mayor sintomatología ansiosa. Estos factores han sido asociados a una peor salud mental comparativamente con los hombres que presentan una mayor capacidad para regular las emociones negativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b), siendo estos resultados reproducidos en su generalidad en los estudios posteriores.

3.2.4.2 Inteligencia Emocional y Género. A medida que ha ido adquiriendo fuerza la explicación pedagógica y cultural en torno a las diferencias observadas entre sexos en otros campos, se empieza a plantear también, como posible marco explicativo de las diferencias emocionales, y, por tanto, sobre las desiguales puntuaciones en IE (Gartzía et al., 2012). En términos generales, los estudios completaban en la ostentación por parte del grupo de las mujeres

de mayores habilidades en IE, apareciendo ante la pluralidad de algunos resultados ciertos debates y polémicas ausentes hasta el momento (Newman y Joseph, 2010).

Profundizar en las diferencias emocionales y conocer su verdadero origen, exige de un análisis más profundo que el permitido por la variable sexo para poder desentramar la verdadera raíz del problema, ante lo que se incorpora, la variable género. La idea que defiende el origen biológico es cuestionada al evidenciar que dichas diferencias no se producen en todas las etapas de la vida, apareciendo con el paso de los años. Así, por ejemplo, la mayor sintomatología depresiva en las mujeres brota a partir de la adolescencia, presentando los niños preadolescentes los mismos desórdenes emocionales que las chicas (Padilla et al., 2007), y siendo a partir de este periodo cuando las diferencias se hacen más plausibles (López et al., 2015). Oyuela y Pardo (2003) corroboraron esta idea al analizar las diferencias de género presentes en la detección sobre las expresiones faciales de las emociones, donde ellas tienen más habilidad en el reconocimiento de ciertas emociones como la alegría, y ellos, en las relacionadas con el enfado y la ira, dato que demuestra también, el surgimiento de las diferencias en la IE con el transcurso de los años (Suberviola y Santiago, 2011).

Ante la evidencia de lo equívoco del pensamiento puramente biologicista, cada vez fueron más numerosos los estudios cuyo objetivo era evidenciar las diferencias entre mujeres y hombres incorporando nuevas reflexiones basadas en lo social o educativo, en los que se observa una línea homogénea en los resultados, siendo en términos generales, las mujeres superiores a los hombres en la competencia de Atención Emocional (Pérez y Castejón, 2005; Bar-On, 2006; Carretero y Nolasco, 2017), al igual que en la competencia de Percepción Emocional (Molero et al., 2010), y también, en la habilidad de Expresión Emocional (Bar On, 2006), añadiendo a esto Sánchez et al. (2008) unas mejores habilidades de las chicas en sus relaciones interpersonales, en

concreto, a la hora de comprender los estados emocionales de otras personas, y ser capaces de experimentar emociones vividas en terceros, principalmente las asociadas con el sufrimiento y el dolor, como es en el caso de la emoción de la tristeza. En importante puntualizar que como reflejó el metaanálisis de Newman y Joseph (2010), a pesar de las mayores puntuaciones reales y objetivas de las mujeres, su percepción sobre esta capacidad es peor que las de los hombres.

En términos de conocimiento científico, Blázquez y Moreno (2008) comprobaron que el año más productivo de esta nueva línea de investigación que relaciona la IE con la variable género fue el año 2004, aunque más concretamente las investigaciones correlacionaban la violencia y las habilidades emocionales, y no, la violencia y la IE.

En los últimos años cabe destacar la investigación producida por Mestre y Fernández-Berrocal (2007) en la que exponen los aspectos diferenciales en función del género de las cuatro habilidades del Modelo de IE de Mayer y Salovey (Sánchez et al., 2008), siendo igualmente relevantes las aportaciones de M ª Trinidad et al., (2008) sobre las diferentes pautas que utilizan madres y padres en la relación con los bebés dependiendo de su sexo. A pesar de que se han producido algunas aportaciones en España al estudio correlacional entre ambas variables, todavía se consideran muy reducido, siendo esencial continuar en los mismos (Blázquez y Moreno, 2008).

Finalmente, es destacable que un conjunto de hallazgos recientes confirmó que la variable género ejerce influencia sobre la IE, tanto en los casos que es medida con instrumentos de autopercepción *(TMMS),* como en los casos que es medida con instrumentos de habilidad *(MSCEIT),* conformando el inicio teórico sobre la influencia ejercida por la variable género tanto en la comprensión como la expresión y regulación de las emociones (De Barbieri, 1993).

3.2.4.3 Inteligencia Emocional y Estereotipos de Género. Con la incorporación de la perspectiva de género en las investigaciones sobre competencias emocionales, se señala que la construcción social del género y los estereotipos marcados para mujeres y hombres, podrían estar bajo el influjo de las competencias emocionales adquiridas (Sánchez et al., 2008). Se incluye, por lo tanto, al estudio relacional de la IE una nueva variable diferente a las ya incluidas *sexo* y *género*, siendo esta, la de *estereotipos de género interiorizados en el proceso de socialización diferencial* (Suberviola, 2020b).

Esta desigualdad en la educación emocional en función del sexo al nacer proporciona diferentes habilidades, las cuales son consideradas dentro de la IE. Los primeros análisis enfocados en esclarecer cómo a través de la socialización diferencial las niñas y los niños desarrollan habilidades distintas, y en diferente intensidad, ponen el foco, en las diferencias observables a la hora de afrontar y solucionar un problema de enfrentamiento, evidenciando una clara instrucción diferente a niñas y niños, donde se encuentra una alta correlación entre dicha instrucción y las habilidades emocionales posteriores, especialmente en los hombres (Lorente, 2007). Esto se debe a que los padres instruyen únicamente a los niños en la resolución de problemas, sin producirse este fomento en ellas, salvo que exista una carencia muy reseñable (Marcos et al., 2020).

También se ha evidenciado el diferente uso que madres y padres hacen tanto de la expresión emocional verbal como no verbal, en función de si se dirigen a una niña o un niño (López et al., 2015). Este trato diferente va a abarcar prácticamente todas las actividades de la vida diaria; juguetes, juegos…, que las personas adultas van a utilizar con unas y con otros, promoviendo actividades más calmadas para las chicas, reproduciendo rutinas de la vida cotidiana adulta (hacer la compra, cocinar, cuidar a un bebé…), y de forma distinta,

promoviendo actividades más físicas y enérgicas en ellos (Castillo, 2016). Es precisamente en este proceso de socialización diferencial, donde se transmite el conjunto de estereotipos de género que van a definir la "identidad femenina" y "la identidad masculina", lo que lleva a dirigir la atención a lo primordial de cambiar la actual estructura del proceso de socialización.

Tras el punto de partida donde los estereotipos de género femeninos están relacionados con aquellos estereotipos que la definen como un ser más emocional, y por otro lado, a pesar de la evidencia de que las mujeres, por lo general, tienen un mayor índice de IE que los hombres, se deben destacar los resultados del estudio de Trinidad et al. (2008) dónde la IE autoinformada por madres de familia en el factor Atención Emocional se predecía en un 9% por la percepción que el padre y sus hijos/as tenían sobre ella. Una posible explicación a estos fenómenos puede estar relacionada, como se nombraba en líneas previas, a una peor autopercepción de las mujeres, y, además, a que dicha autopercepción dependa de la valoración de otras personas (Osborne y Molina, 2008). Al contrario, los rasgos masculinos instrumentales se asocian con mayores niveles de autoestima y autopercepción personal (Helgeson, 1994). Esta perspectiva ayuda a comprender por qué los hombres son habitualmente mejores a la hora de regular algunas emociones negativas como la culpa o la ansiedad (Brody y Hall, 2000), y muestran menores sentimientos de fracaso y tristeza (Lasa, 2004).

En el momento actual, se observa la escasa investigación en la relación sobre los estereotipos de género y la IE, a pesar de que la IE incluye competencias emocionales supuestamente vinculadas con los roles de género y la adecuación de la expresión emocional al constructo de identidad femenina, o masculina. Con el objetivo de crear puntos adecuados de partida sobre una determinada línea de investigación, Shields (2005) planteó que, para avanzar en la construcción de un marco teórico, lo primero a realizar debe ser conocer la realidad

presente del contexto, en este caso, conocer la presencia de estereotipos de género, o no, en el momento actual, e incluir la variable social y de grupo en los análisis a elaborar.

En esta línea, los estudios concretos desarrollados con población adolescente han evidenciado que los diversos estereotipos de género presentes entre las y los jóvenes reproducen precisamente los roles tradicionales, resaltando características en los chicos como la valentía, la firmeza y fidelidad a sus amigos, sin expresar sus emociones y siempre controlando las mismas, es decir, ese paradigma de varón que ha conformado tradicionalmente la mística de la masculinidad. Por otro lado, las chicas jóvenes siguen reproduciendo y valorando características como la sumisión, la entrega, la capacidad de perdonar, siendo, en definitiva, mucho más comprensivas en relación con las demás personas (Rodríguez, 2019).

Aunque esta línea de estudio todavía es muy escasa, se concluye considerando que las investigaciones producidas hasta el momento, demuestran que las diferencias por sexos se asientan en los estereotipos de género presentes en la sociedad, los cuales siguen transmitiendo una imagen más emocional, con más inseguridades físicas y menores expectativas en la consecución de los objetivos hacia las mujeres (Sánchez, 2017), añadiendo a esto la evidencia de que las mujeres con mayores puntuaciones en creencias tradicionales del rol de las mujeres, son también, las que muestran mayores niveles de ansiedad (Pérez y Serra, 1997). Demuestran, además, que puntuaciones más altas de IE, tanto en chicas como en chicos, está directamente relacionado con una mayor estabilidad emocional y felicidad (Martínez-Pons,2003; Fernández-Berrocal et al., 2012).

Los autores Paladino et al. (2005) centrados en revelar las posibles consecuencias sociales de los estereotipos de género-emoción observaron un permanente cuestionamiento de la emoción femenina, tanto por su ausencia (considerado contrario a la reproducción de la

tradicional identidad femenina), como por su exteriorización (atribuyendo una connotación negativa a la emocionalidad). Dicho cuestionamiento no es producido al mismo nivel en el caso de los hombres, justificando en ellos, por ejemplo, la ausencia de emocionalidad y relacionándolo con una mejor racionalidad, y, por lo tanto, a una capacidad entendida como positiva. De la misma forma sucede ante la externalización del enfado (Hutson-Comeaux y Kelly, 2002).

Tras la exposición realizada a lo largo del capítulo, se concluye considerando la IE como una variable muy prometedora de estudio, siendo necesario en el momento actual ampliar las investigaciones al respecto, para conocer eficazmente el papel que juega en áreas donde se considera importante, y en concreto, en lo relativo a la interiorización de estereotipos de género y en el proceso diferencial.

CAPÍTULO 4

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Análisis Desde la Teoría Feminista

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Análisis Desde la Teoría Feminista

En este capítulo se expone en primer lugar la presencia de concepciones e ideas relacionadas con la IE en las bases explicativas de la Teoría Feminista, pasando posteriormente al planteamiento de una serie de conceptos relacionados con la desigualdad entre mujeres y hombres, expuestos y analizados desde dicha Teoría, efectuando de manera paralela un análisis diagnóstico-explicativo sobre la opresión sufrida por las mujeres. Se exponen y analizan para finalizar los estereotipos de carácter emocional asignados históricamente a cada sexo.

Mostrar la relación y la influencia que tiene el mundo de las emociones en el modelo teórico de la Teoría Feminista es el fin último de este capítulo.

4.1 Teoría Feminista

Desde sus inicios el feminismo ha tenido como objetivo deslegitimar la idea que promueve la inferioridad de las mujeres frente a los hombres, y elaborar un marco teórico fuerte que lo respalde, creando así, un nuevo cuadro de referencia sobre el que asentar sus reflexiones y planteamientos (Varela, 2013). Según Postigo (2006) la ideología patriarcal está tan tenazmente interiorizada en las personas y en el transcurrir diario de toda la sociedad, que en muchas ocasiones es imposible de detectar, y en aquellas situaciones más obvias y graves, de rechazar. El fin último de la Teoría Feminista es conceptualizar adecuadamente el origen de esta estructura desigual, y visibilizar y desmontar aquellos comportamientos y relaciones heterogéneas que son asumidas como naturales e innatas (Amorós y De Miguel, 2005).

Siendo la Teoría Feminista una Teoría Crítica, se entiende la desigualdad sufrida por las mujeres y la violencia ejercida hacia ellas, como una problemática construida desde el conjunto de la población, es decir, de carácter social y educativo, lo cual, esboza una explicación más

consistente, que, a su vez, contribuye al planteamiento de herramientas más eficaces para su eliminación (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Según Amorós (1998) es una Teoría que "irracionaliza la visión establecida de la realidad" (p. 270), destaca dicha autora que la raíz etimológica del término *teoría* proviene del griego "ver", ya que va a cuestionar la estructura social y relacional presente en la actualidad, con un largo recorrido en el pasado, siendo su objetivo final "posibilitar una nueva forma de ver la realidad" (p. 272).

A esta idea Mosterio y Porto (2017) añaden:

> El feminismo es un movimiento de emancipación que, en la medida en que cuestiona los valores y la estructura de una sociedad y que actúa para corregirlos o transformarlos, la igualdad de las mujeres y su libertad solo puede pasar por un previo cuestionamiento de la estructura social. (p. 153).

4.2 Análisis de la Inteligencia Emocional desde la Teoría Feminista

Desde sus inicios el feminismo ha expresado un estrecho vínculo con el mundo de las emociones, desarrollando estudios concretos sobre la relación existente entre la Teoría Feminista y las competencias emocionales de las personas (Solana y Luz, 2020). Desde sus primeros pasos el feminismo ha rechazado la clasificación binaria "hombre-mujer" impuesta desde el patriarcado, la cual atribuye a las mujeres una mayor capacidad sentimental, y a los hombres, una mayor capacidad de razonamiento (Amorós, 1998;; Beauvoir, 1998; Del Pino, 2019). A través de este esquema binario, se realiza también, la asignación de los espacios a ocupar en función del sexo, asignando el espacio público y social al hombre, y el ámbito privado y familiar a las mujeres. También, estipula un tipo de emocionalidad concreta, envuelta en diferentes formas de expresión, estando en el caso de lo femenino asociada a "todo un conjunto de sentimientos en relación con el amor, los cuidados, la empatía, la sensibilidad…" (Díaz et al., 2001, p. 133).

A pesar de este vínculo inicial, es en la última década del siglo XX y con el surgimiento dentro de las Ciencias Sociales del denominado *Giro Afectivo*, cuando verdaderamente se profundiza en los análisis feministas sobre la dimensión emocional y afectiva (Solana y Luz, 2020). Con este constructo se hace alusión a la incorporación de las emociones y lo relativo a los afectos en las investigaciones sociales (ausente hasta ese momento), concretando sus objetivos teóricos en "el interés en la emocionalización de la vida pública", y "el esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar en dicha renacionalización" (Lara y Enciso, 2013, p. 102).

El movimiento feminista ha desempeñado un papel esencial tanto para visibilizar la parte racional de las mujeres, oculta y negada hasta ese momento, como para reflejar la parte emocional de los hombres, no ausente, sino reprimida.

Dentro de las diferentes líneas críticas y de análisis planteadas desde el feminismo sobre la perpetuación del sexismo en la sociedad, asoman diversos conceptos relacionados con la emocionalidad. Uno de los más transcendentales es el de *amor romántico*, el cual se basa en una absoluta idealización de lo que tiene que ser el amor, la pareja y la familia, siendo el mismo entendido como parte intrínseca de la subordinación de las mujeres (Carbonell y Vicenta, 2018). Dicha enseñanza es divulgada principalmente al sexo femenino, basada en la transmisión de estereotipos de género sobre el amor, y en una fantasía sobre el mismo (Merino, 2016). Según Mary Wollstonecraft (1759-1797) "la exaltación del amor hace que las mujeres vivan una vida de pura vanidad y abnegación" (Solana y Luz, 2020, p. 6). Dicha autora ya defendía que la sumisión en las mujeres no es algo innato, sino el resultado de una educación más expresiva emocionalmente y menos agresiva (Molero et al., 2010).

En la década de los años 80, surgen nuevas visiones, alejadas de los planteamientos estudiados hasta el momento, los cuales centraban su crítica hacia la asignación de lo emocional y lo privado a las mujeres y no a los hombres (Alzás et al., 2016). Por el contrario, los nuevos enfoques centran su atención en destacar el carácter positivo de la labor emocional feminizada, debido a la existencia de una visión negativa hacia ésta y su infravaloración social (Mollo et al., 2014). Se visibilizan así los cuidados estipulados y perpetrados por las mujeres, surgiendo en esta línea otro concepto de carácter emocional en el análisis feminista, la *ética del cuidado, la* cual, recupera la práctica de cuidar como un elemento moral y socialmente valioso (Murillo, 2019). Sacar la emocionalidad del ámbito privado ha sido y sigue siendo una de las principales tareas de la Teoría Feminista (Vargas, 2008).

Dentro de la emocionalidad que conforma la Teoría Feminista, se destaca el lugar importante que ocupa el *sentimiento de dolor*, ante lo que Bell Hooks (2015) advirtió que "poner en palabras al propio dolor no era suficiente si no iba acompañado de formas de resistencia colectiva y de una conciencia crítica acerca de su relación con estructuras de clase, raza y género" (p. 12). Este dolor históricamente vivido ha supuesto un papel sustancial para las mujeres como punto de partida en su lucha política, favoreciendo a la construcción de una identidad propia edificada en relación con ese dolor y la victimización, siendo necesario "hacer el trabajo de traducción mediante el cual el dolor se lleva al ámbito público y, al moverse, se transforma" (Ahmed, 2015, p. 63).

Se corrobora con esto la fortaleza de la Teoría y praxis feminista en el estudio de la IE, teniendo siempre presente lo emocional en la base de sus análisis y explicaciones. Es en estos últimos estudios y gracias a los avances en el conocimiento teórico sobre lo emocional donde surge por primera vez la hipótesis que defiende la eliminación de esta asignación de la

emocionalidad por sexos, como herramienta principal para lograr la igualdad (Solana y Luz, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, y que el aprendizaje de ciertas habilidades emocionales por parte de las mujeres es exteriorizado con formas concretas de actuación y comportamientos, parece además lógico pensar que el movimiento feminista en sí, creado por mujeres y para las mujeres, también está asentado sobre ciertos vínculos afectivos, "los vínculos políticos entre feministas han sido elaborados en términos afectivos" (Solana y Luz, 2020, p. 7). Este lazo es nombrado en los años 70 por las feministas radicales estadounidenses con el término *sisterhood (sororidad),* para calificar un vínculo y las alianzas concretas entre las mujeres que permitiese unirse en contra de la estructura que las domina (Lagarde y De los Ríos, 2012).

4.3 El Constructo Género

La Teoría Feminista en el análisis diagnóstico-explicativo sobre la opresión de las mujeres a lo largo de la historia y sobre toda la geografía, aporta nuevos conceptos y reflexiones, siendo el constructor de estudio más relevante el de género, definido por Rosa Cobo (1995) como *"*la categoría central de la Teoría Feminista" (p. 57). Esta noción de género surge para dar respuestas a todas esas diferencias que van más allá de lo biológico, señalando Seyla Benhabib et al. (2015), que es "la existencia sociohistórica de los géneros, lo que ha derivado en el diseño de toda una estructura y organización de la sociedad, atravesado por el nombrado sistema sexo-género" (p. 816).

Partiendo de las definiciones expuestas sobre los conceptos de sexo y género desarrolladas en el capítulo 2 de la tesis, el género es entendido como una construcción social derivada del contexto sociocultural y educativo en el que la persona nace y se desarrolla

(estructura externa del género), determinando la posterior interpretación realizada sobre las conductas propias y ajenas (estructura interna del género) (Lagarde y de los Ríos, 2012).

4.3.1 La Construcción Social del Género

Según Etchezahar (2010) el género se construye y se adquiere mediante los denominados *procesos de socialización,* a través de los cuales se adquieren las conductas que han sido establecidas como adecuadas dentro del marco cultural de referencia para cada persona, junto con las ideas y valores también considerados como propios, que van a regir las posteriores actuaciones.

En los procesos de socialización y/o construcción de género, asoman varios subprocesos (Carretero, 2015, p. 130):

- *Procesos Socio-Estructurales*: son aquellos procesos referentes al orden y la organización., ya que ponen en marcha una distribución de la sociedad partiendo de la dualidad sexual, dividiendo espacios, roles y tareas, produciendo así, un reparto desigual del espacio y del dominio.
- *Procesos Socio-Interactivos*: configuran el conjunto de expectativas sociales, aspiraciones y las diferentes oportunidades que se asignan a cada sexo. Para esto, se trasfieren principalmente en la etapa de la infancia y la adolescencia diferentes habilidades y destrezas, al igual, que experiencias distintas (siendo estas las dos etapas fundamentales en el desarrollo de la identidad y en la interiorización de creencias y estereotipos, y en concreto, de estereotipos de género).
- *Procesos Biológicos*: forman el conjunto de características anatómicas estimadas para la formación del género, dado que, “como mínimo, determinan el momento de entrada al inicio de la socialización” (Carretero, 2015, p. 131).

Esta construcción y aprendizaje del género se desarrolla atendiendo a dos dimensiones (González, 1999, p. 113):

- El conocimiento del propio género, que determina las conductas, creencias y preferencias personales, entendido como *identidad de género*.
- Los esquemas que permiten la interpretación y el juicio de la conducta propia y de la conducta de los demás, asentados sobre los estereotipos de género.

En las últimas décadas han sido candentes los debates con respecto a la mayor influencia de la naturaleza o de lo cultural en la construcción del género, siendo los estudios empíricos que aportan datos sólidos los que constituyen la segunda línea de pensamiento (Maccoby y Nagy, 1980). Desde el mismo momento del nacimiento, tanto las niñas como los niños están expuestos a un conjunto de ritos que van a guiar su personalidad, su identidad, y en concreto, su identidad de género, teniendo presencia en todos los aspectos que rodean su vida; los juguetes elegidos, la ropa, los colores, peinado, decoración, deportes…, todo establecido y transmitido en la educación proporcionada por las personas adultas como agentes de enseñanza (Carretero, 2015). Esta construcción no se produce de manera puntual y estática, sino de forma progresiva en el tiempo, produciéndose los cambios más importantes en el aprendizaje de género durante los años de la infancia y de la adolescencia, momento este último, en el que se asientan ciertas bases sustanciales de la estructura mental (Carretero, 2015). El periodo de desarrollo de los 2 a los 6 años es apreciado por las personas expertas como una etapa sustancial en la absorción de los esquemas de género, los cuales son transmitidos por un número de agentes muy reducido, pero con un fuerte poder de influencia en ese periodo concreto de edad, siendo los principales: la familia y el centro escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002c). Las niñas y los niños a partir de los 2 años ya pueden aplicar etiquetas de género aprendidas, y a los 3 años diferencian

entre la existencia de dos sexos, y, además, la pertenencia a uno de ellos (Blázquez et al., 2009a). Es en estos primeros años donde reciben la información de lo que les corresponde hacer y sentir como niñas o como niños, incluso los juegos y actividades dirigidos a los chicos van a fomentar dichos estereotipos, utilizando en mayor medida la fuerza y la actividad física, mientras que los juegos dirigidos a las niñas conllevan más habilidades de comunicación, son más emocionales e incluyen actividades que reproducen en gran medida a los cuidados (Martínez, 2007). Posteriormente, va a ser a partir de los 6 años cuando se empiezan a interiorizar los roles sociales, y, por lo tanto, las tareas y espacios considerados más propios de cada sexo, incluyendo la percepción de desigualdad en dichos roles a partir de los 10 años (Pastor y Martínez-Benlloch, 1991, p. 122).

Es importante subrayar que la influencia que ejerce el contexto sobre la persona está relacionada en cierta medida también con la variable edad, siendo mayor la influencia ejercida cuanto menor edad se tiene, ya que en edades muy cortas todavía no están desarrollados los esquemas de pensamiento, y el bagaje de experiencias personales vividas es prácticamente inexistente (Pastor y Martínez-Belloch, 1991, p. 131). A esto, se suma la completa ausencia de cuestionamiento sobre la información recibida, ya que en estas primeras etapas tampoco se ha desarrollado la capacidad crítica y de reflexión. Así, se produce un aprendizaje directo, sin pasar por ningún filtro de validez, lo que provoca, que con los años estas ideas y comportamientos sean considerados innatos (Colás y Villaciervos, 2007). Todo este conjunto de esquemas y estereotipos de género asumidos en los primeros años de vida van a desempeñar posteriormente un papel clave en la adolescencia, especialmente a la hora de afianzar las ideas y los valores que constituyen la estructura mental de la persona y la esencia del propio “yo” (López, 2009b).

4.4 El Proceso de Socialización Emocional Diferencial

Como precede Esperanza Bosch y Victoria Ferrer (2005) denominan *socialización diferencial* al:

> Proceso de transmisión de valores, actitudes y comportamientos atribuidos como propios del sexo masculino o femenino, a través de comportamientos, expectativas, refuerzos y sanciones, exposiciones a situaciones, objetos o formas de interacción diferenciada en función del sexo de los niños y niñas, que en etapas tempranas fundamentalmente recae en los progenitores y familia (p. 8).

Es un proceso desde el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida, trascurso en el que la persona adquiere las ideas y actuaciones concretas al contexto (Ferrer et al., 2006), asumiendo como propios los rasgos que constituyen la identidad constituida como masculina o femenina (Vinagre, 2019). Este proceso de socialización diferencial se desarrolla dentro de una estructura mental y social de carácter patriarcal, lo cual lleva implícito, la puesta en marcha de un proceso de enseñanza-aprendizaje emocional específico para los varones, y una enseñanza-aprendizaje emocional específica para las mujeres (Lorente, 2007).

Brody y Hall (2008) señalan que:

> Por un lado, contribuyen a generar expectativas acerca de los comportamientos y expresiones emocionales particulares en función de nuestros compañeros del mismo sexo y del sexo opuesto, convirtiéndose en profecías que se auto cumplen, y por otro, que los estereotipos conllevan prescripciones implícitas en forma de reglas de expresión, que son normas culturales que regulan cómo, cuándo y dónde las emociones pueden ser expresadas por hombres y mujeres en cualquier cultura particular. La violación de estas

> reglas estereotípicas puede conducir a consecuencias sociales negativas tales como el rechazo social o la discriminación (p. 397).

Según la Teoría de la Socialización Diferencial, las personas adquieren identidades diferenciadas de género que llevan a su vez implícitas, estilos cognitivos, actitudinales y conductuales diferentes (Flecha et al., 2005). Dentro del proceso de socialización, los estereotipos de género desempeñan una fuerte influencia, incluso dirigiendo y estipulando las normas que rigen el tipo de interacción entre las personas progenitoras y sus hijas e hijos (Jiménez, 2020).

Una de las más importantes vías de estudio en las últimas décadas pone precisamente el énfasis en el análisis de las diferencias producidas en el proceso de socialización en relación concreta con el mundo emocional, siendo patente el denominado *proceso de socialización emocional diferencial*, proceso explicativo de las numerosas diferencias palpables entre el mundo emocional de las mujeres y de los hombres (Bigler et al., 2013). Como se viene exponiendo a lo largo de la investigación, los estereotipos de género influyen poderosamente en la construcción de una realidad emocional desigual, donde la socialización diferencial y la socialización emocional diferencial, van a constituir dos piezas fundamentales en la construcción de la valoración y la identidad personal y de género (Maccoby y Nagy, 1980; Bem, 1981; Maccoby, 1988).

Es destacable que en este campo los resultados son insuficientes, debido principalmente a los problemas metodológicos que supone la puesta en marcha de dichos estudios, aunque las aportaciones hechas hasta el momento, sí avalan las conductas sexualmente tipificadas, produciéndose diferencias más notables por parte de los padres que de las madres, con una mayor cantidad de conductas de cariño dirigidas a las niñas, evitando en este caso, la expresión

de la agresividad. La mayor transmisión de protección y cuidado hacia ellas fomenta a su vez, un menor desarrollo de la curiosidad, la capacidad de descubrir o el espíritu aventurero, generando mayor dependencia, inseguridad a la hora de actuar solas, y la falta de estima sobre sus propias capacidades (Castillo y Montes, 2014). También, se detecta una mayor expresividad positiva por parte de las madres y una mayor expresividad negativa por parte de los progenitores masculinos, transmitiendo ellas una mayor positividad y estados de ánimo más alegres, y los padres mayores actitud de enfado o riña, así como de negatividad (Adams et al., 1995; Gordon et al., 1998).

En este sentido, en el contexto de la investigación española se han realizado importantes aportaciones al respecto, desmenuzando igualmente cuáles son las diferentes pautas de socialización emocional que aplican las madres y los padres en función del sexo del bebé, y su posible influencia en el impulso de mundos emocionales diferentes (Sánchez et al., 2008).

Uno de los instrumentos de socialización y aprendizaje más utilizado en la infancia es el juego, a través del cual, no solo se proporciona un espacio de ocio y diversión, sino que también, es entendido como un maravilloso medio para el aprendizaje tanto de conocimientos como de valores personales y sociales. Esta herramienta aparentemente inofensiva está envuelta en incesantes estereotipos de género, que van a ser transmitidos y aprendidos de forma sutil a través de su aplicación (López y Güida, 2000). Siguiendo esta línea, y entre toda la diversidad de juegos y juguetes existentes, se ha evidenciado en relación con los cuentos infantiles, que el tipo de palabras más frecuentemente utilizadas son aquellas “de carácter emocional, posteriormente de carácter cognitivo, y después, las referentes a los deseos” (Rabazo y Moreno, 2007, p. 180).

Con respecto al comportamiento mostrado por parte de los padres y de las madres a la hora de dirigirse a sus hijas e hijos, igualmente se hallan contrastes actitudinales casi imperceptibles, actitudes diferentes que se realizan de manera inconsciente y que son producidos

por la propia educación estereotipada que ellas y ellos mismos han recibido (Garaigordobil et al., 2013). Así, cuando los padres leen cuentos a sus hijas la cantidad de palabras que utilizan con contenido emocional es mayor que cuando la lectura está dirigida a los hijos varones, realizando a su vez, una mayor expresividad de estas a través de gestos faciales y corporales (Sánchez et al., 2006). Al igual, en el comportamiento de las madres se destaca la utilización de más palabras de carácter emocional en los juegos realizados con las hijas que en los juegos llevados a cabo con los hijos, y también, un mayor uso del lenguaje no verbal (Rebollo, 2006). Otro aspecto en el que se observan diferencias es el tipo y número de preguntas emitidas con connotación emocional, siendo mayor en el caso de las hijas, creando para ellas, un espacio de verbalización de los sentimientos. Esto permite a su vez, que las progenitoras expreses más frecuentemente sus propios estados cuando se encuentran en compañía de sus hijas (Raznoszczyk de Schejman et al., 2004).

Los hallazgos exhiben que ambos progenitores se muestran más emocionales con las niñas, y también, que fomentan en mayor proporción la expresión de sus propios sentimientos. Se construye entonces, un espacio más interpersonal y de confianza afectiva en la diada madre/padre-hija que en la diada madre/padre-hijo (Brody y Hall, 2008).

La educación emocional diferente, reprime en los niños las expresiones afectivas y las fomenta en las niñas, en las que inspira no solo que estén atentas a sus emociones personales, sino también, a las emociones que experimentan las demás personas, aspecto esencial en el desempeño de la figura de cuidado, precisamente asignada de manera única a las mujeres (Jiménez, 2020). Este mayor manejo de palabras emocionales desarrollado en las chicas se transforma en una pericia, tanto, en la expresión de sus sentimientos, como en la escucha y detección de sentimientos ajenos, adquiriendo desde edades muy tempranas un abanico

lingüístico más rico y amplio que el de los niños (Palomera, 2005). Ellas están más familiarizadas en la expresión de estas, sin sentirse extrañas o intimidadas al hacerlo, y obtienen una mejor percepción de los mensajes no verbales como son el tono de voz, las expresiones faciales etc. (Punto desarrollado en el capítulo 6).

Con relación a la expresión emocional, Elaine Scharfe (2000) y Suberviola (2019) hallaron exactamente las mismas conclusiones sobre la expresividad maternal, demostrando que variaba en función del sexo del bebé, y manifestando una expresividad más elevada frente a las chicas, permaneciendo dicha capacidad en el tiempo, la cual, estaba directamente relacionada con su desarrollo más eficaz en habilidades emocionales. Estudiando Scharfe (2000) a aquellas familias donde la madre dedicaba el mismo tiempo a conversaciones emocionales con los niños que con las niñas, se observó que ellos también formulaban estados emocionales sin pudor y se interesaban por los propios experimentados y los ajenos. Cuestión que identifica el no esencialismo de las niñas, sino la mayor estimulación emocional recibida por parte de estas. Dicha cuestión no debe llevar a la idea errónea de pensar que los hombres no desarrollan ninguna habilidad emocional, sino que como explica López (2005), se produce en menor grado, ya que las mujeres formulan más particularidades de las mismas, explican detalles más íntimos, y enumeran más abiertamente emociones como la tristeza o la felicidad. Los niños, por el contrario, son reprimidos en estas expresiones, a excepción de ciertas emociones concretas como sucede con la “ira”, ante la cual, tienen mayor permisividad (Salguero e Iruarrizaga, 2006). La ausencia de trabajo en las habilidades emocionales conlleva algunos efectos negativos, como, por ejemplo, la mayor desconexión tanto con respecto al propio mundo emocional, lo que provoca ciertas dificultades en la identificación de sus propios sentimientos, y también, con respectos a la

identificación de los sentimientos que viven otras personas a su alrededor (Brody y Hall, 1993; Fivush et al., 2000).

Una de las más recientes líneas de estudio en la lucha contra la violencia de género, centra su análisis en esta diferencia existente en el proceso de socialización, que incluye una educación emocional igualitaria. Consideran los planteamientos más actuales que es en este proceso donde se deben producir los esfuerzos y cambios para acabar con un pensamiento sexista, y en contraposición, con las actitudes derivadas del mismo, promoviendo una educación emocional sin distinción de sexo (Bosch y Ferrer, 2005).

4.5 La Identidad de Género

El término *identidad* proviene del latín "identitas", significando su raíz "idem" (lo mismo), y el sufijo abstracto "idad" (cualidad) (Esteban, 2008). Dicho término es "enormemente estudiado como concepto, como fenómeno y como característica humana que se define y se analiza de manera diferente según la disciplina a investigar" (Coll y Falsafi, 2010, p. 11).

La RAE define la identidad como "el conjunto de rasgos o características de una persona o cosa que permiten distinguirla de otras en un conjunto" (2000). Desde el análisis social R. Stoller (1994) considera que está formada por las "creencias y actitudes que interioriza cada persona según pertenezca a un grupo determinado" (p. 35), asignando así, el mayor peso a aspectos aprendidos y no a aspectos puramente biológicos, y siendo desde el análisis psicológico apreciada como "una afirmación que manifiesta la unidad de identidad personal cultural de una persona; es, por tanto, un proceso progresivo en el tiempo que se inicia en la infancia y se va desarrollando a lo largo de la vida de la persona, teniendo especial importancia la etapa de la adolescencia" (Erickson, 1968, p. 58). Este concepto desarrolla en la persona dos ideas principales; la idea de *singularidad*, es decir, lo que hace que cada persona sea única (función de

valoración personal), y por otro, el desarrollo de la idea de *homogeneidad,* a través de las cuestiones que son comunes y compartidas con el resto de las personas que forman parte del grupo de referencia (función de adaptación) (Castañeda-Rentería y Contreras, 2017).

A partir de la socialización en estereotipos sexuales y de género realizada en el grupo, se conforma la *identidad de género* que alude al "proceso de identificación psicológica con lo femenino o lo masculino independientemente del sexo biológico, que influirá en la manera de ser, sentir y actuar" (Rebollo y Hornillo, 2009, p. 352).

R. Stoller (1994) define la identidad de género como "todo lo aprendido en el transcurso de la vida, produciéndose desde el mismo momento del nacimiento, relacionado con los aspectos inherentes a cada uno de los géneros: femenino y masculino" (p.25). Rocha y Díaz (2005) aportan a esto que las personas interiorizan la idea de quiénes son en base a la heterogeneidad y combinación de varias cuestiones sociales, culturales, de género etc., influyendo de un modo significativo en la manera de relacionarse tanto con otras personas como a nivel intrapersonal.

La adquisición de la identidad de género es un proceso complicado y progresivo en el tiempo, en el que se despliega primeramente una conciencia personal e individual, es decir, una conciencia como persona única e independiente del resto, siendo apelado como *self personal*, formando así, parte del propio autoconcepto (Esteban, 2008). Esta valoración realizada por cada persona desempeña un papel primordial en el adecuado progreso, en el desarrollo o no de ciertas habilidades, y en el logro en diferentes aspectos de la vida (Rebollo y Hornillo, 2009). Influye en el procesamiento de la información, en el acceso a la memoria, aspectos psicológicos como la atención, la percepción, resolución de problemas, adaptación al entorno…, entre otros muchos aspectos de la conducta humana. También se desarrolla el *self sexual* a través del ordenamiento como hombre o mujer, y finalmente el *self de género,* en función de la identidad de género

desarrollada (Borzi et al., 2019). Como explica Barberá (2004) “esta construcción, aunque se origine de forma intraindividual, está influenciada y se desarrolla alrededor de todos los estereotipos, roles y conductas de género transmitidas” (p. 135).

Desde los primeros años de vida, niñas y niños se inclinan hacia uno de los géneros, absorbiendo las características socialmente atribuidas a cada uno de ellos, influenciando en múltiples aspectos de la vida como la forma de vestir, gustos o aspiraciones (Baquero, 2018). Este proceso pone de manifiesto la relación existente entre los estereotipos de género y la identidad de género, debido a que “la identidad que cada persona tenga de género se va a convertir en la experiencia personal del rol de género y este, será la base del tipo de relación que cada persona tenga con el resto de los individuos y con la sociedad en general” (Rocha, 2009, p. 252), proceso apelado como ya se ha visto como socialización diferencial (Bosch y Ferrer, 2005).

En el desarrollo de la Teoría Feminista la identidad de género ha sido, y es, uno de los campos primordiales de estudio, constituyendo uno de los objetivos principales en la agenda feminista, “acabar con aquella estructura social que asigna formas diferentes de comportarse a chicas y chicos” (Rocha, 2009, p. 258).

4.5.1 *Identidad Femenina versus Identidad Masculina*

Como se ha expuesto en puntos anteriores de la investigación, hasta los años 70 del siglo XX imperaba el afán masculino por especificar cómo son las mujeres y cómo son los hombres, remarcando las diferencias existentes entre ambos, y siendo utilizadas para justificar la inferioridad de las mismas predominando en el momento, la idea que permite asignar un “sexo” al cerebro, considerando la existencia de un “cerebro femenino”, y un “cerebro masculino”, idea donde la esencialidad de cada cerebro fundamenta los diferentes gustos, actitudes, personalidad,

habilidades etc. (Fernández-Fuentes et al., 2011). Este pensamiento que ha gobernado la ciencia durante muchas décadas ha favorecido el mantenimiento y la presencia de los estereotipos de género en la sociedad (Rippon, 2020).

A lo largo de los años las teorías y explicaciones utilizadas para justificar las diferencias, y la desigualdad, han sido varias y diversas. Desde los primeros argumentos basados en la diferencia en relación el tamaño del cerebro, con una dimensión inferior en las mujeres y asociado a la defensa de una menor capacidad intelectual y cognitiva lo que se extrapola posteriormente con los años a otras zonas cerebrales como el cuerpo calloso o la amígdala. Dejando atrás las teorías frenológicas, surge a posteriori, una nueva línea argumental centrada en los diferentes cambios hormonales en cada sexo, siendo de nuevo esta argumentación utilizada con el mismo fin de evidenciar las diferencias actitudinales entre las mujeres y los hombres. Esta idea asocia los mayores niveles de testosterona a la presencia de agresividad, y los cambios hormonales en las mujeres con su mayor emocionalidad (Bruel dos Santos, 2008). Es a partir de los años 70 cuando estas diferencias dejan de ser explicadas únicamente desde visiones biologicistas, y se forjan nuevos esclarecimientos basados en la cultura y la educación, donde la feminidad y la masculinidad se definen no como como algo inherente a la persona sino como el "conjunto de normas, valores, atributos y comportamientos asignados desde el orden social" (Díaz-Loving et al., 2001, p. 135). Normas y rasgos escasamente cuestionados hasta el siglo XVIII, produciéndose en el periodo de la Ilustración el inicio de las primeras denuncias, con autoras como Olympe de Gouge o Mary Wollstonecraft, entre otras, las cuales defendían la igualdad entre los sexos a través de sus escritos, denunciando a los defensores del patriarcado y de la inferioridad de las mujeres (Fausto-Sterling, 2006).

En el transcurrir de los años los rasgos de masculinidad y feminidad se han asumido totalmente como congénitos a cada sexo, al ser relacionados con características de la personalidad apreciadas igualmente como innatas (López y Güida, 2000). Estos rasgos se han perpetuado con los años hasta tener presencia en el momento actual dentro de la construcción identitaria de las y los jóvenes en España (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2014), y también, en los diferentes agentes de socialización como la escuela o los diferentes medios de comunicación.

En términos generales existe una tendencia reproductiva de los estereotipos de género asignados históricamente a mujeres y a hombres, y la interiorización de una identidad femenina y masculina constituida sobre los mismos, que perdura con el paso de los años.

4.5.1.1 Identidad Femenina-Rasgos Expresivos

> (…) La identidad de las mujeres es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida. La experiencia particular está determinada por las condiciones de vida que incluyen, además, la perspectiva ideológica a partir de la cual cada mujer tiene conciencia de sí y del mundo, de los límites de su persona y de los límites de su conocimiento, de su sabiduría y de los confines de su universo. Todos ellos son hechos a partir de los cuales, y en los cuales las mujeres existen, devienen. (Lagarde y De los Ríos, 2012, p. 53).

La identidad de género femenina está directamente enlazada a rasgos expresivos, es decir, focalizada en los sentimientos, el cuidado y a una visión de unidad y grupo (Esteban, 2008). No hay una construcción como ente individual, sino, en relación con el resto de las personas, y en especial, en torno a la figura masculina y sus deseos, la identidad en este caso está formada desde el constructo “objeto de deseo” y no como “sujeto de la historia” (Rebollo et al., 2006).

Parte de la construcción de la identidad femenina se vincula con la ya referida "ética del cuidado", la cual transmite un fuerte sentimiento de responsabilidad femenina hacia el bienestar de los demás, y, un compromiso personal de llevarlo a cabo (Murillo, 2019), desarrollando valores éticos y morales en directa correlación con la filiación (Pastor y Martínez-Benlloch, 1991).

La socialización de las niñas está enfocada a la ocupación del ámbito privado, lo familiar y el hogar, dejando de lado los espacios públicos y de toma de decisiones para los hombres. Entre los numerosos rasgos que se han incluido en los estudios dentro de la identidad femenina se pueden destacar; el ser complaciente, estar siempre pendiente de los demás, cuidar de las relaciones interpersonales, cubrir las necesidades y cuidar de otras personas, ser sumisas, dependientes, agradables, educadas, con un aspecto físico cuidado y atractivo, cercanas, cariñosas, cuyo fin sexual sea la reproducción y no el deseo y el placer…, en definitiva, seres que no piensan en sus propias necesidades, deseos o bienestar (Vinagre, 2019, p. 136).

Cumplir esta identidad femenina impuesta por la sociedad exige en las mujeres comportamientos de docilidad, sumisión, acatamiento, agrado o inactividad, para evitar el displacer del otro y con el otro. Una personalidad abnegada que siempre piense en los demás antes que, en ella, haciendo esfuerzos, inclusive renunciando y dando todo por los demás, desistiendo a sus propios deseos y metas personales para dedicarse al bienestar de la familia y al cuidado de descendientes. Se crea así, el denominado "ideal femenino" (Gallegos, 2012, p. 711).

La identidad femenina está sustentada en 3 ideas principales (Castañeda-Rentería y Contreras, 2017):

- *Identidad Femenina y Maternidad:* la identidad femenina a lo largo de los siglos ha sido atravesada por la noción de mujer como ser biológico, comprimiendo la identidad

femenina solo a su capacidad reproductiva y su capacidad de ser madre. Los avances conseguidos a finales del siglo XX sobre el control del cuerpo de las mujeres y la reproducción han permitido su presencia en otros ámbitos y el planteamiento de nuevas formas de vida y de familia (González, 2019). Aun así, y a pesar de los avances en ciertos puntos de la geografía mundial, sigue siendo considera en el momento actual aspecto esencial sobre el que se construye y se sustenta la identidad femenina. Esta función de maternidad constituye un mandato cultural de género directamente conexo con la parte emocional de la mujer: amor incondicional, cuidado del otro y absoluta entrega a su función de madre (Lagarde y De los Ríos, 1990, p. 8).

- *Identidad Femenina y Género*: concepto imprescindible en cualquier análisis sobre las relaciones entre mujeres y hombres, ya que la identidad femenina es construida desde la estructura social patriarcal. Su investigación expone las desigualdades por sexo presente en la organización mundial.
- *Identidad Femenina y Ámbito Público-Privado*: relacionada con la función maternal, esta ocupación impuesta de cuidadora ha posicionado a la mujer en el ámbito de lo privado. La construcción social, histórica y política de la dicotomía público-privado, en la actualidad se está reconfigurando, existiendo cada vez una mayor presencia de las mujeres en el ámbito público, aunque está presente todavía en la estructura mundial (Cárdaba, 2018, p. 12).

Según los planteamientos de autores como Mahalik y su equipo (2005) y Bermúdez (2021), la conformidad con las normas de género, es decir, con respecto a la reproducción de los roles de género femeninos y con el conjunto de creencias consideradas deseables para ellas,

expone a su vez, consecuencias negativas en el bienestar personal y de la salud mental de las mujeres.

Siguiendo en esta idea, se extrapolan estudios que analizan los roles sexuales presentes en mujeres con vivencias de maltrato en la pareja, y en mujeres sin dichas vivencias (Bisquerra, 2000). En este sentido, aquellas mujeres que sí han tenido vivencias de maltrato presentan en mayor medida rasgos típicamente asociados a la "tradicional identidad femenina estereotipada", entendida como actitud sumisa, idealización del amor y la familia, obediencia, sentimiento de cuidadora, falta de toma de decisiones propias y autovaloración baja (Melchor, 2017). Por el contrario, y siguiendo la misma línea, pero en relación con los maltratadores, se estudia la presencia de rasgos estereotípicamente masculinos en aquellos hombres que sí han agredido a sus parejas, y en aquellos hombres que nunca han tenido actitudes de agresión en sus relaciones sentimentales. Al igual que en el punto anterior, los hombres violentos reflejaban una mayor presencia de rasgos asociados con la "tradicional identidad masculina estereotipada" (Díaz et al., 2001).

Se concluye en considerar que la mayor o menor conformidad con las normas de género femeninas o masculinas, producen un mayor riesgo de padecer violencia o ejercerla (Penado y Rodicio-García, 2017).

En el desarrollo de la identidad femenina la etapa de la adolescencia es crucial, ya no solo derivado por los cambios físicos, sino por el significado social que se les atribuye a dichos cambios, entendido de manera general en las diferentes culturas como el paso de ser niña a ser mujer (Ysern, 2016).

4.5.1.2 La Identidad Masculina-Rasgos Instrumentales. La construcción de la identidad masculina camina en la dirección contraria a la identidad femenina, rechazando y menospreciando cualquier aspecto vinculado con dicha identidad, debido a su consideración de inferioridad (Gosende, 2004). En el proceso de identidad masculina los niños son socializados principalmente para ocupar futuros puestos laborales de carácter público, considerados más relevantes, y en relación con el alcance del éxito profesional y la proyección individual (Lenney, 1991).

Las investigaciones centradas en el estudio de la identidad masculina, que han desgranado sus características y manifestado controversias hacia el mismo, han surgido en los últimos años debido, en primer lugar, al avance del movimiento feminista, derivando en un cuestionamiento sobre la identidad masculina y sus privilegios, y, en segundo lugar, a una cuestión científica donde se cuestiona el estudio de la identidad femenina y no de la masculina (Valcuende y Blanco, 2015).

La identidad masculina está vinculada a los rasgos considerados de "instrumentalidad", siendo los más importantes (Bonino, 2000, p. 49):

- Negar y menospreciar lo femenino, con una demostración constante de su masculinidad y superioridad, y un miedo permanente a perderla.
- No es una identidad grupal como la femenina sino individual, donde se antepone el bienestar personal y los deseos individuales al bienestar colectivo o deseos colectos.
- Se construye en términos laborales, de competitividad y de poder, entendiendo que su esfuerzo personal es el que le llevará al éxito, y no el trabajo en grupo. La identidad del hombre se sostiene en los éxitos y conquistas, y en el reconocimiento de estas.

- Se sustenta en la capacidad de sentir una gran seguridad y confianza en sí mismo e independencia.
- Se reprime el mundo emocional, coartando el afecto, lo doméstico y familiar.
- Fomenta el ser agresivo, “ser viril”.

Es reseñable que la agresividad masculina y la violencia han sido históricamente unidas en un afán de justificación de sus actos, así, las posturas biologicistas relacionan los niveles de testosterona y cortisol con la presencia de conductas agresivas, sin embargo, la falta de resultados concluyentes ha llevado al diseño de otros factores como explicativos sobre el aprendizaje de la violencia y el pensamiento de superioridad (Alarcón, 2016, p. 122). O´Neil y Harway (1997) postulan entre sus teorías la idea de que los hombres son socializados a participar en los patrones del rol social tradicional únicamente para no parecer femeninos. Este miedo a lo femenino alienta en los hombres el rechazo a todos aquello que esté relacionado con la identidad femenina, siendo ya en sí misma una característica del rol masculino. La Teoría Feminista incluye que las conductas violentas de los hombres surgen de la aceptación de la cultura social patriarcal, incorporándose también en esta visión la Teoría del Aprendizaje Social y las Teorías Socioculturales como esenciales en el proceso de aprendizaje de actitudes y acciones violentas (Rivas, 2014).

4.6 Teorías Explicativas Sobre la Construcción de la Identidad de Género

Como explica Rocha (2009) la construcción de la identidad de género es un proceso complicado ya que involucra para su desarrollo factores de diversa índole como son el biológico, social, psicológico, contextual o educativos, a los que se añaden en este estudio los factores de tipo emocional. Ante dicha complejidad, en las últimas décadas se han desarrollado diferentes

modelos explicativos que pretenden conceptualizar la forma en la que las personas construyen a lo largo de su vida el sentido del "yo personal" y del "yo grupal".

En este punto se expone un breve encuadre general sobre algunas de las principales Teorías Sociales explicativas referentes a la construcción de la identidad de género (Paredes y Sánchez, 2014).

4.6.1 Teorías Socioculturales

Dentro de los Modelos Socioculturales se destaca la *Teoría del Aprendizaje Social* donde se entiende que la identidad de género es determinada por el contexto en el que se encuentra la persona, y las diversas relaciones que en él desarrolla. El proceso de socialización se produce de la misma manera que la interiorización de otras conductas, es decir, por medio del aprendizaje y la imitación, centrando su análisis en los modelos referenciales y el refuerzo positivo (Fernández, 2012). En este caso se considera a la madre/padre como agentes decisivos ya que generan un trato diferente a niñas y niñas, influyendo directamente en el desarrollo de unas u otras habilidades. Se constata en sus investigaciones empíricas la existencia de una relación directa entre la presencia de una mayor "identidad femenina" o "identidad masculina" en las y los progenitores, y la mayor presencia, a su vez, de estereotipos de género en las hijas e hijos (García de León, 2009). También se enfatiza que no solo las personas progenitoras son las únicas figuras de referencia en el aprendizaje, añadiendo a aquellas personas cercanas y con las que se tiene un buen apego, o personas socialmente consideradas importantes y fuertes, lo que explica que tanto niñas como niños imiten con más interés las conductas de los hombres que de las mujeres (véase Maccoby y Nagy, 1980).

Dentro de este modelo la construcción de la identidad de género se puede llevar a cabo a través de dos perspectivas: las primeras ignoran los procesos cognitivos o intrapsíquicos, y las

segundas, por el contrario, le van a conceder gran importancia a los procesos cognitivos que median en la adquisición de las conductas de género (Baquero, 2018). Surge así, la *Teoría del Aprendizaje Social Cognitivo*, dentro de la Teoría de Bandura (1974), incluyendo los elementos cognitivos, tales como el recuerdo de expectativas de refuerzo y los mediadores que aparecen en la relación entre contexto y conducta. Para esta Teoría los procesos cognitivos van a delimitar las conductas estereotipadas aprendidas, cuyo proceso dependerá de las experiencias previas, la capacidad motora y las estimulaciones personales (Etchezahar, 2014).

Siguiendo la línea planteada en este modelo, aparece el *Enfoque Evolutivo-Cognitivo, Aportaciones de Kohlberg*, situado dentro del marco de la Teórica Piagetiana. Su planteamiento tanto de la identidad sexual como de la identidad de género deriva de la idea de autocategorización como niña o niño, asignación que considera adherente a cada persona, existiendo estructuras centrales activas que van a fijar la representación, la orientación y también la periodicidad de cada acción (Freixas, 2012). Estos procesos mentales que se originan en la infancia y la adolescencia suponen la base de la construcción de la identidad de género, diferenciada del resto de identidades (Storms, 1979).

La construcción de la identidad de género se desarrolla en los siguientes pasos (Zaro, 1999):

- *Autocategorización como niña o niño*: en estos primeros años se realiza un juicio de diferenciación, identificándose como ser individual y en contraposición al sexo contrario.
- *Juicio sobre la identidad*: a medida que el género se hace estable, comienza la interiorización de estereotipos de género a través de la observación directa y la imitación, produciéndose una posterior identificación clara con las mismas.

- *Organización de las actitudes sexuales*: surge la capacidad reflexiva y de crítica sobre los estereotipos y roles asignados a cada grupo.

Durante los años de adolescencia aparece una mayor motivación por alcanzar una identidad social que sea valorada positivamente por el grupo de filiación, su aceptación comienza a ser importante llegando incluso a equipararse la importancia de la autoestima personal con la autoestima del grupo (García-Leiva, 2005).

De entre la multitud de planteamientos surgidos a posteriori, destacan las Teorías cuyo foco de estudio se centra en el papel de los esquemas como mecanismos (Bem, 1981 y Signorella, 1987).

4.6.2 Teoría del Esquema de Género

Originada por la psicóloga Sandra Bem (1981), pretende explicar cómo las personas acogen un género determinado en la sociedad, así, como la manera en la que los rasgos atribuidos a cada sexo se transmiten de generación en generación, garantizando su presencia hasta la actualidad (Borzi et al., 2019). Bem planteó que niñas y niños aprenden sobre los roles femeninos y masculinos en función de la cultura que les rodea, alineando desde los primeros años sus acciones a estar normas de género (Etxebarría, 2010).

Si bien es cierto que el género se organiza en torno al sexo, desde su acepción biológica, éste es fundamentalmente aprendido. Esto significa que la identificación con la categoría femenina o masculina produce en cada persona la creación de esquemas de género que dirigen el procesamiento de la información sobre sí misma y sobre el entorno en el que se encuentra (De Barbieri, 1993).

Bem, para su medición diseñó el Inventario de Roles Sexuales (*BSRI)* (1974) centrado en determinar el nivel de tipificación de género según el grado de autoasignación de rasgos de

personalidad entendidos como instrumentales (masculinos) o expresivos (femenino), siendo divididas en cuatro categorías de género: personas que se identifican con el género asignado a su sexo, personas con tipos cruzados de asignación las cuales integran información de acuerdo con su esquema para el género opuesto, personas que integran la información basada en su esquema para ambos sexos y personas con dificultades para procesar la información relativa a cualquier esquema de género.

Hay que destacar que, aunque esta teoría no estudia directamente los estereotipos de género, sí cuestionó la enorme subordinación de la sociedad sobre las distinciones de género.

4.6.3Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

Uno de los modelos más recientes y que más peso ha tenido en los últimos años es la *Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner* (2002), con un enfoque puesto en el ambiente en el que se desarrolla cada persona y defendiendo su influencia en el progreso de aspectos como la identidad o las habilidades cognitivas, esta Teoría divide el ambiente en 3 diferentes, destacando la influencia de los 3 en el desarrollo personal, siendo estos; el *microsistema*, el *mesosistema* y el *macrosistema*. El contexto más contiguo a cada persona donde se producen relaciones interpersonales es el microsistema. El mesosistema se refiere a la relación entre dos microsistemas en los que cada persona se encuentra (la familia y el trabajo), y, el macrosistema es definido por Bronfenbrenner (2002) como el "patrón de creencias, sistema de valores, etc., que conforman la base de una determinada cultura" (p. 18). La identidad de género es construida desde este modelo a través de la interacción de cada persona y la sociedad, con la cultura como referente clave (Colás, 2007).

En los últimos años este modelo teórico ha sido incluido específicamente en investigaciones sobre violencia de género, analizando estos 3 subsistemas, y las características de

cada una de ellas. Esta incorporación ha permitido “una lectura integradora de la violencia a partir de la interrelación de los niveles individual, interpersonal y sociocultural, logrando distinguirse entre los otros modelos que solo reconocen una parte del problema” (Cuervo et al., 2016, p. 16).

Este breve recorrido por algunas de las teorías explicativas más conocidas sobre el desarrollo de la identidad sexual y de género, evidencia una ausencia clara del factor emocional entendido como elemento de análisis, y una carencia emocional en las Teorías explicativas sobre la construcción de la identidad de género (Freixas, 2012).

A continuación, se analiza el papel que cumplen las emociones en dicha construcción.

4.7 El Papel de las Emociones en la Construcción de la Identidad de Género

En las últimas décadas, aunque de manera muy escasa y sigilosa, algunos autores como Casassus (2011), Goleman (1998), Gardner (1994) y Zembylas (2003), han realizado estudios concretos cuyo objetivo se ha centrado en comprobar la influencia que ejercen las emociones en la construcción del proceso identitario (Urbina, 2011). Analizar la relación entre las emociones y el género, expone que la socialización de género está directamente cohesionada con la autovaloración y la autopercepción, y con la capacidad de comprensión y de expresión de los sentimientos (Alzás et al., 2016).

Al igual que históricamente se ha considerado a las mujeres como seres más emocionales, también se ha caminado en la idea que sustenta la mayor identificación de estas con rasgos concretos de tipo emocional, y a su vez, una mayor semejanza de los hombres con aquellos rasgos considerados de tipo instrumental (Colás, 2007). La tipificación con dichos rasgos de género es una cuestión relevante a la hora de presentar discrepancias sexuales en distintas variables psicológicas y culturales (Gartzía et al., 2012), así, como en su práctica y expresión

(Fischer, 1993). Aunque esta es la visión predominante, algunas investigaciones no han corroborado dicha afirmación, sugiriendo ocasionalmente la ausencia de diferencias entre mujeres y hombres con respecto a la identificación con rasgos de expresividad e instrumentalidad, considerando que "la adopción de rasgos expresivos e instrumentales depende de los roles sociales, laborales y/o profesionales que se ocupan en la sociedad, y no del sexo" (Ferragut y Fierro, 2012, p. 99).

A su vez, se señalan los cambios producidos en dicho sentido, ya que en ciertos lugares del mundo se han originado modificaciones con respecto al papel o espacio ocupado por mujeres y hombres, cuestión que ha provocado la reducción de la identificación según el sexo con unos u otros rasgos (Fernández et al. 2007). Como modificación visible se puede destacar la producida tras la incorporación de la mujer al mercado laboral y el acceso a diferentes puestos públicos de toma de decisiones, sin su presencia con anterioridad. Dicha incorporación a espacios asignados históricamente al sexo masculino ha provocado que se reduzcan las diferencias entre mujeres y hombres en identificación con rasgos de instrumentalidad (López, 2016). Por el contrario, no se ha producido en la misma escala la incorporación de los hombres a los espacios asignados tradicionalmente a las mujeres, por lo que no se ha producido una equiparación en las puntuaciones de rasgos de emocionalidad (Rocha, 2009). Como planteaba Eagly y la Teoría del Rol Social, esta fuerte rigidez en los roles sexuales impide que se logren alcanzar rasgos contra-estereotípicos (García-Leiva, 2005).

La presencia de emociones no solo será significativa en la construcción de la identidad personal, sino que como explican García y De la Cruz (2017), también aparecerán en la construcción de la identidad del grupo, siendo parte esencial de la identidad colectiva de los movimientos sociales.

Las emociones nos acompañan desde el nacimiento, permiten la adaptación y la supervivencia en el medio, y se incluyen en la construcción de lo que somos y de lo que se desea ser, acompañando siempre a la cimentación de la persona y de su identidad (Rocha, 2009). El entramado de las emociones y el proceso identitario "no son procesos independientes, sino que se fusionan en un proceso mutuo para constituir las bases del esquema como persona" (Baquero, 2018, p. 34). El buen desarrollo de los componentes que constituyen la IE, favorecerá a su vez, a un buen desarrollo de la identidad, ya que permitirá reconocer mejor las emociones sentidas en los diferentes momentos de la vida, ponerles nombre y compartirlas de manera adecuada, construyendo una personalidad segura y confiable, mientras que las carencia en las habilidades que conforman la IE llevarán a que la persona presente dificultades en el reconocimiento de los propios sentimientos y a una escasez de herramientas para afrontar las circunstancias vividas, construyendo en este caso una identidad más frágil, manipulable y dependiente (Colás, 2007).

Como expone Yuliana Baquero (2018), "tanto la identidad como el conjunto de emociones concentradas en un sujeto se forman con base en una mutua correlación, donde interactúan tanto factores internos como externos del mismo individuo" (p. 78).

Aunque las emociones no definen en su totalidad la identidad de una persona, sí pueden modelar ciertos parámetros en la construcción social (Arango et al., 1995), teniendo presencia tanto en la identidad personal como en la colectiva, ya que las dos nacen de la conexión que la persona tiene con sus propios procesos mentales, y la relación con el contexto en el que se encuentra y las personas que lo constituyen (Rebollo y Hornillo, 2009). Las emociones no solo ayudan a formar o construir la identidad, sino que también son parte primordial de su misma esencia (Baquero, 2018).

En la etapa de la adolescencia los fuertes cambios físicos y hormonales, implican, nuevas maneras de ser, estar y sentir en la vida, siendo un momento de gran emocionalidad y dificultad en la gestión de los sentimientos (Colom y Fernández, 2009). Los cambios tan bruscos a nivel físico y hormonal, así, como el fuerte proceso de construcción exige especificar el análisis de la identidad de género en la etapa concreta de la adolescencia. Cambios profundos y veloces que contribuyen en la propia identificación con respecto a las personas adultas, dejando atrás la niñez. La falta de conocimiento sobre cómo enfrentar dichos cambios desconocidos, produce en las chicas y los chicos un sentimiento de miedo, que, en ocasiones, produce el interés por mantenerse dentro de los estándares sociales establecidos, "esforzándose por encajar en el ideal femenino y en el ideal masculino" (Fernández, 2004, p. 157), como un mecanismo de protección y seguridad. La imagen construida por las y los adolescentes sigue siendo el reflejo del contexto sociocultural que les rodea, la cual, continúa reproduciendo conductas de dependencia emocional, empatía y cuidado en ellas, y fomentando la individualidad, la razón y el control emocional en ellos (Barberá, 2004).

La identidad en el devenir de las personas ha sido asociada a la construcción de la autoestima, los valores y una buena imagen personal, en la cual, se ha incluido la influencia de variados factores externos, culturales o experiencias de vida personal. Sin embargo, se puede observar cómo en ninguno de estos planteamientos aparecen las emociones como un factor de análisis a considerar (Gómez et al., 2019). El surgimiento de esta línea de investigación es totalmente reciente, corroborando las escasas aportaciones previas sobre la influencia de las emociones en la construcción de la identidad (López y López, 2001).

CAPÍTULO 5

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Análisis Desde las Características de la Violencia de Género

Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y los Estereotipos de Género: Análisis Desde las Características de la Violencia de Género

A lo largo de este capítulo se expone en primer lugar el concepto de *violencia de género* (*violencia contra la mujer)*, siendo acotado su significado al ámbito de la relación de pareja (Bosch y Ferrer, 2005), analizando en segundo lugar, los componentes emocionales concretos que se producen en el entramado de este tipo de violencia hacia las mujeres. Conocer las habilidades básicas que integran la IE en relación con el maltrato en la pareja, requiere de un desarrollo y descripción de las carencias más comunes presentes en los rasgos emocionales de los hombres-maltratadores, y, de las mujeres-víctimas. Con este análisis se visibilizan los efectos derivados de la educación emocional diferenciada a la hora de ejercer o padecer violencia de género.

Para finalizar el capítulo, se examina si estas carencias emocionales se presentan en la misma medida y de la misma forma en aquellas relaciones de violencia de género producidas en parejas adolescentes.

5.1 Violencia de Género

Si se puede destacar un contexto donde la IE juega un papel especialmente notable y que necesita de un profundo análisis, ese es, la violencia de género (Blázquez y Moreno, 2008).

Como se mostró en el capítulo 3, la variable IE en los últimos años ha sido estudiada en función de su relación con otros factores, siendo verificada la influencia que despliega tanto en el bienestar intrapersonal de cada sujeto, como en la gestión de sus relaciones interpersonales (Hué, 2004). Dentro precisamente de la variedad de diferentes tipos de relaciones interpersonales, es en las relaciones catalogadas como *sentimentales/amorosas* donde surgen los sentimientos más

profundos (López, 2003). La estructura social patriarcal considera que es en este tipo de relación donde se trascribe la emoción más intensa y positiva experimentada: *el amor* (López, 2009b). La forma en la que las personas implicadas en la pareja consiguen identificar, exponer y controlar sus emociones, va a definir el tipo de relación existente, la manera de dar solución a las discrepancias surgidas en el día a día, y, en definitiva, el nivel de satisfacción de cada participante del vínculo (Merino et al., 2010).

A través del recorrido expuesto en la presente investigación se ha plasmado la conexión inicial entre la IE y las conductas agresivas entendidas en términos generales, concretando con el paso de los años su vínculo con diferentes tipos específicos de violencia (Alberdi y Matas, 2002), hasta llegar finalmente a esbozar su posible influencia con la denominada violencia de género (Soleto, 2015). Son múltiples y diferentes los enfoques que han abordado en las últimas décadas la desigualdad existente entre hombres y mujeres, y la presencia de violencia hacia estas últimas. Las primeras Teorías trazadas tienen un marcado carácter *Biologicista*, las cuales defienden como innatas ciertas características concretas de las mujeres "víctimas", y de los hombres "agresores", siendo, por lo tanto, preservada la superioridad masculina debido a su capacidad fisiológica (Llorens, 2014). Este planteamiento ha sido utilizado en el transcurso de la historia para justificar el menosprecio ejercido hacia las mujeres como algo "natural" (Rodríguez, 2019).

Seguidamente, surgen otras Teorías de carácter *Generacional*, las cuales sostienen la existencia de alguna característica a nivel individual del sujeto agresor que provoca su actitud violenta, dentro de las cuales destaca el rechazo y el maltrato del padre en la infancia (Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012). Dutton y Golant (1997) revelan que las indagaciones sobre el pasado de hombres agresores han demostrado en un alto porcentaje la vivencia personal de malos tratos físicos y psicológicos en su infancia (Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012), añadiendo a

esto, la presencia de otros factores que rompen con dicha norma generacional, ya que no se cumple en la totalidad de niños que han sufrido maltrato infantil. A continuación, Perrone y Nanini (1995) arrojan una nueva línea teórica, siendo esta, la *Teoría Sistémica,* la cual considera que "la violencia no es un fenómeno individual, sino la manifestación de un fenómeno interaccional" (p. 28), donde la violencia es la consecuencia del tipo de dinámica organizativa que presenta la familia, con dificultades relacionales entre sus miembros y reducidas capacidades en las relaciones sociales (Fariña et al., 2011).

Se observa como en los primeros modelos teóricos surgidos, el foco explicativo no recae sobre el propio agente que ejerce la violencia, sino, sobre diversos aspectos externos al agresor (López, 2004).

Más recientemente, en los últimos años surgen nuevos planteamientos como la *Perspectiva de Género*, cuyo foco de análisis se centra en las cuestiones culturales y sociales, entendiendo que la violencia masculina contra las mujeres es un "abuso de poder en una estructura social que favorece a los hombres" (Paladino et al., 2004, p. 28) y que, "privilegia los elementos masculinos sobre los femeninos" (Extremera y Ferrández-Berrocal, 2006, p. 139), siendo el fin último mantener la superioridad masculina (Bosch y Ferrer, 2007). Por otro lado, la aparición del *Modelo Ecológico*, cuyo precursor es Bronfenbrenner (2002), explica que el desarrollo humano exige ir más allá de la mera observación de la conducta individual, e implica explorar los sistemas de interacción y las características del entorno que le rodean, así, centra su explicación en la interacción entre diversos elementos, culturales, sociales y psicológicos (Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012). (Modelo ampliado en el capítulo 4).

Como se observa han sido numerosos los estudios en los últimos años que han intentado esclarecer cuáles son las causas que originan la desigualdad sexual y la violencia hacia las

mujeres, y cuáles son los factores que permiten su mantenimiento en el tiempo. En estos estudios dirigidos a analizar y desentramar este tipo de violencia es esencial la presencia de la variable "género" como categoría de análisis para garantizar su efectividad, siendo su incorporación cada vez más frecuente (Blázquez et al., 2009b). Por otro lado, en dichos análisis sí se detecta una clara ausencia de las indagaciones focalizadas en el proceso emocional, así, como de la importancia de poseer unas a/inadecuadas aptitudes emocionales con respecto al surgimiento de la violencia (Moral et al., 2017).

A pesar de los análisis y la puesta en marcha de adelantos legales y sociales, en pleno siglo XXI la violencia de género se sigue considerando una problemática de primer orden a nivel mundial, estando reconocidas por todos los principales organismos internacionales las graves consecuencias que supone esta violencia para la salud física y emocional de las mujeres (Velázquez, 2003).

La ONU (1995) define la violencia de género como "todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real, un daño físico, sexual o psíquico, incluyendo las amenazas, la corrección o la privación arbitraria de libertad, tanto si ocurre en la vida privada como en la pública" (p. 2), e instaura dentro de sus puntos principales de trabajo, la "lucha contra esta violencia de género", junto con "el desarrollo de unos objetivos estratégicos a conseguir para acabar con dicha lacra" (p. 3). De la misma manera, en el año 1998, dicho organismo, declaró a la violencia en la pareja o violencia doméstica como una "prioridad internacional para los servicios de salud" (p. 20).

Y siendo reconocida en la Declaración de las Naciones Unidas en Beijing (1995):

> La violencia contra las mujeres es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre los hombres y las mujeres, que han conducido a la

> dominación de la mujer por parte del hombre, la discriminación contra la mujer y la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo. (p. 149).
>
> También expone:
>
> La violencia contra la mujer a lo largo de su ciclo vital proviene especialmente de pautas culturales, concretamente de los efectos perjudiciales de algunas prácticas tradicionales o consuetudinarias y de todos los actos de extremismo relacionados con la raza, el sexo, el idioma o la religión, que perpetúan la condición inferior que se asigna a la mujer en la familia, el lugar de trabajo, la comunidad y la sociedad. (ONU, 1995, p. 150).

Los datos más recientes expuestos por la OMS (2018) revelan que una de cada tres mujeres en el mundo (30%) han sufrido algún episodio de violencia física y/o sexual en su vida, constituyendo casi un tercio del total de las mujeres entre 15 y 49 años (27%) las que han sufrido este tipo de violencia por parte de su pareja.

La situación en España es igualmente desalentadora, con un total de más de mil mujeres asesinadas desde 2003, año en el que se inicia el registro estadístico sobre las víctimas de este tipo de violencia, con continuidad hasta el presente (Europa Press, 2021).

En el contexto español se reconoce la violencia de género como un "problema de Estado" (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género [DGVG], 2014), culminando el marco de actuación política con la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Dicha ley define la violencia de género o contra las mujeres como "todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad" (p. 8), y culminando, así, como un proceso que implica desarrollar un discurso hegemónico. Se añade a esta actuación, la ratificación por parte de España al Convenio del Consejo de Europa sobre

Prevención y Lucha contra la Violencia sobre las Mujeres y la Violencia Doméstica (2014), firmado en Estambul (2011). Este Convenio se entiende como el instrumento jurídico más importante y específico para prevenir y luchar contra todas las formas de violencia contra las mujeres.

El conjunto de avances producidos es reflejado en el país a través de la progresiva fuerza adquirida por del movimiento feminista, y el aumento de la movilización ciudadana en el rechazo a las diferentes formas de violencia hacia la mujer, cuestiones que contribuyen a la creación del Pacto de Estado contra la Violencia de Género en el año 2017, con el objetivo de adaptar las medidas establecidas desde el Convenio de Estambul.

En los últimos años se ha alcanzado una mayor conciencia social de igualdad, y se ha conseguido un rechazo mayoritario ante la violencia más directa y agresiva. A su vez, esto ha dado lugar al nacimiento de nuevas modalidades más sutiles en el ejercicio de control y autoridad, denominados *micromachismos*, siendo delimitados por Bonino (2004) como:

> Actitudes de dominación "suave" o de "bajísima intensidad", formas y modos larvados y negados de abuso e imposición en la vida cotidiana; son, específicamente, hábiles artes de dominio, comportamientos sutiles o insidiosos, reiterativos y casi invisibles que los varones ejecutan permanentemente (p. 5).

Los micromachismos al igual que las conductas más explícitas de la violencia son aprendidos e interiorizados en el proceso de socialización diferencial, cuya expresión final es la violencia de género (en todas sus diferentes vertientes) y la dominación social y el control ideológico sobre las mujeres, teniendo una condición meramente instrumental (Cabruja, 2004).

Esta tipología de violencia se extiende a lo largo de la geografía mundial, se produce en todos los diversos estratos sociales y económicos, y en grupos de edades diferentes, sin seguir,

por consiguiente, un patrón cerrado y ceñido de actuación. A pesar de sus disparidades, el interés por esclarecer ciertos patrones estructurales se ha producido en diferentes campos de estudio, a los que se pretende añadir con esta investigación los posibles patrones comunes relativos a los *factores emocionales* (Alcántara, 2013).

La *Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer* (2019), efectuada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, y llevada a cabo con una muestra total de 9.568 mujeres de 16 años de edad en adelante, revela que aproximadamente el 13% de las mujeres han sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida, poniendo un especial foco de atención en los datos alarmantes sobre la presencia de violencia en las parejas sentimentales entre adolescentes, resaltando que " el 2.5% de las jóvenes que han tenido pareja en alguna ocasión han sufrido violencia física en dicho ámbito, frente al 0.8% de las mujeres de 25 o más años; en violencia sexual los porcentajes son del 3.7% y del 1.1%, respectivamente; en violencia psicológica y de control los datos son del 17.3% y del 5.9% , siendo esta última especialmente frecuente entre las adolescentes: estando presente en el 20% en las mujeres de 16 a 17 años que han tenido pareja, para posteriormente ir disminuyendo conforme aumenta la edad: 16.9% para las mujeres de 18 a 24 años, 10.7% en la franja 25-29 años, 8.8% en la franja 30-34" (p. 12).

Cifras que exigen continuar en la búsqueda de alternativas y en nuevas áreas de actuación.

Sobre la violencia ejercida específicamente en la etapa de la adolescencia, España ejecutó un estudio denominado *Situación de la Violencia Contra las Mujeres en la Adolescencia en España* (2021), con una participación total de 13.257 chicas y chicos jóvenes. Los datos revelan un "incremento de las situaciones de violencia de género en las parejas adolescentes,

reconociendo haber vivido como consecuencia la utilización de las nuevas tecnologías para ejercerlas, así como por otras condiciones de riesgo que dicha utilización trajo consigo" (p. 12).

5.2 Expectativas Estereotipadas de Género en las Relaciones de Pareja

El doctor Hué García (2004) considera que añadir el concepto género cuando se habla de violencia, ya en sí mismo hace referencia a "un tipo de violencia muy concreta que es revelada desde la ideología machista y patriarcal en la que se sustenta la sociedad actual (p. 55). La dinámica de esta estructura se centra en el *androcentrismo,* lo que construye unas expectativas estereotipadas de género determinadas, y atribuye unas cualidades emocionales explícitas a mujeres y hombres (Cantón, 2003). En la tesis presentada por Segura (2013) se cita a María Marcela Lagarde y De los Ríos, quien considera que:

> La mentalidad androcéntrica admite y considera que socialmente los hombres y lo masculino son mejores, más adecuados, más capaces y útiles que las mujeres, y por ello, es legítimo que tengan el monopolio del poder de dominio y de violencia. (p. 135).

Las expectaciones estereotipadas de género infunden a las mujeres cuál es el papel categórico que deben desempeñar en las relaciones interpersonales, y en especial, en aquellas de índole sentimental y amoroso, cuyos rasgos atribuidos la van a situar en una posición de inferioridad, y, en definitiva, en una posición de potencial riesgo para ser víctima de maltrato (Cantón, 2003).

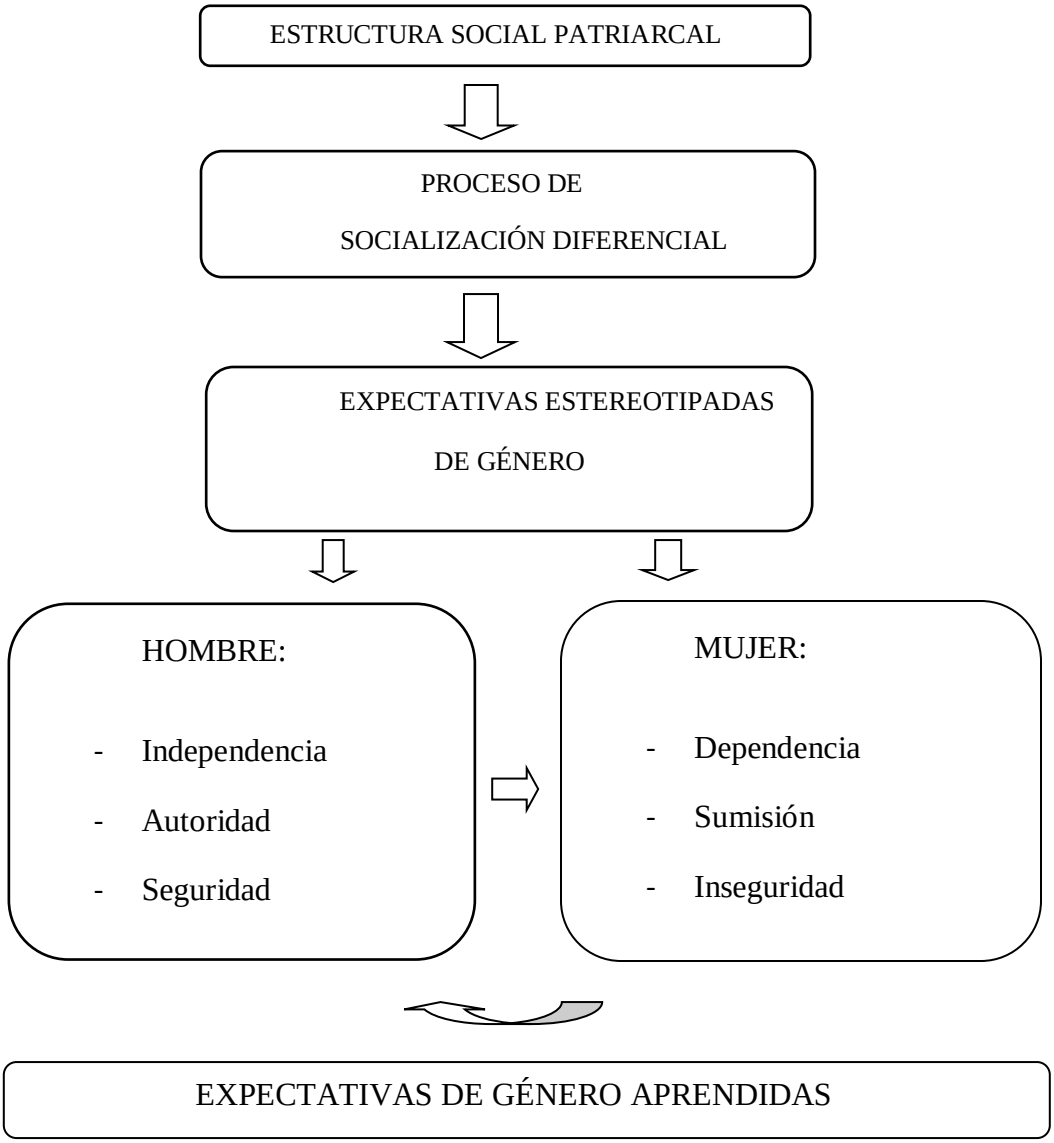
Como se ha visto en el capítulo anterior, en el proceso de construcción de la identidad femenina lo referente al mundo emocional adquiere un gran peso y relevancia, lo que supone una mayor implicación en las conexiones interpersonales y en asumir la responsabilidad de sus éxitos o fracasos (Romero, 2004), cuestión que, a su vez, genera la culpabilización y la aparición de un

fuerte sentimiento de fracaso cuando se producen pérdidas o rupturas amorosas (Dio Bleichmar, 2002).

Como se esquematiza en la Figura 1 en el proceso de socialización se atribuyen expectativas a unas y otros, en conexión con su papel social, laboral y familiar. A esto se añaden también expectativas estereotipadas de género en su papel a desempeñar dentro de la pareja sentimental. Esta dinámica de interiorización de la identidad tradicional femenina lleva implícito asimilar ciertas características emocionales que van a estar asociadas con ser víctima de violencia de género.

Figura 1

Proceso de Interiorización de Expectativas de Género



Nota. Adaptado de "Análisis de la Inteligencia Emocional en la Violencia de Género", (p.479), por M. Blázquez y J. M. Moreno, 2008, *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6.

5.3 Los Estereotipos de Género en la Base de la Violencia de Género

La violencia histórica ejercida hacia las mujeres no ha surgido de manera fortuita en el mundo, sino que tiene su origen en la estructura social patriarcal constituida, esto es, en “aquella cultura y organización social que considera al hombre como único sujeto de referencia de la humanidad, de tal forma que las mujeres son reducidas a lo secundario y a la invisibilidad” (Torres, 2018, p. 64). Estas creencias son aprendidas y también son transmitidas desde el propio sistema educacional patriarcal que lo legitima, lo tolera y además lo sigue trasfiriendo (Bernárdez, 2001; Martínez y Bivort, 2013).

Si se hace una búsqueda en diferentes diccionarios sobre el concepto "hombre", las primeras acepciones encontradas lo definen como "representante de la humanidad", "ser animado racional con capacidad de habla e inteligencia" o "aquel que llega a la edad adulta", y si se busca la palabra "mujer", se define en las primeras acepciones como "persona del sexo femenino", "la casada en relación al marido" o "aquella que ha llegado a la pubertad", de tal manera, que la mujer no es definida en sí misma, sino en función del hombre (García y Wilson, 2019).

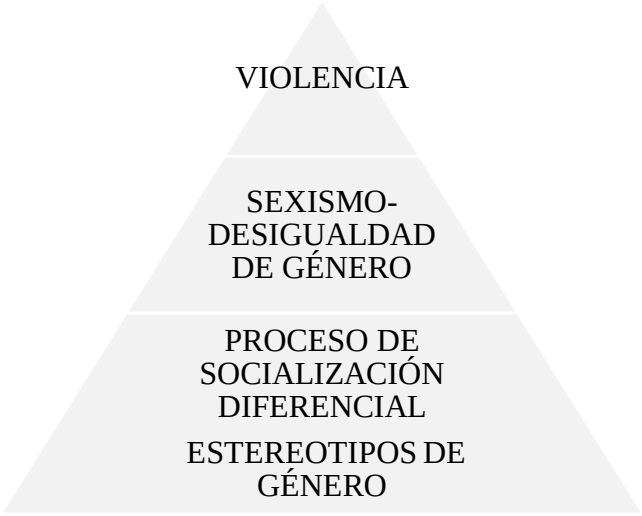
El sistema de educación diferencial se sustenta en la transmisión de estereotipos de género, entendiéndolos como “la práctica de asignar a una persona determinados atributos, características o funciones específicas únicamente por su pertenencia al grupo social masculino o femenino, siendo extremadamente maléficos cuando violan los derechos de las personas” (Sánchez, 2017, p. 20), permitiendo la continuidad en el tiempo del ideal de superioridad masculina e inferioridad femenina (Vinagre, 2019). Las mujeres y los hombres no nacen con unas ideas previas de lo que es ser mujer u hombre, sino que se van interiorizando a lo largo del proceso de socialización, proceso en el cual, la transmisión de estereotipos de género constituye

la base sobre la que se van a aprender todas las ideas específicas del género (Bohorquez et al., 2016).

Se concluye en considerar que la violencia hacia las mujeres tiene como base la enseñanza-aprendizaje de estereotipos, lo que señala que para acabar con la violencia de género se debe acabar primeramente con estos estereotipos (Sánchez, 2017). Se expone en la Figura 2 el proceso sobre el que se sustenta la acción de violencia hacia las mujeres.

Figura 2

Pirámide de Construcción de la Violencia de Género



En el momento del nacimiento y al conocer el sexo biológico del bebé, las implicaciones intrínsecas que surgen determinan una serie de actuaciones y expectativas que, en conclusión, van a acabar decretando en buena medida el proceso de tipificación sexual de esa persona (Maccoby y Nagy, 1980). Las continuas transmisiones en la infancia de habilidades como "fuerte" a los niños, y "débil" a las niñas, ya está contribuyendo a una construcción identitaria concreta, con unas reglas de comportamiento implícitas determinadas en sus relaciones interpersonales, así, como en la manera de enfrentar los problemas y los conflictos en dichas relaciones (García de León, 2009). A ellas se les enseña la utilización de la palabra y el diálogo,

la comprensión, la empatía, acatando las decisiones y opinión de los otros, posicionando en un segundo plano sus propios sentires, por el contrario, a ellos se les legitima su aportación entendiéndola como superior, conforman la figura de responsabilidad ante las cuestiones entendidas "importantes" como el trabajo o el dinero, y el uso de la fuerza, inclusive la violencia, ante las discrepancias y conflictos (Flecha et al., 2005). Así, ellas explicarán verbalmente cómo se sienten incluso en situaciones de malestar emocional (p.e., mediante el llanto), adquiriendo una postura de sumisión y sometimiento frente al otro. Mientras que ellos, no formularán ni expondrán sus emociones, salvo en el caso de aquellas que estén relacionadas con el enfado o la ira (García y De la Cruz, 2017). La socialización instituida enseñará a cada sexo cuándo y cómo puede expresar el enfado y las reacciones más adecuadas ante dicha emoción (Bigler et al., 2013), siendo constatado que ante el enfado las mujeres utilizan mayormente ataques indirectos (principalmente de carácter verbal, a diferencia del uso de ataques directos por parte del sexo masculino), haciendo uso, en definitiva, de estrategias menos perceptibles, las cuales son entendidas como fruto de la propia invisibilidad que ha sufrido la mujer a lo largo de la historia (Hué, 2016).

A lo largo del análisis de esta investigación el planteamiento esbozado atribuye a la enseñanza de los estereotipos de género la perpetuación de pensamientos y acciones sexistas, manteniendo a su vez, una estructura social discriminatoria (Díaz-Aguado, 2009). En este esbozo se considera como agente relevante de transmisión al ámbito educativo, siendo junto con la familia el espacio más influyente en el proceso educacional, donde es preciso introducir un nuevo paradigma basado en el aprendizaje igualitario de las habilidades emocionales para impedir la continuidad de la transmisión de los estereotipos de género (Trejo et al., 2015).

Entre los planteamientos más distinguidos en el diseño de un modelo educativo que contribuya a la finalización de la enseñanza sexuada, se incluye la incorporación en el currículo educativo del trabajo de las competencias emocionales, sustentado en una educación emocional no diferenciada.

5.4 Análisis del Componente Emocional en la Violencia de Género

Ante de la violencia de género existen ciertos factores de riesgo y escenarios de mayor vulnerabilidad que incrementan la probabilidad de su aparición, a los que se incorpora en este estudio los *factores de riesgo emocional* (Blázquez y Moreno, 2008). Conocer las limitaciones presentes en los componentes emocionales es un campo que, a pesar de ser tan reciente, incluso considerado aún en surgimiento, debe ser entendido como un instrumento de prevención, debido a su fuerte vínculo con los conceptos principales que conforman la IE, cuya ausencia incrementa la probabilidad de vivir una situación de violencia (Lila, 2013, p. 82). En los años previos, el desarrollo de las habilidades emocionales era considerado una herramienta de trabajo, pero entendida como prevención terciaria, es decir, como "elementos a trabajar a posteriori del surgimiento de la violencia" (Díaz-Aguado, 2009, p. 34), cuya finalidad es la intervención terapéutica ante la sintomatología mostrada a posteriori del episodio de violencia. Es destacable, que en ninguna de estas investigaciones el trabajo sobre las habilidades emociones sea planteado a realizar en el momento previo de la agresión, entendiéndolo como "una posible herramienta para evitar y prevenir este maltrato" (Blázquez y Moreno, 2008, p. 492).

Los estudios puntuales en los que se analizan las habilidades emocionales básicas que constituyen la IE en relación al maltrato en la pareja (Molero et al., 2010), reflejan que niveles altos en IE favorecen a un buen desarrollo y al fortalecimiento de las relaciones tanto interpersonales como intrapersonales, ya que se ha producido un aprendizaje eficaz de los

diferentes estadios emocionales, y se han perfeccionado aquellas capacidades encargadas de la gestión y la regulación de las respuestas emocionales en diferentes situaciones difíciles de afrontar (Cárdaba, 2018). En contraposición, las dificultades en estas dimensiones derivarán en dependencia emocional y la mala gestión de los conflictos en las relaciones (Goleman, 1998), lo que evidencia que las competencias emocionales son "una de las variables predictoras más fuertes en el escenario de la violencia de género" (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2004, p. 361).

Las primeras emociones experimentadas en una situación de violencia son la tristeza, la confusión, la vergüenza, la preocupación o el miedo, pudiendo generar este último una paralización o bloqueo emocional en la víctima a modo de respuesta de defensión y supervivencia. El tiempo provocará más confusión, culpa, pérdida de control, desconfianza en la toma de decisiones, así, como una disminución de la autoestima. La pérdida de habilidades emocionales, la aprensión y el malestar psicológico crónico, conllevan a permanecer en el ciclo de la violencia (Echeburúa et al., 1998).

En el análisis del componente emocional de la violencia es importante conocer también el impacto emocional que lleva implícito el escenario y la vivencia de esta situación (Postigo et al., 2009). Se ha documentado en los últimos hallazgos que las secuelas psicológicas más frecuentes en las mujeres víctimas de maltrato físico o psicológico, son la depresión, la ansiedad y el Trastorno por Estrés Postraumático *(TPEP)* (Hidalgo-Ruzzante, 2012; Amor et al., 2002; Echeburúa et al., 2004), siendo entre 4-5 veces más propensas a necesitar tratamiento psiquiátrico que aquellas mujeres que no han vivido maltrato (Centro para el Liderazgo Global de Mujer, 1993). El impacto negativo emocional de la violencia de género afecta a todas las esferas de la vida, dificultando su desarrollo, e impactando fuertemente en la salud mental y en la calidad de vida de quien lo sufre (Ministerio de Salud, 2001).

5.4.1 Análisis de los Componentes Emocionales en los Maltratadores

El psicólogo Jorge Castelló (2006) visibilizó la controversia y lo complejo que ha resultado en estos últimos años construir y definir un único perfil común sobre los maltratadores, ya que ante dicha cuestión existe una fuerte diversidad de opiniones. Dentro de ellas, y siguiendo lo expuesto en este estudio, se resaltan aquellas personas estudiosas que apuestan por defender la existencia de estos aspectos comunes (Lorente, 2005). Actualmente los modelos explicativos lo asocian con aspectos de índole educativo y cultural, cuyo aprendizaje está sustentado en ideas machistas, en las que "el hombre es definido como superior, y la mujer es entendida como inferior y objeto de propiedad" (Bonino, 2004, p. 9).

En las relaciones de violencia "el perfil psicológico y emocional examinado ha sido mayoritariamente el de las víctimas (73.68% de los estudios), poniendo, además, el foco de los programas de intervención en "ellas" (Hidalgo et al., 2012, p. 489). Es en los últimos años cuando se modifica esta orientación hacia la figura del maltratador, donde se especifican y examinan sus competencias emocionales y las carencias presentes en las mismas. Esto permite diseñar intervenciones dirigidas específicamente a la recuperación de dichas insuficiencias (Guerrero, 2019).

A pesar de las reticencias iniciales, entre las y los expertos se ha alcanzado la defensa de dos creencias generales existentes en este perfil, la "presencia de pensamientos sexistas sobre los roles que deben tener los hombres y las mujeres, y sobre su superioridad hacia el sexo femenino" (Alarcón, 2016), y, en segundo lugar, "una alta legitimidad al uso de la violencia" (Fariña et al., 2011, p. 101). Se demuestra y sostiene teóricamente por primera vez que el comportamiento de los maltratadores es el resultado de la interiorización de estereotipos machistas aprendidos, y no, de características biológicas innatas (Delgado et al., 2007).

Según autores como Sánchez (2011) tras la recopilación de estudios concluyentes en esta idea se expone que entre las habilidades emocionales deficitarias con mayor presencia entre los hombres-maltratadores se encuentran (p. 12):

- Trastornos de la personalidad.
- Deficiencias en las habilidades emocionales básicas.
- Elevados niveles de ira, y falta de control de la misma.
- Baja autoestima.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Escasas herramientas para la resolución de conflictos.
- Dificultad en la expresión de las emociones.
- Dificultad en la expresión verbal general.
- Déficit de recursos para afrontar las emociones negativas.
- Rigidez en el pensamiento machista.
- Aceptación de la violencia individual y social.

Se concluye este punto relacionando un perfil de hombre con múltiples insuficiencias emocionales, a una mayor presencia de conductas agresivas hacia la pareja (Macuare, 2017).

5.4.2 El Carácter Emocional en la Intervención con los Maltratadores

Las primeras intervenciones dirigidas a los hombres que habían cometido violencia contra sus parejas surgieron inicialmente en EE. UU y Canadá en la década de los años 70, llegando a Europa en la década de los años 80 (Quinteros y Carbajosa, 2008). En España, los primeros programas de este tipo son implementados a raíz de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género, y una mayor concienciación social sobre la necesidad de intervenir no solo con las víctimas sino con quien

realiza la agresión. Los primeros programas diseñados en la década de los años 90 fueron los programas de intervención dirigidos a maltratadores del País Vasco, diseñados y adaptados por Enrique Echeburúa et al. (2004) de la Universidad del País Vasco, en colaboración con el Instituto Vasco de la Mujer, en los que se desarrolla el análisis sobre el perfil de los agresores y de las víctimas, evaluando finalmente la eficacia de dichos programas.

En opinión de Redondo (2004), estudiar el comportamiento de los agresores es la clave básica para poder diseñar una intervención eficaz, tanto de las conductas problemáticas como de los pensamientos y las emociones que lo acompañan.

Centrando el enfoque sobre la causa del problema (el agresor), uno de los vitales debates radica en esclarecer cuáles son los modelos de intervención más efectivos a la hora de trabajar con aquellos hombres que maltratan a sus parejas (Quinteros, 2010). En los últimos años los programas de intervención tienden a orientan su intervención precisamente a estas carencias emocionales, utilizando la reeducación en IE como medio para conseguir la eliminación de los estereotipos de género y los idearios machistas, y reducir así, el riesgo de posible incidencia en el futuro (Fariña et al., 2011).

El enfoque terapéutico cognitivo-conductual, es el utilizado casi en su totalidad en los programas de intervención con maltratadores, formado por 3 bloques, que a su vez están separados en módulos: 1) Entrevista personal, aspectos motivacionales y asunción de responsabilidad; 2) Aspectos emocionales y psicopatológicos; 3) Cierre y prevención de recaídas; 4) En algunos programas (instituciones penitenciarias), el tercer bloque varía entre aprendizaje de habilidades sociales y solución de problemas, dejando el cuarto bloque para cierre, prevención de recaídas y desarrollo de un estilo de vida positivo (Ferrez et al., 2016, p. 9).

Para ello se aborda principalmente (Arce et al., 2009, p. 552):

- La relación entre cogniciones, emociones y conductas.
- La identificación de emociones propias y ajenas.
- La expresión adecuada de los sentimientos.
- La adaptación del comportamiento a las emociones que presentan las otras personas.

Alcanzar todos estos cambios no es una tarea fácil, ya que las competencias emocionales forman parte de la propia estructura mental que se posee, lo que produce que las recaídas y abandonos se produzcan de manera frecuente (Redondo, 2004).

El diseño de estos programas incorpora una estructura de desarrollo bastante general y común (Ferrez-Pérez et al., 2016):

- Una primera parte donde se trabajan los *aspectos motivacionales,* tales como: la aceptación de la propia responsabilidad en el delito cometido o la presencia de actitudes motivadas para el cambio (como se vio anteriormente un rasgo común en el perfil del maltratador es la atribución externa de la causa, culpabilizando a su pareja y sin una responsabilización de los hechos).
- En una segunda parte, se trabaja la *eliminación de los estereotipos de género* cambiando las presentes actitudes sexistas.
- Finalmente, aparece una tercera parte donde se pone en práctica un entrenamiento dirigido a la mejora de las *habilidades sociales,* el tipo de comunicación, técnicas de resolución de conflictos, así como el control y la regulación emocional (Ferrez-Pérez et al., 2016).

Con respecto a las deficiencias ostentadas en las competencias emocionales, se diseñan los siguientes puntos de trabajo (Lila, 2013):

- *Deficientes habilidades en la relación con otras personas:* la intervención se centra en la modificación de estas conductas a través de la utilización del lenguaje como herramienta eficaz para prevenir el conflicto, y también para solucionarlo. Se trabaja en la adquisición de una comunicación asertiva, y en la expresión adecuada de las emociones y necesidades.
- *Asumir responsabilidad de los actos*: se trabaja en la toma de conciencia, y también, el conocimiento sobre las consecuencias reales que supone sufrir violencia.
- *Poco control ante la ira y la agresividad:* se interiorizan técnicas para la prevención de la respuesta (del acto violento). Esta técnica se entremezcla con las técnicas del control de activación como pueden ser, la relajación y la respiración (Labrador et al., 1997).
- *Bajo nivel de autoestima:* el trabajo se centra en la reestructuración cognitiva de las presentes distorsiones sobre las capacidades y figura estructurada de la mujer, y también, de las suyas propias.

Aunque la intervención es interdisciplinar y afecta a muchas áreas de la vida, la presencia general de ciertas habilidades emocionales inadecuadas en los maltratadores ya exige en sí mismo, un trabajo concreto en IE, para así conseguir cambios eficaces y realistas. Se añade un carácter preventivo hacia las posibles agresiones a otras futuras parejas sentimentales (Quinteros y Carbajosa, 2008).

No se debe olvidar que, a pesar de la existencia de carencias emocionales comunes, el proceso de intervención debe diseñarse de manera personal e individualizada, teniendo en cuenta las características propias de cada sujeto (López, 2004).

5.4.3 Análisis de los Componentes Emocionales en las Víctimas

Al igual que en el caso anterior, han surgido en el trascurso de los años discrepancias y contrariedades entre las y los profesionales sobre el desarrollo, o no, de una definición que recopile características comunes en las víctimas de violencia de género (Guerrero, 2019).

Aunque el consenso no es general, sí se ha contribuido a la creación de un cierto perfil, especificando los rasgos más frecuentes y presentes en las mujeres-víctimas (Empar, 2019).

Así, aunque cada mujer maltratada presenta una historia de vida y unos rasgos concretos, se han podido detectar ciertas privaciones en habilidades consideradas dentro del constructo de la IE, localizadas en dos momentos diferentes de la línea de vida (Labrador et al., 2010):

1. En primer lugar, son carencias presentadas de forma previa a la situación de violencia vivida en la pareja, las cuales han sido adquiridas desde la infancia a través del proceso de socialización diferencial, donde se han interiorizado esquemas emocionales identificados con la denominada “identidad femenina”. Estos esquemas favorecen la aparición de sentimientos como: la humillación, la vergüenza, la preocupación o el miedo, lo cual, se traduce en una fuerte dificultad en el propio reconocimiento como víctima (Echeburúa et al., 1998).

Según Labrador (2008) y su equipo de investigación, algunas de las carencias emocionales más usuales entre las mujeres-víctimas son (p. 101):

- Autoestima baja.
- Creencias de incapacidad personal.
- Actitud de sumisión.
- Atribución de la culpa.
- Sentimiento de vergüenza.
- Sentimiento de miedo.

- Escasa seguridad a la hora de expresar opiniones.
- Escasas habilidades sociales.
- Interiorización de estereotipos de género: pensamientos idealizados del amor y la familia.
- Trastornos de ansiedad.
- Trastornos de depresión.
- Dificultad en la toma de decisiones.
- Carencia de una comunicación asertiva, actitud de sumisión.
- Dependencia emocional.
- Dificultades en la resolución de conflictos.

Las privaciones emocionales están directamente relacionadas con la aparición de comportamientos tendentes a la *dependencia emocional*, definida como "la dimensión disfuncional de un rasgo de personalidad, que consiste en la necesidad extrema de orden afectiva que una persona siente hacia su pareja" (Villegas y Sánchez, 2013, p. 15). Identificando Amor et al. (2002) esta dependencia emocional hacia el agresor como "una característica de tipo emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja" (p. 228).

Por otro lado, surgen déficits en la capacidad resolutiva de las víctimas, apareciendo de manera frecuente la denominada *indefensión aprendida* en la Teoría planteada por Seligman (1974), la cual plantea que cuando los organismos son sometidos a situaciones de controlabilidad muestran posteriormente una serie de déficits de tipo motivacional, cognitivo y fisiológico-emocional. En el maltrato en la pareja, la víctima aprende a vivir con miedo y llega a la creencia de que haga lo que haga es imposible que se produzca un cambio (Delgado et al., 2007). Detrás

del maltrato tanto físico como psicológico hay un profundo desgaste emocional que deteriora la personalidad de la víctima, su confianza personal y la visión que tiene de sí misma (Rivas, 2014).

Otra de las competencias emocionales en las que se reflejan déficits es la relativa al *sentimiento personal de valía*, ya que dependerá directamente de la seguridad y confianza personal, y una alta inseguridad en la toma de decisiones de manera firme (Labrador, 2003; Arinero y Crespo, 2004), derivada del sentimiento de invalidez.

Cuando la víctima se ve inmersa en esta dinámica diaria de humillaciones, desvalorizaciones o descalificativos, se acrecienta la dificultad para poder abandonar esa situación debido a la ausencia de herramientas eficaces para poder afrontarlo, paralizando la toma de decisiones y la actuación ante el problema (Blázquez y Moreno, 2008).

2. En segundo lugar, y de manera posterior a la experiencia de maltrato, aparecen en las mujeres-víctimas una serie de consecuencias y deterioros en diversas dimensiones que constituyen la IE, acentuando las deficiencias destacadas anteriormente, y surgiendo nuevas dificultades (Fariña et al., 2011).

Se destaca el denominado *carácter emocional de las víctimas*, siendo definido por Lorente (2007) como el "conjunto de lesiones psíquicas resultantes de las agresiones repetidas llevadas a cabo por el hombre sobre su cónyuge, o mujer a la que estuviese o haya estado unido por análogas relaciones de afectividad" (p. 22).

La OMS (1998) señala que la "tortura mental" y el hecho de "vivir con miedo y aterrorizadas" es "el peor aspecto de los malos tratos, adquiere aún un mayor sentido lógico a la hora de comprender el estado de desgaste emocional que alcanza la víctima" (p. 7).

Judith Herman (2004) propone una nueva categoría diagnóstica para estos cambios surgidos en la víctima, el denominado Trastorno de Estrés Postraumático *(TPET*), el cual, refleja

la sintomatología posterior a la vivencia de violencia, remarcando los cambios producidos en el comportamiento de la mujer, como son: modificaciones en la personalidad, deformaciones en la capacidad de relacionarse, disociación, falta de atención y concentración, estado emocional triste, continuado estado de alerta…, así, como otro tipo de sintomatología con respecto a sus habilitades emocionales. La presencia de *TEPT* se produce hasta en el 51% de los casos de víctimas de maltrato (Labrador, 2003), siendo los cuadros clínicos más comunes relacionados con la violencia sufrida; la depresión (Vaca, 2020; Buesa y Calvete, 2013) y la ansiedad (Dutton et al.,1994; Padilla y Calvete, 2011).

Empar (2019) engloba dentro de las consecuencias emocionales en las víctimas de violencia (p. 10):

- Disforia persistente, ansiedad, ataques de pánico.
- Depresión.
- Alteraciones del sueño.
- Dependencia, fragilidad afectiva e inseguridad.
- Baja autoestima y autoconcepto.
- Sensación de vergüenza.
- Atribución propia de la culpa.
- Bloqueo emocional.
- Rumiación.
- Ataques de ira y rabia o, por el contrario, conductas de inhibición total.
- Tentación suicida.

La gravedad de las secuelas psicológicas y su alto porcentaje de presencia entre las mujeres hace necesario abordar el papel que desempeña el manejo de las emociones y entenderlo como predictor para poder trabajar en su prevención (Fernández, 2004).

5.4.4 El Carácter Emocional en la Intervención con las Víctimas

Los primeros programas diseñados en España para intervenir con aquellas mujeres que habían sufrido violencia en sus relaciones sentimentales surgieron en los años 90, siendo, por lo tanto, muy recientes (Delgado et al., 2011). Sin embargo, no es hasta la aprobación de la Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y su especificación de los derechos de las víctimas, cuando se produce un auge y un desarrollo importante de este tipo de programas (Cabruja, 2004). Con la puesta en marcha de dicha ley, se produce una generalización tanto de la intervención con maltratadores como de los programas de intervención con las víctimas de violencia de género (Ferrez- Pérez et al., 2016). Desde el gobierno central se diseñan ciertos protocolos que recogen los aspectos principales a trabajar en la intervención, desarrollándose también de manera posterior numerosos programas de carácter autonómico (Fariña et al., 2011).

Como expone Empar (2019) la atención a las mujeres víctimas de violencia de género, debe afrontarse de forma integral por su carácter multidimensional, debiendo ser atendidas por un equipo interdisciplinar de profesionales, y al igual que en el caso anterior, la intervención debe ser individual y personal, adaptada a la situación y a las necesidades de cada mujer, los distintos momentos del proceso en el que se encuentra, y a su propia psicobiografía (Labrador et al., 2009). Es esencial personalizar la intervención con el fin de conseguir un alto grado de eficacia en la recuperación total (Fariña et al., 2011), siendo, además, conveniente plantear un

conjunto de elementos generales y mínimos en toda intervención con mujeres víctimas de violencia de género.

Los principios básicos comunes a la hora de intervenir con las víctimas son (Dirección General de la Mujer [DGM], 2010, pp.192-193):

- *Incluir la perspectiva de género:* la violencia hacia las mujeres constituye una serie de características propias no presentes en otros tipos de violencia. La presencia de la perspectiva de género favorece una adecuada contextualización y análisis de la situación, devolviendo a la mujer la capacidad de reflexión y el cuestionamiento de lo vivido, y de lo que realmente ha decidido o no de manera libre (Vallido, 2021). Permite mejorar su seguridad y pone el acento en devolver a la mujer el empoderamiento y la toma del control de su vida, los cuales, son considerados objetivos primordiales a alcanzar en el proceso de intervención. Ignorar estos condicionantes de género a la hora de intervenir con las víctimas puede llevar a una intervención errónea y a revictimizar a la mujer (Romero, 2010).

- *Desnaturalizar la violencia:* el grado de conciencia sobre esta problemática no es igual en todas las personas, ni siquiera entre todas las mujeres, ni entre las propias víctimas.

La naturalización de ciertos comportamientos tiene como consecuencia su minimización, produciendo una incapacidad para detectarla, cuestión reflejada en la Macroencuesta realizada por el Instituto de la Mujer (2019), donde los resultados exponían que un gran porcentaje de mujeres que aun siendo claramente maltratadas (diagnosticadas como maltrato técnico), no se percibían a sí mismas como maltratadas. Es decir, un gran número de mujeres están padeciendo diversos tipos de violencia “sin saberlo”, considerando “normales” las conductas a las que están siendo sometidas (Evangelista-García, 2019).

- *Posicionamiento claro contra la violencia:* no se puede tener una postura de neutralidad ante una vivencia de violencia, se debe tener claro quién es el agresor y el culpable. Esto exige "el entendimiento de la injusticia esencial de la experiencia traumática y la necesidad de devolver a la víctima alguna sensación de justicia", (Ferrer y Bosch, 2019, p. 71).

- *Equipo multidisciplinar y especializado:* la persona es entendida desde una perspectiva integral como un ser bio-psico-social. Las necesidades presentadas por las víctimas son múltiples y en diferentes aspectos de su vida, por esta razón, el equipo de profesionales que intervienen con la mujer debe estar formado por diversas figuras de profesionales que realicen en trabajo en coordinación, siendo, además, profesionales con una formación específica en la intervención con víctimas de violencia de.

Además de los factores psicológicos y estructurales que deben constituir el proceso de intervención, se debe exigir una esencial atención a las competencias emocionales, entendiendo el área emocional y afectiva como uno de los más afectados a consecuencia del maltrato continuado (OMS,1995).

Los programas por desarrollar tienen que caminar en esta línea de trabajo de la IE, siendo en la actualidad uno de los modelos que más permite su profundización el denominado *Modelo Pentagonal* (Bisquerra, 2019), donde la competencia emocional es definida, como "la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia" (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 3).

Las competencias emocionales que constituyen dicho modelo se exponen en la Tabla 6.

Tabla 6

Competencias Emocionales en el Modelo Pentagonal

Dimensión	Descripción
Conciencia Emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones.
Regulación Emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de "afrontamiento".
Autonomía Emocional	Envuelve un conjunto de características afines con la autogestión emocional, entre las que se encuentran: la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
Competencias Sociales	Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas: comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.
Competencias para la Vida y el Bienestar	Capacidad para asumir comportamientos convenientes y comprometidos en la resolución de dificultades personales, familiares, profesionales y sociales, permitiendo una mejora tanto en el bienestar de la vida personal y como social.

Nota. Adaptado de "Identidad de género: modelos explicativos" (p.72), por P. García-Leiva, 2005, *Escritos de Psicología*, 7.

Este modelo ha sido aplicado en el sistema educativo con niñas y niños de entre 3 y 17 años (Ambrona et al., 2012); en el ámbito penitenciario (Filella et al., 2008); o con mujeres víctimas de violencia (Bisquerra, 2000), demostrando en todos ellos, que la educación emocional permite fortalecer y superar las consecuencias psicológicas y emocionales derivadas, proporcionando herramientas para el mejor manejo y regulación de las emociones ante las diferentes situaciones posibles (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

5.5 Análisis de los Componentes Emocionales en el Comportamiento Agresivo en Parejas Adolescentes

Diferentes investigaciones en países anglosajones exponen que las conductas agresivas en las relaciones amorosas no surgen únicamente durante la vida adulta, sino que también, tienen una fuerte presencia en la vida adolescente (Hernández, 2020). Es precisamente en esta etapa de la vida cuando comienzan a afianzarse los estereotipos de género, y los roles que deben desempeñar los hombres y las mujeres en la sociedad y en las relaciones íntimas (Creasey y Hesson-McInnis, 2001), momento en el que las emociones van a tener un papel esencial.

La mayoría de las investigaciones en España que analizan la violencia en la pareja, centran su estudio en la etapa adulta, siendo muy escasos los específicos sobre las relaciones de pareja que investiguen la etapa adolescente, por lo que no se conocen todavía en profundidad las características específicas asociadas a la edad, ni las consecuencias en las posteriores relaciones adultas (Fernández-Fuertes et al., 2011). Esta falta de investigación puede ser la herencia sobre la extendida idea errónea que sostiene una visión sobre el período adolescente como turbulento y conflictivo, de inestabilidad emocional, y donde las relaciones no tienen ninguna trascendencia (Delgado et al., 2011). Sin embargo, y de manera contraria, las primeras relaciones sentimentales experimentadas ejercen un fuerte peso en aspectos como el estilo relacional de la persona, la

manera de afrontar los conflictos, y el desarrollo o no de ciertas competencias emocionales, lo que delimitará directamente la actitud y la gestión en futuras relaciones (Lloyd y Emery, 2000; Wolfe et al., 2003).

En el trascurso de los años se observa un incremento del número de chicas y chicos jóvenes que tienen o han tenido relaciones de pareja, de hecho, actualmente el establecimiento de una relación de pareja podría considerarse algo prácticamente normativo desde la adolescencia media (Díaz-Aguado, 2002). Aunque la edad de inicio en las relaciones sentimentales se ha reducido, existe una alta presencia de conductas agresivas en las mismas, extendiéndose a lo largo de un amplio continuo, que va desde aquellos actos de gravedad baja o moderada, hasta aquellos más extremos (Collado, 2015).

Los estudios de la violencia en esta etapa concreta van a responder a varias cuestiones importantes, en primer lugar, supone la puesta en marcha de herramientas eficaces destinadas a las chicas que ya han vivido o están viviendo una situación de violencia en la pareja. En segundo lugar, favorece la promoción de relaciones de pareja saludables y positivas, y finalmente, permite "trabajar en la prevención en las edades previas al comienzo de estas relaciones, todo lo cual, contribuirá a una menor presencia de la violencia en sus posteriores relaciones amorosas en la edad adulta" (Fernández-Fuentes et al., 2011, p. 503).

María José Diaz-Aguado (2003), referente en esta línea de estudio, visibiliza la fuerte presencia del sexismo en la sociedad española actual, lo que provoca un alto riesgo de violencia de género entre los chicos y las chicas jóvenes. De sus estudios se señalan las siguientes ideas (pp. 36-37):

- *Ámbito escolar:* se destaca un cambio en la figura de las niñas dentro del contexto escolar, con mejores calificaciones y mayores expectativas sobre su formación. En

relación con los chicos se señala que existe una mayor prevalencia de conductas disruptivas en el entorno escolar.

- *Actividades de ocio y tiempo libre*: los chicos dedican más tiempo a actividades como el ordenador o el deporte, tareas donde apenas hay expresión verbal, estando mucho más presente en las tareas realizadas por las chicas (Smith y Stewart, 2002).

- *Visión personal:* las chicas muestran una mayor disconformidad con su cuerpo y su imagen personal, transcendiendo en trastornos de alimentación en un porcentaje mucho más elevado que los chicos (Shapiro et al., 1997). Los estereotipos sexistas tradicionales pueden explicar estas diferencias que se mantienen presentes, donde las chicas son más sensibles a las evaluaciones negativas de las demás personas que los chicos (Glick y Fiske, 1996).

- *Competencias emocionales*: la interiorización de estereotipos de género transmite ciertas habilidades emocionales a chicas y chicos. La mayor permisividad social de la expresión de la ira en niños permite que sea utilizada como estrategia de afrontamiento (p. 37).

- *Género, estrategias de afrontamiento, suicidio y violencia:* la interiorización de estereotipos de género conlleva en los chicos la posible acumulación de emocionalidades sin identificar y expresar, lo que puede conllevar al estallido en forma de ataque, enfermedad, reacciones inapropiadas etc. (Bonino, 2004). Los chicos presentan, por ejemplo, niveles mucho más elevados de suicidios, debido a las escasas herramientas de resolución de conflictos diferentes al uso de la violencia (López, 2016).

- *Identidad de género:* los estereotipos sexistas, en general, han sido superados en mayor medida por las chicas que por los chicos, estas diferencias podrían estar relacionadas con

> la forma en la que construyen los esquemas de género, ya que las chicas actualmente poseen un mayor juicio en relación con cuestiones de género que los chicos (Díaz-Aguado y Sánchez, 2019), manifiestan actitudes más flexibles y presentan mayor tendencia al cambio en la identidad de género que ellos (Díaz y Sánchez, 2019). Este menor avance por parte de los chicos en la eliminación de estereotipos de género puede tener su explicación en la enorme presión social que todavía se ejerce sobre la "identidad masculina", y también, en la no vivencia de desigualdad de manera propia, lo que reduce la empatía y la implicación en el proceso de cambio (Díaz-Aguado, 2001). En los últimos años y gracias al movimiento feminista se ha producido una crítica, reflexión y análisis de las características asignadas a la identidad femenina, perpetrada por las propias mujeres, contribuyendo a la creación de nuevo conocimiento y al progreso. Sin embargo, el trabajo realizado en esta misma línea por parte de los chicos jóvenes y de los hombres adultos sigue siendo hoy en día insuficiente, sin efectuar una reflexión y una crítica real sobre las características y privilegios asignados a la identidad masculina (Glick y Fiske, 1996).

Con relación a los tipos de violencia presentes en las relaciones de parejas jóvenes existen ciertas variaciones con respecto a los patrones más comunes de la etapa adulta, en este caso la violencia más usual es "la violencia de tipo psicológica y verbal, con elevada presencia de conductas de control abusivo y aislamiento" (Diaz-Aguado et al., 2020, p. 35). La situación emocional más sufrida son los insultos, ridiculizaciones y conductas de control, acarreando fuertes efectos psicológicos perjudiciales en el futuro (González-Ortega et al., 2008).

Como refleja Hernández (2020) la IE juega un papel esencial para la prevención y la protección de las adolescentes frente a esta situación, ya que el trabajo de los estados

emocionales producirá mejores habilidades y una mejor regulación de estas, sugiriendo que alcanzar buenas puntuaciones en IE también reduce la probabilidad de permanecer en el tiempo en una relación de violencia (Giménez, 2018).

Esta revisión teórica expuesta ha permitido la identificación de una extensa escala de factores emocionales poco desarrollados tanto en los agresores como en las víctimas de violencia de género, con ciertos síntomas psicológicos y comportamentales consecuentes a la violencia y asociados a varias de las dimensiones que conforman la IE, estando de igual manera presentes entre las chicas y los chicos jóvenes protagonistas de relaciones de violencia. Remarcar así, lo imprescindible de extender este campo de estudio a la etapa adolescente.

CAPÍTULO 6

Relaciones Entre los Estereotipos de Género y los Componentes Emocionales del Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

Relaciones Entre los Estereotipos de Género y los Componentes Emocionales del Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

Haciendo un recorrido por las diversas competencias emocionales que constituyen el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), se visibilizan en este capítulo algunas de las diferencias de género existentes en la IE.

El desarrollo de este apartado tiene como finalidad última demostrar que las diferencias de género en el desarrollo de habilidades emocionales no son el fruto de algo innato o biológico, sino el fruto de una socialización emocional diferenciada. A lo largo de todo el relato se examina el papel que ejercen los estereotipos de género aprendidos en el desarrollo de dichas capacidades, exponiendo sus relaciones y sus posibles consecuencias.

6.1 Introducción

Históricamente las emociones han desempeñado dos funciones principales en la vida de las personas, garantizar una adecuada adaptación al medio, y la supervivencia (Rebollo, 2014).

Con los años son múltiples y diversas las funciones que ejercen a lo largo de la vida, pudiendo destacar su primordialidad tanto en el adecuado progreso intrapersonal como en una buena acomodación interpersonal (Troya, 2013). A pesar de que con el paso del tiempo la importancia funcional de las emociones ha sido cada vez más estudiada y demostrada, no se originó una definición formal y científica de la IE hasta el año 1990 elaborada por los psicólogos estadounidenses Peter Salovey y John Mayer , definiéndola como “el subconjunto de habilidades de la inteligencia social que implica la capacidad de supervisar las emociones y sentimientos propios y de los/as demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para dirigir pensamiento y acciones” (p. 189), consideran a la emoción no como una respuesta visceral sino organizada. Desde este modelo, la IE está compuesta por la valoración y expresión

verbal y también la no verbal, de los sentimientos, la regulación de la emoción en uno mismo y en los demás y, por último, la utilización de la información obtenida para la resolución de problemas (Carretero, 2015, p.73).

Posteriormente, en el año 1997 Mayer y Salovey conceptualizaron la IE a través de cuatro habilidades básicas, que son "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (p. 5), sumando una destreza a la definición anterior. En este sentido, consideran la IE como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional, y que conecta las variables de emoción y razón, contribuyendo el análisis de las emociones a un razonamiento más adecuado del universo emocional. Siendo entendida por estos autores como una habilidad totalmente aparte de los rasgos de personalidad que están presentes en las personas.

Actualmente, el concepto de IE se complementa al concepto de inteligencia más tradicional, el cual ha primado en las últimas décadas, incorporando a la conducta inteligente, todo el conjunto de habilidades emocionales, personales y sociales (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). En referencia a su evidencia empírica, en los últimos años multitud de estudios han verificado sus beneficios, tanto en el ámbito intrínseco de los sujetos, como en el ámbito más grupal y de la vida social, ejerciendo una importante autoridad en aspectos como el pensamiento o las actitudes realizadas (Bizquera, 2007).

Con respecto al constructo de *competencia emocional* ha estado latente cierto debate, sin haber alcanzado todavía un consenso común. El primer punto de discordancia es fruto de su propia designación, ya que algunas personas expertas utilizan el concepto de "competencia

emocional", otras escogen la designación de "competencia socioemocional", o siendo utilizado por otro grupo en su forma plural "competencias emocionales o socioemocionales" (Blázquez et al., 2010).

Tras una línea exhausta de investigaciones los autores Bisquerra y Pérez (2007) definen las competencias emocionales como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p. 69), siendo varios los planteamientos surgidos sobre los constructos que lo constituyen, así, Mayer y Salovey (1997), consideran que son 5 las dimensiones básicas que conforman estas competencias emocionales "cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol" (p. 13).

Debido a que la presente tesis se asienta en el Modelo Teórico de IE de Mayer y Salovey parece oportuno realizar un análisis sobre las diferentes competencias que lo constituyen respecto al constructo género. Como se expuso en el capítulo 2, los estudios que relacionan las competencias emocionales con la variable género son muy escasos en el momento presente, existiendo la tendencia general a utilizar e incluir como factor de estudio la variable "sexo" siendo un constructo puramente estadístico, y sin incluir la variable género, que exigiría desdoblar el análisis sobre la influencia que ejerce la estructura social patriarcal y la educación diferenciada en el desarrollo de unas habilidades emocionales u otras (Gartzía et al., 2012; Pérez y Castejón, 2005). En el presente estudio el género es entendido como la potencial variable explicativa sobre las diferencias presentadas en las competencias emocionales de mujeres y hombres (Gartzía et al., 2012, p. 568).

Como ya se ha destacado a lo largo de la investigación, a pesar de que la relación entre IE y género, ha suscitado algunas contradicciones, los resultados generales diferencian en función

del sexo y del género, y se posicionan a favor de las mujeres (Pena et al., 2011; Fernández-Berrocal et al., 2012; Valadez et al., 2014), teniendo estas una puntuación más alta en los aspectos relacionados con los vínculos interpersonales, en la atención y en la comprensión de las emociones, anotando en contraposición, los varones más alto en aspectos como la regulación emocional (Sánchez et al., 2008). Los rasgos estereotípicamente femeninos (tales como la sutileza, la empatía o la capacidad de cuidado) están en relación directa con muchas de las competencias emocionales comprendidas dentro de la definición de IE de Mayer y Salovey, así, la mayor identificación de las mujeres con rasgos particulares de la considerada "identidad femenina" puede ser la base explicativa de las mayores puntuaciones de las mujeres en IE (Lagarde y De los Ríos, 1996).

En las últimas décadas y sobre todo en los últimos años, se destacan en España los trabajos aportados en esta línea por los ya nombrados autores Fernández-Berrocal y Extremera (2003), con contribucione en alumnado universitario. Los resultados conseguidos son análogos a los estudios llevados a cabo en niveles educativos más bajos, como los desarrollados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, resaltando las mejores puntuaciones de las mujeres en todas las etapas educativas (Parra et al., 2013). Se enfatizan también en términos más concretos, mejores puntuaciones en "atención a los sentimientos "y en "comprensión de las emociones", con una mayor tendencia en contraposición a padecer más sintomatología ansiosa y depresiva, derivando en una general peor salud mental que los hombres (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Analizar las diferencias de género presentes se considera esencial para entender el origen de estos contrastes en IE (Pérez y Castejón, 2005).

Es importante puntualizar que si bien en la parte empírica de la investigación el instrumento de medición utilizado para el análisis de la IE es el *TMMS-24*, medida cuya base

teórica se asienta en el Modelo de Mayer y Salovey de 1990, y siguiendo la línea de la investigación, parece oportuno hacer un análisis de los diferentes componentes emocionales en relación a la variable género de las cuatro habilidades de la IE presentados en su Modelo Teórico en el año 1997, lo que supone realizar un análisis más completo para determinar las relaciones existentes entre la IE y los estereotipos de género.

6.2 Componentes del Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Análisis de Género

Dichos autores modifican en varias ocasiones el concepto original que plantearon sobre la IE (Mayer y Salovey, 1993, 1997; Mayer et al., 1999, 2001; Mayer et al., 2003). En su primera consideración exponen que está formada por tres grandes habilidades básicas, incluyendo "la valoración y expresión verbal y también la no verbal de la emoción, la regulación de la emoción en uno mismo y en los demás y, por último, la utilización de la información obtenida para la resolución de problemas" (Salovey y Mayer, 1990, p. 187), realizando una reformulación más adelante, la cual centra su enfoque en los aspectos cognitivos, con un planteamiento más cercano a aquellos modelos de inteligencia enfocados en el procesamiento de la información. En esta ocasión su modelo está formado por cuatro grandes habilidades, cuyo funcionamiento no es aislado, sino que están interrelacionadas entre sí (Mayer y Salovey, 1997, p. 15):

1. La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
2. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
3. La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional.
4. La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

La socialización de género interpone límites en el desarrollo de estas cuatro competencias, ya que restringe la expresión y manifestación de los sentimientos decretando unas pautas concretas y diferentes de locución en mujeres y hombres (Rebollo et at., 2006). Al considerar las emociones como construcción social, se deduce que pueden ser regulables en función del tipo de intervención social y educativa producida (Suberviola, 2020b), siendo la variable de género un matiz decisivo en la comprensión emocional, y ejerciendo una función regulatoria tanto a nivel público como privado (Del Pino Peña, 2019).

En este análisis se desmenuza la relación producida entre los estereotipos de género aprendidos y la IE, no solo en su acepción general, sino también en los diferentes componentes específicos que la constituyen, lo que refleja un abanico más amplio de consecuencias sobre la adquisición de diferentes habilidades emocionales en función del sexo, lo que favorece el sostenimiento de pensamientos y actitudes sexistas (Mestre et al., 2017).

6.2.1 Percepción, Valoración y Expresión de las Emociones

El primer componente constitutivo de la IE alude a la *percepción emocional*, la cual, se define como "la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean", y se concentra en *la conciencia personal,* incluyendo aspectos como el "autoconocimiento", la "valoración emocional" y la "confianza en ti misma/o" , y en la *alfabetización emocional*, refiriéndose en este caso a la "honradez emocional", la "energía", el "conocimiento", el "feedback", la "intuición", la "responsabilidad" y la "conexión " " (Mayer y Salovey., 1997, p. 16).

La atención emocional requiere no solo de una buena capacidad a la hora de transmitir verbalmente las emociones, sino también, la capacidad de descodificar aquellas señales emocionales que se transmiten a través de un lenguaje no verbal, como, por ejemplo, la

expresión facial, el movimiento del cuerpo o el tono de voz utilizado (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Esta identificación adecuada es producida en relación con otras personas, y también, con las propias emociones surgidas en cada momento, así, como las reacciones fisiológicas y cognitivas derivadas de cada una de ellas (López, 2009a). Por último, incluye la capacidad de detectar las emociones honestas, de aquellas que no lo son, siendo estas las emanadas sin ninguna intencionalidad previa a su aparición (Lorenzo, 2017).

Las diferencias entre mujeres y hombres a la hora de percibir las emociones son palpables en este primer componente emocional, así como las diferencias a la hora de expresarlas, donde son ellas las que reflejan mejores puntuaciones en ambas capacidades (Babchuk et al., 1985; Oliver y Toner, 1990). Blanck et al. (1981) aportan en esta línea de estudio que la etapa en la que las mujeres reconocen más diestramente las emociones es durante el periodo de la adolescencia (ya sean transmitidas verbalmente, facialmente o por otros canales de expresión). La detección adecuada de las emociones permite nombrarlas y expresarlas, siendo ambas funciones básicas para asimilar lo sucedido, superarlo y evitar una situación futura incomprensible y de malestar emocional (Cova, 2004).

A continuación, se exponen las relaciones entre los roles y estereotipos de género aprendidos, y una de las principales habilidades que constituye este componente emocional; el autoconcepto.

6.2.1.1 Autoconcepto. Según Harter (1990), se refiere a las "percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo" (p. 353). Existe un componente cognoscitivo del autoconcepto que es la *autoimag*en, donde se incluyen como afirma González y Tourón (1992) el conjunto de "imágenes de lo que la persona es, lo que le gustaría ser y lo que manifiesta ser" (p. 231).

Harter estudia la evolución que se ha producido en este constructo, ya que los modelos de los años 70 entendían el autoconcepto de manera unidimensional y posteriormente se ha incorporado un modelo multifactorial (López y López, 2001). Dentro de este último modelo Shavelson et al. (1976) distinguen entre; *autoconcepto general* subdividido en "académico" (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y "no académico", *autoconcepto social* (amistades y otras relaciones relevantes), *autoconcepto emocional* (estados emocionales internos) y *autoconcepto físico* (destreza y aspecto físico) (p. 208). Es destacable que se aprecian ciertas diferencias de género, ya que los chicos sobresalen en el autoconcepto físico, social y global, y las chicas lo hacen en el plano emocional y familiar (Amezcua y Pichardo, 2000). En cuanto a las relaciones entre las variables implicadas, se destaca que el autoconcepto físico es la faceta con la correlación más alta, lo que revela la fuerte influencia que ejerce sobre la construcción de ambas identidades (Padilla et al., 2007). Las niñas reflejan una peor visión propia y peor valoración de su aspecto corporal a partir de los 12 años, mostrando descontento y complejos físicos no presentes en los chicos (Padilla y Calvete, 2011). El papel asignado a la mujer en la sociedad puede estar entre los elementos que explican esta disminución de la autoestima femenina con el paso de los años, debido al ideal transmitido de mujer perfecta, esbelta y bella, diseñada y objetivada para satisfacer los deseos masculinos. La mayor presión social en torno a estos modelos concretos de estética inalcanzables para la mujer, provocan la aparición de sentimientos de desilusión y frustración (De la Villa et al., 2017). El aspecto físico en las niñas es realzado desde los primeros años de la infancia como cualidad a conseguir y a ser premiada, teniendo el lenguaje y las palabras utilizadas un importante papel en su transmisión, siendo común por parte de las personas adultas el uso de adjetivos análogos a la hora de dirigirse a ellas, destacando entre muchos "guapa", "preciosa" o "muñeca". Por el contrario, el número de

adjetivos utilizados por los diferentes agentes socializadores referidos a otras cualidades como "valiente" "inteligente" o "fuerte" prevalecen en la intervención comunicativa dirigida a los niños (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Hasta los 10 años las niñas muestran puntuaciones más altas en autoconcepto verbal, de amistad, de honestidad y familiar (Amezcua y Pichardo, 2000), empeorando a partir de este momento. Los niños, a diferencia, exponen desde los 5 años una buena percepción sobre su imagen física y deportiva, siendo traducido en conductas de mayor seguridad (García y De la Cruz, 2017). En la etapa adolescente, se obtienen peores resultados generales por parte de ambos sexos en la valoración propia (Penado y Rodicio-García, 2017), en los chicos empeora su imagen social y emocional, y en las chicas, su imagen física y académica (Iranzo et al., 2015).

En este sentido, las investigaciones han expuesto que las chicas y chicos adolescentes que tienen un buen autoconcepto utilizan menos la burla, no presentan conductas agresivas y de abuso, y revelan comportamientos sociales más adecuados, con evaluaciones bajas en la escala de depresión y de ansiedad, estableciendo una relación obvia entre las competencias emocionales y la violencia de género (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Es importante destacar finalmente que en las mujeres que viven de manera prolongada una situación de violencia, se produce un especial deterioro de su imagen y valoración íntima, llegando a niveles mínimos en todos los componentes que constituyen la autoestima (Penado y Rodicio-García, 2017), situación que se agrava todavía más, cuando la violencia es sufrida en la etapa de la adolescencia, periodo en el que el autoconcepto todavía no está formado (Moreno, 2018).

6.2.2 Facilitación Emocional de las Actividades Cognitivas

El segundo componente de desafío en el desarrollo de la IE es saber qué hacer con las emociones. En este punto entran en juego las habilidades relacionadas con "la autorregulación, motivación, integridad, responsabilidad, iniciativa, plasticidad de ideas, innovación y creatividad" (Goleman, 1998, p. 84).

Se considera que esta habilidad se sustenta en dos pilares esenciales; la *agilidad emocional,* la cual consiste en "armonizar la vida y el trabajo con el potencial y las intenciones que le son peculiares, poniendo en ello su integridad, su empeño y su responsabilidad" (David, 2018, p. 23), y la *alquimia emocional,* que "permite ampliar nuestro instinto y nuestra capacidad de creación aprendiendo a fluir con los problemas y las presiones, y a competir contra el futuro educando nuestras facultades para percibir mejor las soluciones y oportunidades ocultas" (Suberviola y Santiago, 2011, p. 1912).

La *facilitación* o *asimilación emocional* es entendida por los propios autores de este Modelo como "la rama referente al uso de las emociones que parte de los procesos cognitivos, como la creatividad y/o la resolución de problemas" e implica sustancialmente "la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos los diferentes problemas" (Mayer et al., 1999, p. 25), cuyo foco principal de estudio es "conocer cómo influyen las emociones en el sistema cognitivo, y en cómo los estados afectivos van a contribuir en la toma de decisiones " (p.26).

En su proceso de surgimiento las emociones mantienen relación con otros subsistemas, siendo las habilidades en la rama fisiológica las responsables de regular la manera en la que las emociones se introducen en el sistema cognitivo y cómo trastocan los saberes en los que está sustentada la razón (Mayer y Salovey, 1997; Rivers et al., 2007). La estructura social basada en

el binarismo ha impedido históricamente relacionar las emociones con los procesos cognitivos (Salovey et al., 2001), pero en los últimos años se ha demostrado su influencia en habilidades como la atención, la percepción o la toma de decisiones (Salovey y Birnbaum, 1989).

A lo largo de la vida hay muchas situaciones en las que el pensamiento no es del todo claro y las decisiones no se toman de manera ágil, es en estas situaciones cuando el espectro emocional de la persona puede ayudar a generar nuevos pensamientos y favorecer en la selección de las respuestas (Saucedo et al., 2019). Considerando, la fusión entre la emoción y la cognición como esencial, hay que destacar, que dependiendo del estado emocional en el que se encuentre la persona, los puntos de vista hacia los problemas pueden ser diferentes, incluso pudiendo variar el tipo de respuesta seleccionada para ello (Gosende, 2004).

La influencia de determinadas emociones y estados de ánimo en la activación y facilitación de pensamientos, y otros procesos cognitivos, conlleva esta reciprocidad entre la emoción y la cognición, y su dominio sobre el bienestar/malestar de las personas, lo cual, lleva a reflexionar sobre las diferentes formas de afrontamiento y de regulación emocional entre las mujeres y los hombres. En este sentido, la emoción forma un input o estímulo de entrada que incitará a ciertas técnicas cognitivas, fisiológicas y conductuales, análogas a los significados del conjunto estimular-informacional, quedando comprometidos con el buen equilibrio privativo (Giménez, 2018).

Los argumentos exponen que los estados emocionales positivos favorecen el proceso de aprendizaje de las personas, mejorando la información que se percibe y la información a recuperar (Parra et al., 2013; Bisquerra y Hernández, 2017). De manera contraria, ante “un estado de ánimo pesimista el aprendizaje se ve inhibido, o bien, por una escasa motivación o por

una falta de control percibido hacia los pensamientos negativos, los cuales atraerían la mayor parte de los recursos" (Cano-Vindel, 1995, p. 338).

Los estados afectivos o emocionales influyen en aspectos tan importantes como son los pensamientos, memorización y operaciones, afectando tanto a los contenidos de la cognición, es decir, lo que se piensa, como también a los procesos cognitivos, es decir, cómo se piensa (Forgas et al., 2000). Este proceso en el que un estado emocional acrecienta el atrevimiento, la ilusión y las expectativas sobre el logro, es conocido como *facilitación emocional del pensamiento*, haciendo referencia al enorme poder que ejercen las emociones positivas sobre la conducta, la manera de afrontar diferentes situaciones y el aprendizaje, pudiendo por el contrario, dificultar el logro de dicho objetivo, empañando todo el trabajo y el esfuerzo producido, e incluso, pudiendo envolver a la persona en un estado depresivo (Giménez, 2018).

El desarrollo de esta competencia emocional se produce desde los primeros años y de forma continuada en la vida, surgiendo ya desde los primeros días reacciones por parte del bebé ante la voz materna, manifestando más adelante la emoción de alegría ante la presencia de personas que conoce, y apartando a su vez la atención de aquellas desconocidas, favoreciendo las emociones en la creación de una buena organización sensorial en el bebé (Bisquerra y Pérez, 2007). De las diferentes etapas del desarrollo se destaca la etapa de la adolescencia, ya que es el momento de mayor influencia en el psiquismo de la persona, y el momento evolutivo en el que se produce la maduración de algunas áreas de los lóbulos frontales responsables del razonamiento ético y moral, así, como de la inhibición de conductas impulsivas o desórdenes afectivos (Suberviola y Santiago, 2011). Según exponía Damasio (1999, 2006) esta habilidad emocional es producida gracias a las permutas hormonales y cerebrales, y a la plasticidad del

cerebro, pudiendo provocar las emociones, el mantenimiento o la modificación tanto de actitudes como de cogniciones, como, por ejemplo, las que forman la estructura de la IE.

De entre el amplio conjunto de habilidades que constituyen la facilitación emocional del pensamiento, se esbozan a continuación, las diferencias de género surgidas en la habilidad cognitiva de la motivación.

6.2.2.1 Motivación. Es considerada una noción abstracta, multidimensional y explicativa de las acciones humanas, siendo un mecanismo psicológico que establece la *orientación* (meta que se quiere alcanzar), la *intensidad* (cantidad de energía invertida en lograrla) y la *permanencia* (tiempo destinado a conseguirla) (Granero y Gómez-López, 2020).

Los procesos motivacionales constituyen un elemento esencial para gobernar el comportamiento hacia una práctica concreta. Dentro de las principales teorías surgidas se destaca la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), cuyo foco de estudio se centra en conocer el grado de voluntariedad presente en las personas en el desempeño de diferentes conductas, en la que se destaca la existencia de tres niveles diferentes: la *motivación intrínseca*, en la cual se asocia directamente la acción realizada a una satisfacción personal (alcance de intereses, metas personales o profesionales, expectativas…entre otros) (Lora, 2020); en segundo lugar, se encuentra la *motivación extrínseca*, que entiende la actividad a realizar como un mero trámite para conseguir otro fin determinado (recompensa económica, reconocimiento laboral… entre otros); y tercer lugar, la *desmotivación*, que es el menor nivel de autodeterminación, el cual, muestra una falta de implicación e interés debido a la carencia de motivación (García-Amado et al., 2013).

Los primeros análisis surgidos se producen en torno a la denominada *motivación al logro*, entendiendo que "la acción a realizar está vinculada con la atracción o la aversión que se

tiene sobre sus resultados y determinadas por las expectativas previas" (Garrido, 1991, p. 406). En el transcurrir diario de la sociedad las mujeres y los hombres muestran intereses y atracciones diferentes, sujetas al proceso de socialización diferencial por sexo (Granero y Gómez-López, 2020). Existen oposiciones sustanciales por sexo en la importancia de los elementos motivacionales, tal y como se desprende de los descubrimientos de Ilona Jerabek (2016), exigiendo un análisis de género ya que la motivación *"*surgirá en relación a los estereotipos de género interiorizados y los roles de género asumidos" (p. 95).

Las investigaciones más recientes desde el área psicológica relativas a esclarecer los motivos que llevan a las personas a hacer lo que hacen, han incorporado la perspectiva de género, cuya finalidad se centra en estructurar una respuesta teórica de la segregación laboral de género a través de la psicología de la motivación (García-Amado et al., 2013). Dentro del ámbito académico, la perspectiva de género, no solo se entiende como un factor modulador sobre la temática a estudiar, sino también, en las diferencias producidas en la ejecución de las tareas académicas (Santos Guerra, 2019).

Sobre el origen de las desigualdades observables en la motivación entre mujeres y hombres, varias estudiosas y estudiosos destacan como punto explicativo " la interiorización de estereotipos de género" (Smith, 2014), los cuales acarrean según Heilman (2012) ciertos sesgos coherentes con unas expectativas negativas debido a la ausencia de ajustes realistas entre las características asociadas a las mujeres, y, las exigencias necesarias para alcanzar los puestos que ocupan los hombres en la sociedad, lo que evidencia la necesidad de estudiar cual es el nivel de autoridad que ejerce la socialización de género sobre las elecciones formativas y laborales (Langle de Paz, 2018).

Este elemento explicativo, junto con la mayor implicación y dedicación por parte de las mujeres a las tareas relacionadas con el cuidado y del hogar, el propio sesgo sexista que dirige la estructura empresarial, y unas deficientes medidas para conseguir la igualdad de oportunidades, dan respuesta a los enormes desequilibrios presentes en el mercado laboral (Clariana et al., 2011). En el entramado de estereotipos e ideas asumidas desde la infancia sobre las diferentes capacidades de mujeres y hombres, se atribuyen peores capacidades a las mujeres para realizar ciertas funciones, siendo esto denominado por Meyer et al. (2015) como " las creencias de las capacidades específicas de campo" (p. 262), cuestión que explica la baja presencia de mujeres en ciertas carreras universitarias o puestos profesionales, siendo algunos de estos los relacionadas con la política, ciencia, investigación o ingenierías. En definitiva, la baja autoestima de las mujeres y esta creencia de realizar peor aquellas actividades tradicionalmente asociadas a los hombres, se traduce en patrones motivacionales sesgados por el género (Quatrochhi et al., 2017).

Cerezo y Casanova (2004) en una investigación realizada a un grupo de 521 chicas y chicos de Educación Secundaria, revisaron las diferencias de género en distintas variables cognitivo-motivacionales y en el rendimiento producido en dos asignaturas (lenguaje y matemáticas). Las diferencias de género encontradas señalaron la presencia de variaciones en las atribuciones causales, en las metas académicas y en las tácticas de aprendizaje significativo utilizadas. Las chicas tienen una motivación extrínseca más baja, son más responsables de sus fracasos, utilizan más variedad de pericias ante el procesamiento de la información, y el resultado en comunicación y lenguaje es mucho más elevado que el de los chicos (Alemán et al., 2011). La socialización de género desempeña un papel concluyente en muchas de las elecciones de la vida, sin ser estas fortuitas, como sucede en relación al ámbito académico y laboral, los

cuales están ceñidos por las responsabilidades tradicionalmente asignadas a la mujer y al hombre, contribuyendo con esto a la perpetuación de las mujeres al ámbito invisible de lo privado y lo reproductivo, siendo precisamente estos factores familiares los que más influyen en el abandono actual tanto de la educación formal como del puesto de trabajo (Quatrochi et al., 2017). La principal motivación en las mujeres para iniciar una formación permanente es la adquisición de los propios conocimientos del momento, ya que posteriormente, el porcentaje de abandonos ante la constitución de una familia y las dificultades en la conciliación personal y laboral es elevado (Porrúa, 2013).

6.2.3 Comprensión Emocional

Fernández-Berrocal y Ruiz (2005) definen la *comprensión emocional* como "la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos" (p. 164). Este componente hace referencia tanto al conocimiento de las diferentes emociones propias que se van sintiendo y su comprensión, como a la conciencia emocional experimentada en otras personas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

A lo largo de su desarrollo incorpora tanto las actividades consideradas *anticipatorias*, como aquellas denominadas *retrospectivas* para conocer las causas generadoras del estado anímico y la anticipación de las posibles consecuencias de las acciones realizadas (Candelá et al., 1997). Igualmente, engloba la capacidad de comprender aquellas combinaciones emocionales de cada ocasión, que dan lugar a las conocidas *emociones secundarias* (p.e., los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona) (Suberviola, 2019). A su vez, también favorece el entendimiento de aquellas emociones intrapersonales más complejas que surgen (p.e.,

el sentimiento de remordimiento que aparece tras sentir culpa por algo dicho o hecho a otra persona), la destreza para divisar los momentos en los que se producen transacciones de una emoción a otra (p.e., la experimentación de sorpresa ante algo no esperado y entendido como desagradable, surgiendo a posteriori la emoción de enfado y originándose su demostración , al final, surge de nuevo el sentimiento de culpa ante dicha expresión sin control de la misma) y la maestría para detectar sentimientos sincronizados pero que a su vez son contradictorios (p.e., sentimientos de amor y odio hacia una misma persona) (Suberviola y Santiago, 2011).

Mayer y Salovey (1997) incluyen dentro de esta competencia emocional aquellas relacionadas con *la empatía y las habilidades sociales,* considerando que dentro de las habilidades vinculadas a la empatía se encuentran la "comprensión de los demás", el "desarrollo de los demás", la "orientación hacia el servicio" y el "optimismo" (p. 26). A esto amplifican un grupo de *habilidades sociales* como son la "influencia", la "gestión de conflictos", el "liderazgo", la "catalización del cambio", la "colaboración", la "cooperación", y las "habilidades de equipo" (p.27).

Las diferencias surgidas en este componente emocional entre las mujeres y hombres son explicadas en primer lugar debido a las propias diferencias ya presentes en el componente anterior, y también, a que un menor desarrollo del lenguaje emocional va acompañado de una peor comprensión de las mismas (Saucedo et al., 2019).

Se desarrollan a continuación las relaciones entre los estereotipos de género y la habilidad de empatía, considerada una de las habilidades más conocida e importante del componente emocional de comprensión emocional.

6.2.3.1 Capacidad Empática. Distinguida como una de las características emocionales que más se ha vinculado en el trascurso de la historia a las mujeres, asociación fuertemente presente incluso en el momento actual (Paladino et al, 2004).

Según Olivera (2010), la empatía es definida como "la capacidad de ponernos en la situación de otras/os, como un acto de reconocimiento a personas con quienes compartimos características y elementos comunes" (p. 39). Autores como Moya-Albiol et al. (2010), reflejan las fuertes controversias que han ido surgiendo en los últimos años, ya que su estudio desde campos muy diferentes como la psicología, la teología, la neurociencia o la filosofía ha provocado multitud de percepciones y definiciones, existiendo desacuerdos incluso en el propio significado del concepto (Retuerto, 2004). Según Hoffman (1977) "es necesario que se produzca la activación de la predisposición empática, para que una información sobre otra persona produzca una motivación en la propia persona" (p. 325), la cual, surge de manera más fluida cuando existe un apego o vínculo con la persona.

Este proceso aparece en los primeros años, y se desarrolla de manera evolutiva a lo largo de toda la vida, apareciendo primeramente un sentimiento general empático en el que la niña o niño, no distingue todavía entre el "yo" y el "otro", y confunden el origen de los sentimientos percibidos. Esta capacidad progresa hasta alcanzar un estado en el que los entes físicos son perfectamente diferenciados, así, como las vivencias y los estados emocionales sentidos por cada persona (Álvarez et al., 2010).

Desde la percepción multidimensional de Retuerto (2004) se define la empatía como una reacción a la experiencia observada en el/la otro/a, estando formada por los siguientes factores; la *toma de perspectiva*, considerada como "la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro/a, es decir, destreza para ponerse en el lugar del otro/a, identificarse

con él/ella ”, la *fantasía*, siendo esta la “propensión que presenta la persona de estar inmerso desde la imaginación en ciertas vivencias y sentimientos de personajes ficticios de libros, juegos, etc.”, la *preocupación empática* definida como los “sentimientos de simpatía y preocupación orientados al otro/a que se encuentra en una situación negativa”, y en último lugar, el *malestar personal* siendo el conjunto de “sentimientos de ansiedad surgidos en los momentos de tensión interpersonal” (p. 324).

En lo que respecta a las diferencias de género presentes en la capacidad empática, Hoffman (1977) sugería que las mujeres son más propensas a imaginarse en el lugar del otro, mientras que los hombres se inclinan más a desarrollar acciones externas, lo que explica que la mayor empatía en las mujeres puede estar relacionada con una orientación afectiva prosocial que incluye la tendencia a experimentar culpa ante el daño a otros, y también, en relación al aprendizaje y construcción del perfil de cuidadoras, no potenciado en ellos. En España Galán et al. (2014) señalaron que la mayor capacidad empática de las mujeres se debe a la mejor comprensión emocional que realizan en situaciones desagradables, produciendo a su vez, sentimientos de piedad y altruismo (Mestre et al., 2017).

Mestre y Guil (2004), estudiando a un grupo de alumnas y alumnos entre los 13 y los 24 años, matizaron el progresivo aumento de dicha capacidad que experimentan las niñas con la edad, siendo especialmente notable desde los 13 años hasta los 19 años, mostrando evidentes diferencias entre los niveles de 13-15 años respecto a los de 16-17 y 18-19 años, surgiendo a partir de este momento una evolución más regular.

En el trascurrir del desarrollo evolutivo de las personas es la etapa adolescente el momento en el que aparecen tanto las conductas externalizantes (p.e., acciones violentas) como las conductas internalizantes (p.e., sentimiento de vergüenza) (Álvarez et al., 2010), siendo

considerado su trabajo una herramienta esencial para acabar con la desigualdad y la violencia. Corroboraciones que pueden ser incluidas en el marco teórico predecesor al presente estudio.

La habilidad empática favorece que se produzcan relaciones interpersonales de calidad, ya que la falta de comprensión sobre lo que piensa o siente la otra persona provoca en muchas ocasiones el conflicto, siendo en este caso, mayor el interés por ayudar y evitar los sentimientos de malestar (Mestre et al., 1998, 2004, 2017; Moya, 2011).

Siguiendo esta línea de estudio Heying et al. (1975) demostraron la conexión existente entre la capacidad empática y el sentimiento de culpa, presente en mayor medida en las mujeres, y derivado de una gran implicación y sentimiento de responsabilidad en las relaciones, siendo, en definitiva, constatada la relación entre ambas variables, tanto en aquellas mujeres de edad adultas como en chicas adolescentes (Hoffman, 1977; Lafferty, 2004; Barr y Higgins, 2007; Montes-Berges y Aranda, 2007).

Centrando los estudios en la estructura de la violencia de género, López (2004) reflejó la baja capacidad empática común en aquellos hombres que ejercen violencia contra su pareja, incapaces de ponerse en el lugar de ellas y entender su sufrimiento, y siendo precisamente uno de los rasgos más concurrentes en los hombres violentos, como se desarrolló en el capítulo 5 de la tesis. Es destacable que dicho autor entre sus múltiples estudios llegó a asociar el abuso infantil y la perpetración de la violencia interpersonal, mediada a su vez, por una defectuosa empatía asociada a la identidad masculina (Delgado et al., 2007).

Por último, habría que destacar que las aportaciones recientes sobre la etapa adolescente han evidenciado una clara ausencia de capacidad empática en los chicos jóvenes que han ejercido violencia contra sus parejas, además de una común aceptación de la violencia y de su utilización social. Se entiende, por lo tanto, la carencia empática como un importante

elemento predictivo ante la presencia de violencia en las parejas adolescentes (Montes-Berges y Aranda, 2007).

6.2.4 Regulación de las Emociones

La particularidad definitoria del último componente emocional de la IE es su activación con el fin de influir en la propia trayectoria emocional de la persona, por tanto, se la puede definir como el "conjunto de procesos mediante los cuales las personas buscan redirigir el flujo espontáneo de sus emociones y afectividad" (Koole, 2010, p. 130). De todos los procesos que se utilizan para la regulación emocional, algunos se producen de manera consciente e intencionada, lo que implica el surgimiento de procesos neurobiológicos y psicológicos, los cuales, intervienen en el control voluntario, mientras que otros procesos utilizados surgen de manera casi automática, sin que exista consciencia de la misma ni esfuerzo (Koole, 2010; Mauss et al., 2007).

Según Bisquerra (2007) la regulación emocional se define como "la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc." (p. 188), igualmente para los autores Mestre et al. (2017) es entendida como "una transacción donde hay una situación dada que implica la atención de una persona hacia una meta relevante, la cual activa en la persona la interpretación de tales elementos como su respuesta cognitiva, comportamental y fisiológica a dicha situación" (p. 69).

Para poder alcanzar esta última competencia, es necesario el progreso en la percepción exacta de las emociones y su entendimiento, lo que refuerza la idea planteada por Mayer y Salovey de jerarquía en la adquisición de las competencias emocionales, producido de manera escalonada, y en la que solo se pueden regular las emociones una vez que se han conseguido los escalones previos (Mestre et al., 2017). La regulación emocional es la última capacidad a la que

se da logro, siendo la más complicada dentro de la IE, la cual incluye habilidades como, la capacidad de acoger a todos los sentimientos, tanto los positivos como los considerados negativos, ya que existe una tendencia general en las personas de reprimir, rechazar o incluso evitar las emociones disfóricas, sin ser conscientes de que la evitación no implica la desaparición, acaeciendo por el contrario, posibles consecuencias negativas, como la acumulación de malestar, y su posible inadecuada externalización. Su fin último es entendido como el logro de la correcta automotivación, es decir, "la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual" (Mestre et al., 2017, p. 48).

Como ya se ha expuesto, la diferente socialización emocional induce a la presencia de limitaciones y escasez en la expresión de sentimientos por parte de los chicos, reprimiendo sus emociones y provocando una desvinculación con sus propios estados sentimentales (Mayer et al., 2000, 2004). Esta evitación lleva implícita una pobre reflexión en los chicos sobre sus propias emociones en comparación con la realizada por las chicas, y es en la reflexión donde se produce el aprendizaje y el uso de estrategias para regular los estados alejados de la denominada supresión emocional (Thayer et al., 1994).

A pesar de esta explicación teórica y el planteamiento escalonado de Mayer y Salovey se ha comprobado la mejor regulación emocional por parte de los hombres en términos generales, cuestión no evidenciada ante ciertos datos recientes llamativos y que exigen una reflexión, como sucede en lo relativo a las elevadas cifras de fallecimientos en hombres cuya causa externa es el suicidio (Estévez y Jiménez, 2017). Según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2019 un total de 3.671 personas fallecieron en nuestro país por esta causa, de las cuales 2.771 eran hombres y 900 eran mujeres, realidad que demuestra la peor capacidad de regulación emocional. Según el Modelo de Mayer y Salovey, no

sería posible alcanzar esta elevada regulación emocional sin alcanzar previamente una buena percepción, facilitación y comprensión de las emociones, habilidades en las que se refleja un escaso desarrollo en los hombres.

La literatura científica producida hasta el momento evidencia la existencia de diferencias en la vida afectiva de mujeres y hombres (Feingold, 1994), presentando diferencias de género en la forma de afrontar las situaciones emocionales y, en concreto, en el uso de estrategias personales para gestionar las emociones negativas (Ramiro-Sánchez et al., 2018; Thayer et al., 1994).

Aldao et al. (2010) examinaron las diferencias entre sexos y edad en el uso de las principales estrategias de regulación emocional, es decir, rumiación, supresión, reevaluación, solución de problemas, aceptación y apoyo social, y las relaciones entre las estrategias utilizadas, y la mayor probabilidad de vivir síntomas depresivos.

Inicialmente las mujeres manejan un abanico más extenso de herramientas, entre las que destacan: la rumiación, al catastrofismo y la autoinculpación, herramientas todas ellas, que, a su vez, se relacionan con el malestar emocional y la depresión (Cova et al., 2009). En el caso de las personas con buenas habilidades emocionales, el uso más frecuente se produce en las estrategias de revaloración positiva o la modificación directa, mientras que aquellas personas con un bajo nivel de IE usan más frecuentemente la evitación, la rumiación y el bloqueo en la búsqueda de soluciones (García et al., 2017).

Hay que destacar que autores como Nolen-Hoeksema y Girgus (1994) unieron el éxito o fracaso de esta última competencia emocional al tipo de estrategia utilizado para alcanzar la regulación del mundo de las emociones, interaccionando un mayor uso de estrategias de afrontamiento basadas en la rumiación, con peores dominios de las relaciones interpersonales,

menor utilización de la violencia y siendo responsable a su vez, de la aparición de más rasgos de malestar emocional. Se suma a esta idea, de manera breve, la aportación de Aldao et al. (2010), autores que conceptualizaron las estrategias de regulación emocional como *adaptativas* o *desadaptativas* en base a su relación con la sintomatología, examinando las relaciones entre seis estrategias de regulación emocional (aceptación, evitación, resolución de problemas, reevaluación, rumiación y supresión), y los síntomas de cuatro psicopatologías (ansiedad, depresión, trastornos de alimentación y abuso de sustancias). Esta clasificación es coherente con los resultados alcanzados por diferentes estudios que revelan que las estrategias adaptativas son facilitadoras de una adecuada regulación emocional, mientras que aquellas consideradas estrategias desadaptativas obstruyen el proceso (Cantera y Gamero, 2007).

Por último, hay que mencionar los más recientes modelos teóricos aportados, entre los que destacan las *Teorías del Afrontamiento y el Estrés*, centrada en los procesos cognitivos surgidos ante una situación estresante (p.e., Billings y Moos, 1981), y los primeros enfoques cognitivo-conductuales en psicopatología (p.e., Beck, 1976), siendo prácticamente inexistente la incorporación de la perspectiva de género en el desarrollo de los mismos.

Dentro de las estrategias de regulación emocional son destacables las diferencias presentes entre mujeres y hombres en relación a la *rumiación emocional*.

6.2.4.1 Rumiación Emocional. Dentro de los múltiples procesos cognitivos el análisis de la rumiación ha suscitado en los últimos años un gran interés, debido al peso que despliega en el proceso, evolución y permanencia de los estados depresivos de las personas, siendo considerado uno de los principales factores en su predicción (McLaughlin y Nolen-Hoeksema, 2011; Papageorgiou y Wells, 2004).

La investigadora Nolen-Hoeksema, experta en estudios sobre la rumiación, plantea como posible fuente explicativa de las diferencias de género en la depresión, la mayor presencia de actitudes rumiativas en las mujeres (Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994). En los años más recientes, la línea estudiada ha seguido esta perspectiva y sus posibles efectos sobre la experiencia emocional femenina, afectando de manera negativa en el bienestar psicológico de las mujeres (Giménez, 2018), siendo dicho marco interpretativo incluido en los análisis sobre diferencias emocionales entre chicas y chicos en la adolescencia (Hernández, 2006).

Aunque es un constructo sobre el que se han planteado diferentes enfoques, coexiste un cierto consenso generalizado a la hora de considerar que la rumiación es "un proceso de focalización repetitiva y pasiva sobre los síntomas de malestar y sus posibles causas y consecuencias de estos síntomas y sobre los efectos" (Giménez, 2018, p. 118).

En relación a la identificación que hacen las mujeres con los estereotipos de género femeninos y su relación con una mayor o menor presencia de conductas rumiativas, se ha determinado que aquellas que aceptan e internalizan más fuertemente las características vinculadas a la tradicional consideración de la identidad femenina, revelan al mismo tiempo más actitudes de rumiación, siendo, además, una de las principales estrategias utilizadas por las mujeres frente a los conflictos interpersonales (Lasa, 2004).

Yoder y Lawrence (2011) en sus investigaciones al respecto clasificaron la rumiación en tres tipos:

1. La rumiación como respuesta estereotipada relativa a las mujeres ante los conflictos emocionales.
2. La rumiación como atribución de la depresión.
3. La rumiación reflexiva.

Del conjunto de aportaciones producidas tras investigaciones al respecto se destacan entre otras las siguientes conclusiones (Padilla et al., 2017):

1. Una alta tipificación de las mujeres con los estereotipos y roles considerados femeninos presenta una correlación directa con una mayor presencia de los tres tipos de rumiación expuestos.
2. Aquellas mujeres que puntúan más alto en sexismo benevolente también puntúan más alto en rumiación reflexiva.
3. A mayores niveles de aprobación de estereotipos de género femenino y de sexismo benevolente, se producen mayores niveles de autoinforme de rumiación reflexiva.

La mayor puntuación global que presentan las mujeres en los componentes de Atención Emocional y Claridad Emocional favorece su desarrollo emocional, pero un efecto contrario puede aparecer en ocasiones, ya que, si ante un problema se produce una excesiva focalización, pueden tomar presencia las actitudes rumiativas (Giménez, 2018). Los hombres a diferencia suelen evadir mejor los pensamientos negativos lo que supone caer en menor medida en la rumiación (Bacigalupe et al., 2020).

Un aspecto destacable es que no solo se ha estudiado la prevalencia de rumiación en mujeres adultas, sino también en chicas jóvenes, en las cuales la rumiación de igual manera está más presente que en los chicos de su edad (Padilla et al., 2007). En esta etapa el pensamiento rumiativo aparece ante dos cuestiones principales; los conflictos interpersonales, y la propia valoración física y de apariencia (Rood et al., 2012). Por el contrario, los chicos no prestan tanta atención en general a lo emocional ni a sus relaciones, siendo capaces de posicionar sus pensamientos en el momento presente, y no en el momento pasado o futuro (Padilla y Calvete, 2011).

Nolen-Hoeksema y Girgus (1994) exponen la alarmante dependencia emocional actual que ostentan las chicas jóvenes en sus primeras relaciones sentimentales, ante lo que Cyranowski et al. (2000) mostraron, además, los aspectos interpersonales de vulnerabilidad-estrés presentes entre las adolescentes, con una tendencia a la creación de vínculos, y el esfuerzo en su éxito.

Debido a la propia experimentación que sobrelleva el paso por esta etapa de la vida surge el riesgo de vivir experiencias inadecuadas, apareciendo emociones displacenteras o negativas (Giménez, 2018). Esto es congruente con las principales teorías explicativas sobre las diferencias de género en los desórdenes emocionales, su aceptación y vencimiento, con una clara predisposición en las mujeres a la rumiación de las emociones negativas, con escasas capacidades para activar la búsqueda de soluciones y su posterior ejecución (Nolen-Hoeksema y Girgus, 1994; Aldao et al., 2010).

Para comprender de manera exitosa las diferencias de género expuestas en la respuesta emocional plantean algunas investigadoras e investigadores incorporar herramientas de medición diferentes a las predominantes medidas de autoinforme existentes, ya que consideran que la percepción que poseen las personas sobre las diferencias de género en las respuestas emocionales ya es en sí misma una idea sexista (Pena et al., 2011).

La fuerte interiorización social sobre la emocionalidad de las mujeres es posiblemente uno de los estereotipos más sólidos que persisten en el imaginario de la sociedad actual, siendo denominado por algunos estudiosos como el *estereotipo maestro*, ya que rige a lo largo de la geografía mundial, en variedad de culturas y a lo largo de las diferentes etapas evolutivas de la vida (Padilla y Calvete, 2011).

La revisión de estudios y planteamientos llevada a cabo finaliza con la confirmación teórica que sustenta que la IE incluye entre sus competencias emocionales relaciones con los

estereotipos de género, abarcando la expresividad emocional aquellos rasgos típicamente asignados a lo femenino (emocionalidad, cuidado y empatía), y la instrumentalidad emocional, aquellos típicamente asignados a lo masculino (independencia, racionalidad y agresividad). Por tanto, la identificación con estos rasgos de género, o no, influirá en el desarrollo de las prácticas emocionales y en la forma de gestión ante las diferentes situaciones de la vida (Freire, 2019).

Síntesis de la Parte Teórica

A lo largo de los seis capítulos desarrollados en el primer bloque de la investigación se ha llevado a cabo no solo una revisión bibliográfica, sino también, un encuadre teórico explicativo sobre las variables de estudio planteadas y sus posibles relaciones, además, de una continua reflexión sobre la información expuesta desde una perspectiva de género.

Aunque el estudio de la IE está en auge en los últimos años, y se ha demostrado su conexión con varios factores comportamentales, su vinculación con los estudios de género es reciente y todavía muy escasa, pretendiendo este estudio explorar concretamente las relaciones entre la inteligencia emocional y los estereotipos sexistas, planteando su desarrollo como una herramienta eficaz en la prevención de la desigualdad y la violencia hacia las mujeres.

Para avanzar en la construcción de un marco teórico sólido, Shields (2005) añadió que lo primero a realizar ante una problemática debe ser conocer la realidad presente del contexto, siendo necesario, por lo tanto, identificar la presencia de estereotipos de género, o no, entre las chicas y chicos jóvenes en el momento actual, para evaluar si el progreso hacia la igualdad entre mujeres y hombres es real, o si, por el contrario, sigue siendo una problemática existente en la sociedad.

Se concluye esta primera parte teórica del estudio evidenciando la existencia de relaciones entre las habilidades emocionales interiorizadas, y el nivel de estereotipos de género asumidos.

A continuación, se desarrolla la investigación empírica de la tesis expuesta a lo largo de los *capítulos 6,7,8* y *9.*

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 7

Objetivos e Hipótesis

Objetivos e Hipótesis

Expuesta la problemática inicial (persistente violencia hacia las mujeres, incremento en la presencia de violencia de género en parejas jóvenes, interiorización de estereotipos de género en adolescentes…), surge la necesidad de corroborar si esta problemática persiste en el momento actual.

El estudio empírico permitirá conocer la situación presente y la prevalencia, o no, de estereotipos de género entre las chicas y los chicos jóvenes. Además, se va a identificar si las variables emocionales influyen en su promoción y/o mantenimiento, con el fin último de proponer las herramientas efectivas como el instrumento esencial para el cambio.

Tras la revisión literaria previa, y la exposición y reflexión teórica de las relaciones existentes entre la IE y el género, se plantean los siguientes objetivos e hipótesis.

7.1 Objetivo 1. Valorar la Inteligencia Emocional en la Adolescencia

Se estudia el nivel diferencial de la IE según el sexo de la muestra del estudio. Para ello se valoran la *Atención Emocional*, *Claridad Emocional y Reparación Emocional* en chicas y chicos adolescentes, en consonancia con las propuestas teóricas expuestas en la parte inicial del estudio sobre el Modelo de IE de Mayer y Salovey.

La hipótesis que pretende poner a prueba es:

7.1.1 Hipótesis 1. Las chicas tienen una mayor interiorización y desarrollo de la inteligencia emocional que los chicos

La bibliografía científica analizada en el encuadre teórico determina la existencia de diferencias por sexo en la IE, siendo las mujeres las que tienden a presentar mejores competencias emocionales y las que suelen puntuar más alto en las escalas de IE (Carmona y Naranjo, 2016). Estas diferencias cuantitativas han derivado en la necesidad de realizar estudios

que justifiquen y esbocen el origen de dichos contrastes, surgiendo planteamientos diversos, de los cuales, no todos han sido evidenciados científicamente. Con este estudio se realiza una aportación tanto cualitativa como experimental para respaldar la relación entre las variables de estudio.

La atención sobre las propias emociones y las de los demás, la claridad emocional, la regulación y reparación emocional, la empatía o el rechazo a la violencia, (Sánchez et al., 2006), son indicadores de las competencias emocionales que constituyen la IE. Lo que se ha observado hasta el momento, es que sí existen diferencias por sexo en estas habilidades, las cuales son menos notables en los primeros años de la infancia, ya que todavía no están plenamente desarrolladas las capacidades empáticas y emocionales de las personas, siendo a partir de la etapa de la adolescencia donde los estudios reflejan más lejanía entre los resultados (Palomera, 2005), momento clave en el desarrollo de la identidad e interiorización de ideales y valores personales y sociales (Etxebarría et al., 2001).

7.2 Objetivo 2. Valorar el Sexismo en la Adolescencia

Se analiza la situación en la actualidad sobre la presencia de estereotipos sexistas en las mujeres y hombres jóvenes que componen la muestra en relación con los modelos teóricos englobados en el Marco conceptual dentro de las Teorías relativas al Sexismo y los estereotipos de género.

A través de este objetivo se pretende poner a prueba la siguiente hipótesis:

7.2.1 Hipótesis 2. ***Los chicos presentan una mayor interiorización de pensamiento sexista que las chicas***

Partiendo de la revisión previa de la bibliografía con respecto al incremento de la violencia de género en la adolescencia en los años más recientes, y el mantenimiento de ésta en

las edades posteriores (Amurrio et al., 2009), parece pertinente corroborar cuál es la realidad en relación con el pensamiento sexista en la época actual, y analizar en qué medida este grupo de edad tiene interiorizados estereotipos de género, los cuales, se van a traducir en pensamientos y actitudes discriminatorias. Su mayor o menor presencia revelará el verdadero avance alcanzado en las últimas décadas en la lucha por la igualdad, y si existe una continuidad en el traspaso generacional de los estereotipos sexistas tradicionales asignados a chicas y chicos (Mollo et al., 2014; Del Valle, 2002).

En concreto, siguiendo el planteamiento de Díaz-Aguado (2003), es esperable encontrar que los hombres muestren pensamientos más estereotipados en relación con el género, y puntúen más alto en las escalas de sexismo, siendo así, el sexo una variable influyente en los resultados sobre sexismo. Los comportamientos considerados dentro del *Sexismo Hostil* y dentro del *Sexismo Benévolo*, son variables que determinarán el pensamiento sexista general y la ideología machista de las personas (Garaigordobil y Aliri, 2011), siendo las diferencias en dichos pensamientos y actitudes especialmente notables a partir de la edad de la adolescencia, ya que anteriormente la identidad de género y los esquemas que determinan las relaciones interpersonales, y en concreto, las relaciones amorosas, están en proceso de construcción (Sánchez y Velázquez, 2017).

7.3 Objetivo 3. Evaluar las Relaciones Entre la Inteligencia Emocional y el Pensamiento Sexista

Este objetivo surge de la necesidad de evaluar si el trabajo y desarrollo de las competencias emocionales en las personas (mujeres y hombres) tiene alguna relación con el proceso de interiorización (o no) del pensamiento sexista, entendido este como la interiorización de estereotipos tradicionales de género, los cuales, perpetúan una estructura de superioridad del

hombre sobre la mujer, tanto en el ámbito social (público) como en el de pareja (privado) (Rodríguez, 2019).

Para conseguir dicho objetivo la hipótesis que se pone a prueba es:

7.3.1 Hipótesis 3. <u>Existen relaciones significativas e inversas entre el pensamiento sexista y la interiorización de la inteligencia emocional; considerando la totalidad de la muestra, solo las chicas o solo los chicos</u>.

Así, las variables inteligencia emocional y estereotipos de género tendrán una relación inversa. Se ha constatado y reflexionado en la parte teórica de la investigación sobre la gran influencia que ejercitan las emociones en el desarrollo de todas las áreas de la vida, en la construcción de ideas, pensamientos y actitudes, así, como en el desarrollo de la identidad personal y de género (Rebollo y Hornillo, 2009).

Como explicaba Rocha (2009) las emociones:

> Nos acompañan desde que nacemos en todas y cada de las decisiones y acciones que realizamos, permiten nuestra supervivencia y adaptación, así, como nos mueven a relacionarnos y a ser seres sociales. Evidencia que son parte de lo que somos, y cimentan a la persona y su identidad. (p.251).

Por todo ello, proporcionar una educación emocional diferenciada no se puede considerar algo sin importancia o inofensivo, sino con fuertes efectos en el aprendizaje y en la interiorización de los estereotipos de género, delimitando el pensamiento y las actitudes de las personas en relación con el sexo al nacer (Rippon, 2020).

Esta idea se plantea siguiendo la coherencia de los precedentes estudios llevados a cabo en los que se constata la influencia que ejerce la IE en el desarrollo de otras problemáticas sociales, como, por ejemplo, el fracaso escolar o la utilización de la violencia en la resolución de

conflictos, entre otras (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), entendiéndolos como referentes.

CAPÍTULO 8

Método

Método

8.1 Participantes

La muestra total del estudio estaba formada por 487 alumnas y alumnos de la ciudad de Madrid (*N* = 487), estudiantes de 1.º a 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Los criterios de inclusión y exclusión de la muestra se especifican en los apartados 8.4.4 y 8.4.5.

De la muestra total inicial se realizó una depuración eliminando aquellos casos en los que había más de 3 omisiones en las respuestas en alguno de los cuestionarios. La rigurosidad en la selección de la información obtenida favorece a la solidez de los resultados alcanzados. En total se eliminaron 6 casos por esta razón, por lo que la muestra final con la que se llevó a cabo la investigación estaba compuesta por 481 participantes (*n* = 481), de los cuales, un 44.7% eran varones (*n* =215), y un 55.3% eran mujeres (*n* = 266*),* con una media de edad de 13.89 años (DE=1.13).

8.2 Diseño

Se trata de un estudio cuasi experimental, ex post facto, retrospectivo y con grupo único.

8.3 Variables e Instrumentos

Se han incluido dos instrumentos para medir los conceptos de inteligencia emocional y estereotipos de género, los cuales han sido seleccionados por seguir el Modelo de IE de Mayer y Salovey, y el Marco Teórico del Sexismo.

Por tanto, la operativización de los conceptos a estudiar se consiguió por medio de dos escalas que responden a la categoría de Autoinforme, donde son las y los propios adolescentes los que responden dando su valoración personal. De esta forma, cada estudiante valoró de

manera individual sus propias capacidades emocionales, así como, expusieron sus propias opiniones en materia de desigualdad de género, sin que existiese ninguna directriz por parte de la investigadora que pudiese suponer un sesgo de información o condicionante.

Ambas requirieron de un tiempo aproximado para su realización de 5 minutos con un formato de respuesta de tipo Likert.

En la Tabla 7 se muestran los instrumentos utilizados y la relación de subescalas analizadas en cada uno de ellos.

Tabla 7

Instrumentos de Medida y Variables Contenidas

Instrumento Aspecto Medido	**Variable**	**Descripción**	**Instrumento Original**
TMMS-24			
Inteligencia Emocional	Atención Emocional Claridad Emocional Reparación Emocional	Evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones.	Trait Meta-Mood Scale (*TMMS-24)*. Adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), del Trait Meta Mood Scale (*TMMS-48*) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).
DSA			
Sexismo/ Estereotipos de Género	Sexismo Hostil Sexismo Benevolente	Detección de sexismo en adolescentes.	Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (*DSA)*. Publicada por Recio, Cuadrado y Ramos (2007).

8.3.1 Autovaloración de la Inteligencia Emocional

Para medir este constructo en las chicas y en los chicos adolescentes se utilizó la Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de las Emociones: *TMMS-24* (Fernández-Berrocal et al., 2004), siendo esta, la adaptación al español del Trait Meta Mood Scale-48 (*TMMS-48),* desarrollada y validada originariamente por Salovey et al. (1995), escala que se basa ligeramente en el enfoque teórico de Salovey y Mayer (1990).

Esta escala sirve para evaluar la Inteligencia Emocional Intrapersonal Autopercibida (IEIA), midiendo las habilidades que nos permiten ser conscientes de las emociones, así, como de la capacidad para regularlas (Paneiva et al., 2020).

Se compone de 24 ítems agrupados en tres subescalas, relacionadas con la IEA (Oliva et al., 2011, p.147):

- *Atención Emocional:* se centra en determinar la percepción que tienen las personas sobre sus propias emociones, es decir, mide la capacidad de sentir y expresar las emociones de forma adecuada, así, como el grado en el que cada persona presta atención a las propias emociones, y también, a las emociones ajenas. Está compuesta por 8 ítems (p.e., "Presto mucha atención a los sentimientos"); el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach, encontrado por Fernández-Berrocal et al. (2004) en el estudio inicial fue de .90.
- *Claridad Emocional:* evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Incluye los 8 ítems siguientes (p. e., "Puedo llegar a comprender mis sentimientos"). El coeficiente de fiabilidad en el estudio teórico fue de .90.
- *Reparación Emocional:* calcula la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma adecuada. Se compone de 8 ítems (p. e., "Cuando estoy triste,

pienso en todos los placeres de la vida"). El valor de la consistencia interna inicial fue de .86.

La respuesta a los ítems se realiza mediante una escala tipo Likert con cinco opciones (1=*nada de acuerdo*, 2=*algo de acuerdo*, 3=*bastante de acuerdo*, 4=*muy de acuerdo*, 5=*totalmente de acuerdo*), oscilando el rango de puntuaciones entre 8 y 40 puntos en las subescalas, y entre 24 y 120 en la escala total. La *TMMS-24* ha demostrado tener una buena fiabilidad y validez en diferentes investigaciones con muestra española, con una consistencia interna de las subescalas con un Alfa de Cronbach por encima de .85, y con correlaciones test-retest después de 4 semanas entre adecuadas y excelentes según los criterios presentados por el COP (Hernández et al., 2016): *Atención Emocional* (*r*=.60); *Claridad Emocional* (*r*=.70) y *Reparación Emocional* (*r*=83). Se puede afirmar, por lo tanto, que las puntuaciones que se obtuvieron son fiables y precisas (Angulo y Albarracín, 2018).

El tiempo considerado para su cumplimentación es de 7 minutos, por lo que se discurre como un cuestionario corto, sencillo y fácil de aplicar.

En la Tabla 8 se detallan los ítems que forman parte de cada una de las subescalas de la IE, los cuales son sumados para obtener su valor. También se exponen los rangos mínimo y máximo de las puntuaciones que se pueden obtener en cada una de ellas.

Tabla 8

Variables de la Escala TMMS-48

Factor	Valor	Min-Máx.
Atención Emocional (Percepción)	Σ(ítem1-ítem8)	8-40
Claridad Emocional (Comprensión)	Σ(ítem9-ítem16)	8-40
Reparación Emocional (Regulación)	Σ(ítem17-ítem24)	8-40

Nota. Adaptado de *Instrumentos para la Evaluación de la Salud Mental y Desarrollo Positivo Adolescente y los Activos que lo Promueven*, de A. Oliva et al., (2011).

8.3.2 Autovaloración en la Detección del Sexismo

La Escala para la Detección del Sexismo en Adolescentes (*DSA*) diseñada por Recio, Cuadrado y Ramos (2007), permite detectar el sexismo respecto a rasgos y aptitudes tradicionalmente entendidas como femeninas o masculinas en chicas y chicos adolescentes.

Elaborada a partir de un conjunto inicial de 57 ítems que fueron aplicados a 6.497 estudiantes de 5 CCAA en España (Madrid, Castilla La Mancha, Extremadura, Asturias y Murcia). Esta batería inicial de ítems fue sometida a un proceso de depuración en base a criterios conceptuales y psicométricos hasta llegar a la versión final de 26 ítems (Recio et al., 2007). En relación con los criterios psicométricos, se eliminaron los ítems de baja calidad métrica, así como aquellos que no distinguían de forma óptima entre las dos grandes dimensiones presentes en el sexismo (hostil y benevolente). De los 26 ítems que conforman la versión final de la escala, 16 se diseñaron para medir el *Sexismo Hostil* y 10 para evaluar el *Sexismo Benévolo*, los cuales van a ser puntuados en una escala tipo Likert comprendida entre (1=*totalmente en desacuerdo* y 6=*totalmente de acuerdo*) (Recio et al., 2007).

Se destaca la ventaja de estar construida en nuestro país y estar creada a partir de unas necesidades concretas; "la detección del sexismo en adolescentes" de cara a poner en marcha intervenciones dirigidas a la prevención de la violencia de género.

Los ítems se agrupan en las siguientes dimensiones (Recio et al., 2007, p. 554):

- *Sexismo Hostil:* es el relativo al sexismo más ancestral, el cual considera de forma directa a las mujeres como un grupo social inferior. Consta de 16 ítems, (p.e., "El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia y no un trabajo fuera del hogar"). La consistencia interna de la escala se midió con el coeficiente alfa de Cronbach siendo de .94.
- *Sexismo Benevolente:* hace referencia a un tipo de sexismo más sutil, mucho más imperceptible para las personas (Micromachismos). También considera a las mujeres inferiores, pero lo expresa de una manera menos directa, a través de la intención de los hombres de cuidar a las mujeres, protegerlas y adorarlas, con un tono más positivo y afable. Tiene 10 ítems, (p.e., "Nadie como las mujeres sabe cuidar de otras personas"). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala original fue de .85.

Los resultados obtenidos en el estudio teórico realizado por los propios autores indicaron que la escala DSA posee unas buenas propiedades psicométricas (gran consistencia interna y adecuada validez convergente) (Recio et al., 2007).

En la Tabla 9 se detallan los ítems correspondientes para tener en cuenta en la valoración de cada subescala y la composición y el rango de puntuaciones que se puede obtener en cada una de ellas.

Tabla 9

Composición de las Subescalas del DSA

Factor	Obtención de Valores	Rango de Valores
Sexismo Benevolente	Σ ítems (1, 3, 6, 8, 11, 13, 15, 17, 21, 24)	6-60
Sexismo Hostil	Σ ítems (2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26)	16-96
Sexismo Total	Σ (sexismo benevolente, sexismo hostil)	26-156

Nota. Adaptado de *Instrumentos para la Evaluación de la Salud Mental y Desarrollo Positivo Adolescente y los Activos que lo Promueven*, por A. Oliva et al., (2011).

8.4 Variables del Estudio

Las variables ofrecidas de la recogida de datos operativizada por el cuestionario confeccionado son expuestas en la Tabla 10.

Tabla 10

Variables del Estudio

Variables	Características, tipo, desempeño		
	Tipo de Variable	**Desempeño**	**Utilización (este estudio)**
Sociodemográficas			
Sexo	Cualitativa	Independiente	Sí
Curso	Cualitativa	Independiente	No
Edad	Cuantitativa	Independiente	No
Ubicación del Trabajo (madre, padre)	Cualitativa	Independientes	No
Profesión (madre, padre)	Cualitativa	Independientes	No
Variable Objeto de Estudio			
Atención Emocional	Cuantitativas	Dependientes	Sí
Claridad Emocional			
Reparación Emocional			
Sexismo Benevolente			
Sexismo Hostil			

En virtud del espacio disponible, y focalizado el análisis en los objetivos perseguidos, se van a emplear 6 variables de estudio.

8.4.1 Procedimiento de Recogida de Datos

El muestreo fue intencional, seleccionando a aquellas personas que se ajustan a los parámetros de edad y sexo considerados necesarios para el estudio, y que, además, en el caso de las y los participantes menores de 14 años posean el permiso de participación por parte de la directiva del centro y de sus tutores legales.

8.4.2. Contacto con los Centros Educativos

En un primer momento el número de centros educativos con los que hubo contacto fueron 20, produciéndose mediante el envío de un correo electrónico. De estos centros; 4 no contestaron al correo inicial, 7 de ellos rechazaron la participación en dicha investigación y, de los 9 centros restantes que mostraron su interés, se realizó un contacto presencial con la Dirección o el Departamento de Orientación (DO) de todos ellos, seleccionando finalmente 5, abarcando toda el área geográfica de Madrid. Todos los centros son de carácter público.

Reseñar, como ya se ha destacado, que este procedimiento utilizado es considerado uno de los mejores instrumentos para recoger la información, ya que ofrecen datos sobre la magnitud de los problemas en los centros educativos, siendo una información clara, transparente, objetiva y real de la situación actual de las chicas y chicos adolescentes (Arenas y Jaramillo, 2017).

8.4.3 Recogida de Datos

La recogida de datos se realizó en los cursos escolares 2017-2018 y 2018-2019, entre septiembre y junio coincidiendo con el periodo lectivo.

En el contacto con los centros educativos realizado por correo electrónico, se facilitaron las encuestas y los diferentes consentimientos y autorizaciones para los estudiantes menores de 14 años. Se hizo llegar dicha información a las madres, padres y/o tutores legales por diferentes vías. Una vez en el aula la propia investigadora (encargada de pasar las encuestas), llevó a cabo

una breve explicación al alumnado sobre la utilidad de los datos recogidos para el desarrollo una investigación llevada a cabo dentro de uno de los Programas de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid, reflejando de manera clara la desvinculación con el propio centro educativo. Posteriormente se acordó un día para la recogida de los datos.

En todo momento la participación fue de carácter voluntario, y en todos los casos se aseguró la confidencialidad (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales), cuestión que seguramente pueda ayudar a obtener una mayor fiabilidad en las respuestas de las/los adolescentes.

Todos los datos obtenidos a través de la realización de los cuestionarios están única y exclusivamente enfocados al uso de la tesis desarrollada, y en ningún momento se transmitirán a terceros ni a ninguna otra institución pública o privada sin un consentimiento previo obtenido tanto del centro como de las y los participantes.

8.4.4 Criterios de Inclusión

- Tener entre 12 y 16 años (ambas incluidas).
- Pertenecer a Centros Educativos de carácter “público”.
- Aceptación de forma voluntaria de participar en el estudio.
- Estar en posesión de la autorización firmada por parte de los padres/madres, o tutores legales para la participación en el estudio.

8.4.5 Criterios de Exclusión

- Ser adolescente mayor de 16 años.
- No manejar adecuadamente el idioma.
- Ser menor de 12 años, o menor de 14 años y no disponer de la autorización de progenitores o tutores.

8.4.6 Método de Trabajo de Campo

Los cuestionarios se cumplimentaron de manera presencial y en formato papel, descartando la posibilidad de realizarlo de manera online con el interés de establecer un clima adecuado, poder resolver dudas y asegurar el tiempo de realización estipulado.

El cuestionario está formado por dos partes, un primer bloque de recogida de datos sociodemográficos, pasando a continuación a los propios cuestionarios estadísticos utilizados para el estudio.

Peviamente a su comienzo se efectuó una breve explicación por parte de la investigadora sobre los dos conceptos fundamentales de estudio; inteligencia emocional y estereotipos de género, así como la resolución de las dudas previas al comienzo del cuestionario, y también, durante su realización. Con respecto a las dudas que reflejaron algunas de las personas participantes en su ejecución cabe destacar; dificultad para determinar si algunas afirmaciones se referían a una cuestión propia o ajena, (p.e. “presto mucha atención a los sentimientos”). En este caso se realizó una aclaración general explicando que todas las afirmaciones que no especificaban lo contrario hacían referencia a la propia persona encuestada.

Aunque en el momento de la recogida de datos los consentimientos ya estaban firmados se informó nuevamente a las y los participantes que podían revocar su decisión en dicho momento si así lo deseaban y no participar en el estudio. Ningún participante tomó dicha decisión.

8.4.7 Método de Muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico. Esto supone la desventaja de no poder asegurar que la muestra seleccionada sea fielmente representativa de la población de adolescentes, lo que lleva a tener que asumir dicho riesgo al no ser posible otro tipo de muestreo. A pesar de ello, con

los criterios establecidos de inclusión de sexo y edad, se pretende que la muestra sea lo más representativa posible para el objeto de estudio.

Dentro de la técnica de muestreo no probabilística se ha empleado un muestreo intencional o de conveniencia, en el que la persona que recoge los datos ha seleccionado a los adolescentes en base a la clara representatividad en el estudio (Pérez, 2010).

8.5 Análisis Estadístico

Tanto para el ingreso de los datos, la codificación y el análisis de estos, se utilizó el paquete estadístico Statistical Package far the Social Sciences (*SPSS*) versión 22.0 para Windows (IBM Corp. Released, 2013).

Con el fin de conocer la fiabilidad de las puntuaciones alcanzadas con la aplicación del cuestionario sobre la muestra establecida, se calculan los coeficientes Alfa de Cronbach (α_C) para cada una de las variables de los cuestionarios empleados.

La descripción de las variables cualitativas se realizó por medio de tablas de frecuencias (f) y porcentajes (%), mientras que las cuantitativas se describieron con la media (M) y la desviación estándar (DE). Tras el análisis del supuesto de normalidad con el estadístico de Kolmogórov-Smirnov (K-S), se discrimina si trabajar desde la perspectiva paramétrica o no paramétrica.

Para el estudio de las relaciones entre variables se emplea el estadístico de Pearson p (rho) en la vía paramétrica, o de Spearman (ρ) en la no paramétrica. Las comparaciones de dos medias se resolvieron con la prueba de Student (t) en vía paramétrica o de Mann-Whitney (U), en la no paramétrica.

La valoración del tamaño del efecto se desarrolló con el estadístico de Cohen (d) para las correlaciones, según la expresión $d=2r/\sqrt{(1-r^2)}$, y el estadístico “r” para las comparaciones de dos

medias no paramétricas, siendo $r=Z/\sqrt{(N)}$, y siendo $N= (n_1 + n_2)$. En todos los casos se consideró un riesgo de tipo I (riesgo α) del 5% (α=.05).

CAPÍTULO 9

Resultados

Resultados

En este capítulo se describen los resultados obtenidos correspondientes a lo largo de tres apartados; descripción de variables, comparaciones de medias de variables, y relaciones entre variables.

9.1 Análisis Descriptivo

Son dos los apartados lógicos a considerar para la descripción de variables: las variables sociodemográficas y las variables objeto de estudio.

9.1.1 Descripción de las Variables Sociodemográficas de la Muestra

La muestra final válida para el análisis estadístico es de 481 chicas y chicos adolescentes. Se establece en la Tabla 11 una diferenciación por sexo, siendo en total 266 las mujeres (55.3%), y 215 hombres (el 44.7%). Los gráficos alusivos a los valores recogidos en la citada tabla se encuentran en el Anexo III.

Tabla 11

Variables Sociodemográficas

Variable	Frecuencia	%
Sexo		
Chicos	215	44.7
Chicas	266	55.3
Curso		
1º ESO	139	28.9
2º ESO	121	25.2
3º ESO	81	16.8
4º ESO	140	29.1
Edad	13.89	1.13
Trabajo del Padre		
Fuera de Casa	466	97.7
En Casa	11	2.3
Trabajo de la Madre		
Fuera de Casa	359	74.9
En Casa	120	25.1

Se puede evidenciar que hay alrededor de ¼ parte de participantes de cada uno de los niveles educativos (1º a 4º de la ESO). De igual manera se confirma que la gran mayoría de padres trabaja fuera de casa (97.7%), más que dentro (2.3%), y también, hay un número superior de madres trabajando fuera de casa (74.9%) que dentro de casa (25.1%).

Estos valores no han pasado el contraste estadístico, esto es, no sabemos si esa diferencia es significativa. De igual manera se evidencia que el número de mujeres que trabajan en casa

(25.1%) es superior al de los hombres que hacen lo mismo (2.3%), siendo este tipo de tarea mayoritariamente asignada y reproducida por las mujeres.

En relación con las profesiones de los progenitores, teniendo en cuenta que ambas variables no se van a emplear en esta investigación, y la muy señalable variabilidad de tipos de trabajos recogidos en ambos casos, no se van a expresar en tablas. En cambio, parece interesante de manera muy breve señalar algunas de las profesiones más abundantemente encontradas.

Así, podemos observar que hay 102 (23.2%) hombres no cualificados, o con baja cualificación laboral (peones, reponedores, mozos de almacén, etc.), 80 hombres empresarios, autónomos, titulados universitarios (18.2%), 44 funcionarios (10%), 18 relacionados con la educación (4.1%), y 11 jubilados (2.5%). Por otro lado, entre las mujeres las profesiones más abundantes son; 88 mujeres trabajadoras no cualificadas (20.2%), 37 mujeres empresarias, autónomas, tituladas universitarias (8.5%), 20 funcionarias (4.6%), 27 relacionadas con la educación (6 %), y 26 mujeres jubiladas (6%).

Es muy reseñable, y seguramente objeto de estudio para otros trabajos, que hubo 83 mujeres amas de casa (19.1%), es decir, trabajadoras con dedicación muy grande y no remunerada, y ningún hombre que reconociera esta ocupación en él. Al igual se detectan 56 mujeres dedicadas al trabajo sanitario, cuidado de ancianos, personas enfermas, etc. (12.9%), y entre los hombres apenas 13 realizan la misma labor (3%). Estos datos evidencian una mayor presencia de mujeres que de hombres en las labores domésticas, trabajos relacionados con la educación, la salud y el cuidado de personas ancianas y/o enfermas, los cuales, llevan atribuidos a su vez habilidades más emocionales.

También, se observa que hay más empresarios, trabajadores cualificados, formados universitariamente, funcionarios, entre los hombres que, entre las mujeres, puestos de trabajo

que, a su vez, están asociados a cualidades más instrumentales, racionales y alejadas de lo sentimental. Estos datos son expuestos sin verificar por medio de cálculo si esas diferencias son significativas o no.

9.1.2 Descriptivos de las Variables Objeto de Estudio

Considerando en exclusividad las 5 variables (3 de inteligencia emocional y 2 de sexismo) que se desprenden de los 2 instrumentos de medida ya expuestos anteriormente, se puede señalar que todas ellas se comportaron de manera no normal, lo que condujo a realizar los cálculos necesarios exclusivamente por la vía no paramétrica.

En la Tabla 12 se muestran la media, desviación estándar, la puntuación mínima y máxima de las tres variables referidas a la IE, siendo utilizado para calcular la fiabilidad de cada de ellas se ha utilizado el modelo de Alfa de Cronbach, evidenciando además las fiabilidades alcanzadas por los propios autores en el estudio inicial, y en comparación con las alcanzadas en el presente estudio.

Tabla 12

Variables Objeto de Estudio

Variable	M	DE	Nº Ítems	Min.	Max	Fiabilidad	
TMMS-24						α_{CT}	α_{CE}
Atención Emocional (Percepción)	22.3	17.8	8	8	40	0.90	0.91
Claridad Emocional (Comprensión)	25.87	701	8	8	40	0.90	0.93
Reparación Emocional (Regulación)	27.91	73	8	8	40	0.86	0.91
DSA							
Sexismo Benevolente	20.27	104	10	10	60	0.85	0.80
Sexismo Hostil	23.35	118	16	16	16	0.94	0.92

Nota. $\alpha_{CT=}$ Valor de fiabilidad teórica (propuesta por los autores)

$\alpha_{CE=}$ Valor de fiabilidad del presente estudio

La fiabilidad encontrada en las subescalas que conforman la IE es:

- Con respecto a la *Atención Emocional* en el presente estudio el coeficiente de fiabilidad encontrado ha sido de 0.91, por lo que se considera que su consistencia interna es excelente y garantiza la fiabilidad de la escala (George y Mallery, 2003). En este caso es ligeramente mayor que la del estudio teórico de Extremera et al. (2004) donde se obtuvo una fiabilidad de 0.90.

- Con respecto a la *Claridad Emocional* el Alfa de Cronbach de este estudio ha sido de 0.93, siendo considerado también excelente (George y Mallery, 2003). En este caso también es superior al alcanzado en el estudio teórico que fue de 0.90.

- En la subescala de *Reparación Emocional* en el presente estudio el coeficiente de fiabilidad es de 0.91, apreciada su consistencia interna como excelente (George y Mallery, 2003). Al igual que en las dos subescalas anteriores es mayor al valor de consistencia de la prueba teórica el cual fue de .86.

Las puntuaciones que se obtuvieron en relación con la IE son fiables y precisas al situarse por encima de 0.85 (Angulo y Albarracín, 2018), siendo las de la muestra presente mejores que las del estudio teórico inicial.

La fiabilidad encontrada en las subescalas que conforman el sexismo es:

- En relación con la subescala de *Sexismo Benevolente* del presente estudio el coeficiente de fiabilidad es de 0.80, considerando su consistencia interna como buena (George y Mallery, 2003), siendo inferior al obtenido en el estudio teórico que fue de .85.
- En la subescala de *Sexismo Hostil* del presente estudio la consistencia interna presentó un valor de 0.92 considerado, por George y Mallery (2003) como excelente. En esta subescala nos encontramos una fiabilidad inferior que, en el estudio teórico, ya que esta fue de 0.94.

Las puntuaciones obtenidas en relación con el sexismo son en términos generales fiables y precisas al situarse por encima de .85 en el caso de Sexismo Hostil (Angulo y Albarracín, 2018), y siendo considerada buena con una puntuación de .80 en el caso del Sexismo Benevolente. Siendo los resultados de la muestra ligeramente inferiores a los de la muestra del estudio teórico.

Se destacan a continuación los ítems más reseñables de la Escala *TMMS-24* y de la Escala *DSA*.

9.1.2.1 Ítems más Reseñables de la Escala *TMMS-24*. Con relación a los diferentes ítems que constituyen la escala, se considera que los datos más reseñables a destacar son los

relativos al de mayor puntuación, y al de menor puntuación.

Para la obtención de estos datos se han calculado las frecuencias de cada uno de los 24 ítems del *TMMS-24* en tres supuestos; en el total de la muestra, solo en el caso de las chicas y solo en el caso de los chicos (Anexo II).

En la Tabla 13 se exponen específicamente cuáles son los ítems más puntuados y menos puntuados, considerando toda la muestra de participantes y haciendo una división por sexos, así, como la frecuencia y el porcentaje de cada valor de su puntuación.

Tabla 13

Ítems con Mayor y Menor Puntuación de la Escala TMMS-24 (Muestra Total, Solo Chicas y Solo Chicos)

Muestra Total			
Ítem Más Puntuación	**Valor**	**f**	**%**
E23- Tengo mucha energía cuando me siento feliz			
	1	9	1.9
	2	44	9.2
	3	9	20.5
	4	115	24.0
	5	213	44.0
	Total	479	100%
Menos Puntuación			
E6- Pienso en mi estado de ánimo constantemente			
	1	129	27.0
	2	152	31.9
	3	116	24.3
	4	58	12.2
	5	22	4.6
	Total	479	100%
Solo Chicas			
Más Puntuación			
E-23 Tengo mucha energía cuando me siento feliz			
	1	1	4.0
	2	13	4.9
	3	37	14
	4	69	26.0
	5	145	54.7

	Total	265	100%
Menos Puntuación			
E-6 Pienso en mi estado de ánimo constantemente			
	1	46	17.4
	2	96	34.8
	3	75	28.4
	4	37	14.0
	5	14	5.3
	Total	264	100%
Solo Chicos			
Más Puntuación			
E-23 Tengo mucha energía cuando me siento feliz			
	1	8	3.7
	2	31	14.5
	3	61	28.5
	4	46	21.5
	5	68	31.8
	Total	214	100%
Menos Puntuación			
E-6 Pienso en mi estado de ánimo constantemente			
	1	83	38.0
	2	60	28.2
	3	41	19.2
	4	21	9.9
	5	8	3.8
	Total	213	100%

Nota. f=frecuencia, %=porcentaje de cada valor

9.1.2.2 Ítems más Reseñables de la Escala *DSA*. Con relación a los diferentes ítems, al igual que en el punto anterior, se considera que los datos más reseñables a destacar son los relativos al ítem de mayor puntuación, y a aquel, con una puntuación más pequeña.

Para la elaboración de estos datos se han calculado las frecuencias de cada uno de los 26 ítems de la *DSA* para el total de la muestra, solo en el caso de las chicas y solo en el caso de los chicos (Anexo II).

En la Tabla 14 se detalla cuáles son los ítems más puntuados y menos puntuados sobre sexismo, considerando toda la muestra de participantes y haciendo una división por sexos, así, como la frecuencia y el porcentaje de cada valor de su puntuación.

Tabla 14

Ítems con Mayor y Menor Puntuación de la Escala DSA (Muestra Total, Solo Chicas y Solo Chicos)

Muestra Total			
Ítem Más Puntuación	**Valor**	**f**	**%**
S1-Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres			
	1	172	36.0
	2	84	17.6
	3	77	16.1
	4	77	16.1
	5	30	6.3
	6	38	7.9
	Total	478	100%
Menos Puntuación			
S5- Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres no trabajasen fuera del hogar			
	1	391	82.1
	2	56	11.8
	3	14	2.9
	4	8	1.7
	5	4	0.8
	6	3	0.6
	Total	476	100%
Solo Chicas			
Más Puntuación			
S1-Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres			
	1	123	46.4
	2	45	17.0
	3	39	14.7
	4	38	14.3
	5	8	3.0
	6	12	4.5
	Total	265	100%
Menos Puntuación			
S5- Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres no trabajasen fuera del hogar			
	1	245	92.5
	2	15	5.7
	3	1	0.4
	4	1	0.4
	5	1	0.4

	6	2	0.8
	Total	265	100%
Solo Chicos			
Más Puntuación			
S1-Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres			
	1	49	23.0
	2	39	18.3
	3	38	17.8
	4	39	18.3
	5	22	10.3
	6	26	18.2
	Total	213	100%
Menos Puntuación			
S5- Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres no trabajasen fuera del hogar			
	1	146	69.2
	2	41	19.4
	3	13	6.2
	4	7	3.3
	5	3	1.4
	6	1	0.5
	Total	211	100%

Nota. f=frecuencia, %=porcentaje de cada valor

9.2 Análisis Relacional e Inferencial

Objetivadas las variables centrales del trabajo (todas ellas dependientes), interesa comprobar las tres hipótesis planteadas sobre la base del estudio relativas a las relaciones entre variables, y las comparaciones de las mismas en los niveles de otras.

9.2.1 Relaciones Entre Variables

Se plantea determinar (Hipótesis 3) las posibles relaciones entre las variables centrales del estudio, las 3 que constituyen la variable IE y las 2 que forman la variable Sexismo. Se efectuará en tres formatos; para toda la muestra, solo para las chicas y solo para los chicos.

9.2.1.1 Para Toda la Muestra. Analizadas las normalidades de las variables estudiadas, y verificando que todas ellas se comportan de manera no normal. En la Tabla 15 se evidencian las relaciones que mantienen las variables de la IE, en relación con toda la muestra.

Tabla 15

Relaciones Entre Variables; Muestra Total

Variables	Sexismo Benevolente	Sexismo Hostil
Atención Emocional, (ρ, p, d)	-.50 <.001 1.15	-.50 <.001 1.17
Claridad Emocional	-.45 <.001 .99	-.48 <.001 1.08
Reparación Emocional	-.35 <.001 .74	-.37 <.001 .79

Nota. ρ=prueba rho de Spearman, p=significación, d=Tamaño del efecto

Riesgo α=.05

Los datos indican que existe relación significativa e inversa entre la *Atención emocional* y el *Sexismo Benevolente* (ρ=-.5, p<.001, d=1.15) con un tamaño del efecto grande. Igualmente, la *Atención Emocional* se relaciona significativa e inversamente con el *Sexismo Hostil* (ρ=-.5, p<.001, d=1.17) con un tamaño del efecto grande.

También se observa en la tabla que existe relación significativa e inversa entre la *Claridad Emocional* y el *Sexismo Benevolente* (ρ=-.45, p<.001, d=.99) con un tamaño del efecto grande. Igualmente, la *Claridad Emocional* se relaciona significativa e inversamente con el *Sexismo Hostil* (ρ=-.48, p<.001, d=1.08) con un tamaño del efecto grande.

Por último, existe relación significativa e inversa entre la *Reparación Emocional* y el *Sexismo Benevolente* (ρ=-.35, p<.001, d=.74) con un tamaño del efecto medio. Igualmente, la *Reparación Emocional* se relaciona significativa e inversamente con el *Sexismo Hostil* (ρ=-.37,

p<.001, d=.79) con un tamaño del efecto medio.

9.2.1.1 Solo las chicas. Analizadas las normalidades de las variables estudiadas, se verifica que todas ellas se comportan de manera no normal.

En la Tabla 16 realizando la medición de las relaciones que mantienen se evidencia la significación y el tamaño del efecto.

Tabla 16

Relaciones Entre Variables: Solo las Chicas

Variable	Sexismo Benevolente	Sexismo Hostil
Atención Emocional, (ρ, p, d)	-.35	-.39
	<.001	<.001
	.74	.84
Claridad Emocional	-.31	-.33
	<.001	<.001
	.66	.69
Reparación Emocional	-.22	-.22
	<.001	<.001
	.45	.45

Nota. ρ=prueba rho de Spearman, p=significación, d=Tamaño del efecto
Riesgo α=.05

En la Tabla 16 puede observar que existe relación significativa e inversa entre la *Atención Emocional* y *el Sexismo Benevolente* (ρ=-.35, p<.001, d=.74) con un tamaño del efecto medio. Igualmente, la *Atención Emocional* se relaciona significativa e inversamente con el *Sexismo Hostil* (ρ=-.39, p<.001, d=.84) con un tamaño del efecto grande.

Se obtiene también una relación significativa e inversa entre la *Claridad Emocional* y el *Sexismo Benevolente* (ρ=-.31, p<.001, d=.66) con un tamaño del efecto grande. Igualmente, la *Claridad Emocional* se relaciona significativa e inversamente con el *Sexismo Hostil* (ρ=-.33,

p<.001, d=.69) con un tamaño de efecto medio.

Finalmente, se obtiene que existe una relación significativa e inversa entre la *Reparación Emocional* y el *Sexismo Benevolente* (ρ=-.22, p<.001, d=.45) con un tamaño del efecto medio. Igualmente, la *Reparación Emocional* se relaciona significativa e inversamente con el *Sexismo Hostil* (ρ=-.22, p<.001, d=.45) con un tamaño de efecto medio.

9.2.1.2 Solo los Chicos. Analizadas las normalidades de las variables estudiadas, se verifica que todas ellas se comportan de manera no normal.

En la Tabla 17 realizando la medición de las relaciones que mantienen, se evidencia la significación y el tamaño del efecto.

Tabla 17

Relaciones Entre Variables; Solo los Chicos

Variables	Sexismo Benevolente	Sexismo Hostil
Atención Emocional, (ρ, p, d)	-.55	-.49
	<.001	<.001
	1.33	1.13
Claridad Emocional	-.46	-.46
	<.001	<.001
	1.03	1.04
Reparación Emocional	-.38	-.36
	<.001	<.001
	.81	.76

Nota. ρ=prueba rho de Spearman, p=significación, d=Tamaño del efecto

Riesgo α=.05

Los datos obtenidos muestran que existe relación significativa e inversa entre la *Atención Emocional* y el *Sexismo Benevolente* (ρ=-.55, p<.001, d=1.33) con un tamaño del efecto grande. Igualmente, la *Atención Emocional se* relaciona significativa e inversamente con el S*exismo*

Hostil (ρ=-.49, p<.001, d=1.13) con un tamaño del efecto grande.

También se observa una relación significativa e inversa entre la *Claridad Emocional* y *el Sexismo Benevolente* (ρ=-.46, p<.001, d=1.03) con un tamaño del efecto grande. Igualmente, la *Claridad Emocion*al se relaciona significativa e inversamente con el *Sexismo Hostil* (ρ=-.46, p<.001, d=1.04) con un tamaño de efecto grande.

Y, por último, existe relación significativa e inversa entre la *Reparación Emocional* y el *Sexismo Benevolente* (ρ=-.38, p<.001, d=.81) con un tamaño del efecto grande. Igualmente, *la Reparación Emocional* se relaciona significativa e inversamente con el *Sexismo Hostil* (ρ=-.36, p<.001, d=.76) con un tamaño de efecto grande.

9.2.2 Comparaciones de Medias

Se centra el estudio en el análisis de las diferencias habidas en cada una de las variables dependientes centrales en el estudio y en función del sexo de las personas participantes. El análisis resuelve la pregunta planteada en las Hipótesis 1 y 2.

9.2.2.1 Comparaciones de Medias Sobre Inteligencia Emocional en Función del Sexo

En la Tabla 18 se observan los resultados finales de comparar las medias de las variables objeto de estudio relativas a la IE (*Atención, Claridad* y *Reparación Emocional*) en función del sexo de los individuos.

Tabla 18

Comparaciones de Medias de Inteligencia Emocional en Función del Sexo

Variable	M	DE	U	p	r
Atención Emocional					
Chicas	24.49	6.63	15592.50	<.001	.35
Chicos	19.57	6.90			
Claridad Emocional					
Chicas	27.79	6.83	16032.50	<.001	.30
Chicos	23.38	7.40			
Reparación Emocional					
Chicas	29.64	6.58	17584.50	<.001	.27
Chicos	25.74	7.44			

Nota. M=Media, DE=Desviación estándar, U=Prueba U de Mann-Whitney, p=Significación
r=Tamaño del efecto
Riesgo α=.05

En la Tabla 18 se constatan diferencias significativas en la variable *Atención Emocional* (U=15592.50, p<.001, r=.35) entre chicos y chicas y a favor de estas, con un tamaño del efecto pequeño.

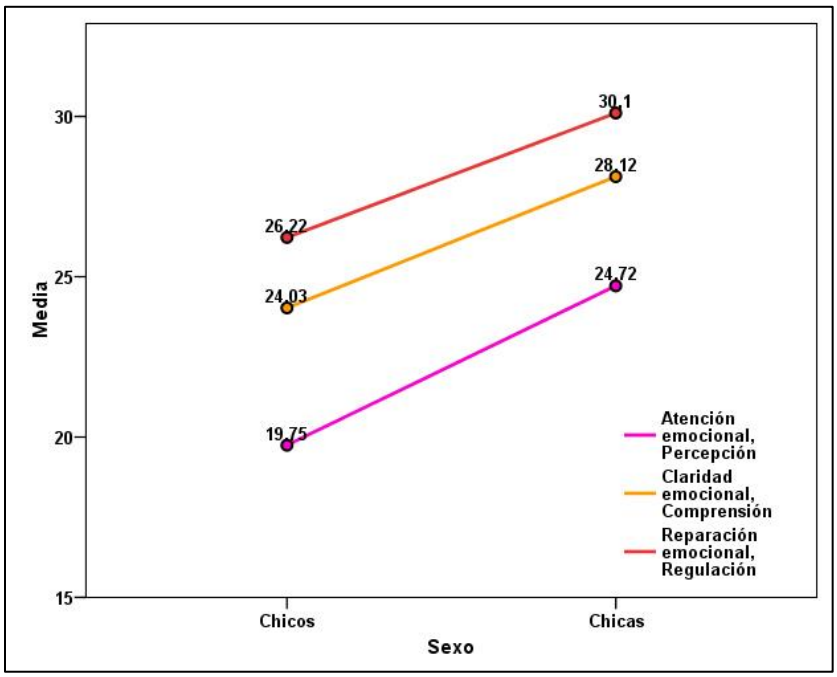
Al igual se confirman diferencias significativas en la variable *Claridad Emocional* (U=16032.50, p<.001, r=.30) entre chicos y chicas y a favor de estas, con un tamaño de efecto pequeño.

Y, por últimos se pueden evidenciar diferencias significativas en la variable *Reparación Emocional* (U=17584.50, p<.001, r=.27) entre chicos y chicas y a favor de estas, con un tamaño de efecto pequeño.

En la Figura 3 quedan representadas de manera gráfica y visual las diferencias significativas entre las tres variables de la IE a favor de las chicas.

Figura 3

Diferencias Entre Chicas y Chicos en Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional



9.2.2.2 Comparaciones de Medias Sobre el Sexismo en Función del Sexo. En la Tabla 19 se observan los resultados de comparar las medias de las variables objeto de estudio relativas al Sexismo (*Sexismo Benévolo* y *Sexismo Hostil*) en función del sexo de los individuos.

Tabla 19

Comparaciones de Medias de Sexismo en Función del Sexo

Variables	M	DE	U	p	r
Sexismo Benévolo					
Chicas	17.12	8.30	14595.50	<.001	.35
Chicos	24.38	11.49			
Sexismo Hostil					
Chicas	19.58	7.72	11145.50	<.001	.44
Chicos	28.11	12.95			

Nota. M=Media, DE=Desviación estándar, U=Prueba U de Mann-Whitney, p=Significación, r=Tamaño del efecto
Riesgo α=.05

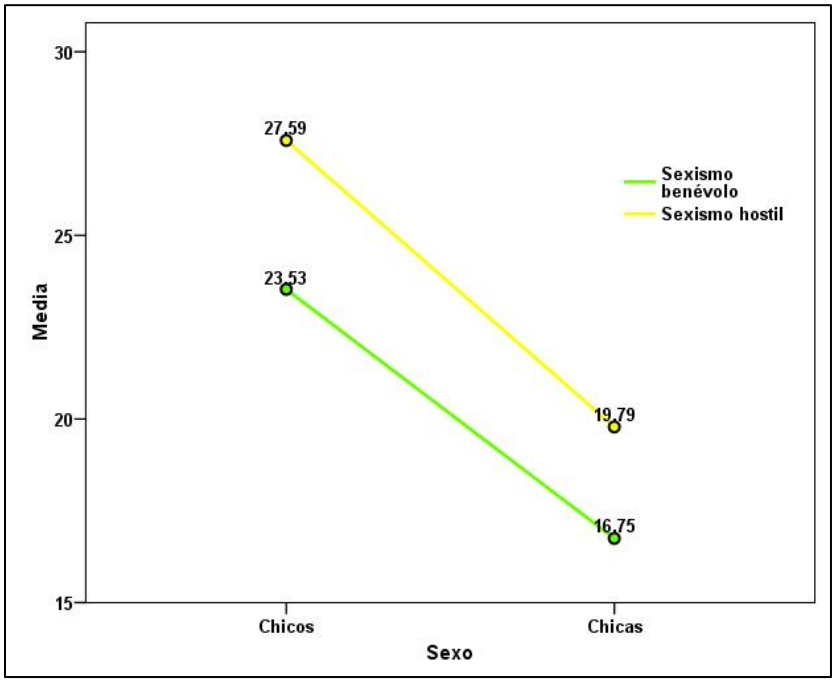
En la Tabla 19 se pueden observar diferencias de significación estadística en la variable *Sexismo Benevolente* (U=14595.50, p<.001, r=.35) entre chicas y chicos y a favor de estos, con un tamaño de efecto media.

Se comprueba también, la existencia de diferencias significativas en la variable *Sexismo Hostil* (U=11145.50, p<.001, r=-.44) entre chicas y chicos y a favor de estos, con un tamaño de efecto mediano.

En la Figura 4 se representan de manera gráfica las diferencias significativas entre el Sexismo Hostil y Benevolente, siendo mayor en los chicos.

Figura 4

Diferencias Entre Chicas y Chicos en Sexismo Benevolente y Sexismo Hostil



Tras la obtención y la exposición de los datos alcanzados en las dos variables de estudio, en el siguiente capítulo se discuten dichos resultados con el objetivo de extraer las principales conclusiones respecto a las relaciones existentes entre la IE y los estereotipos de género interiorizados en las chicas y chicos jóvenes participantes.

CAPÍTULO 10

Discusión, Limitaciones, Perspectivas Futuras y Conclusiones Finales

Discusión, Limitaciones, Perspectivas Futuras y Conclusiones Finales

En este capítulo se van a discutir los resultados alcanzados tras el encuadre y reflexión teórica, y el desarrollo de la investigación empírica. En primer lugar, se discuten los resultados de cada una de las variables, así, como las relaciones obtenidas entre ambas, teniendo en cuenta los objetivos presentados en el diseño metodológico y comentando los resultados logrados para las hipótesis propuestas.

Posteriormente se especifican las limitaciones encontradas en el desarrollo de la investigación, así, como posibles perspectivas futuras de estudio que continúen con la misma línea esbozada en la presente tesis, exponiendo como punto final las principales conclusiones alcanzadas, relacionándolas a su vez, con el marco teórico expuesto.

10.1 Discusión

Aun produciéndose un incremento de los estudios sobre la IE en las últimas décadas, como se ha comprobado a lo largo de toda la exposición, los estudios que relacionan la IE y la variable género son todavía muy escasos, a pesar de que la IE incluye, en su misma definición, competencias emocionales afines a los estereotipos de género. En la lucha contra la discriminación y la violencia que sufren las mujeres, el estudio de las emociones ha estado ausente, siendo un campo de investigación todavía en sus inicios y por descubrir. Si se considera el recorrido científico que ha relacionado y demostrado la influencia de las emociones con los comportamientos, parece prometedora su influencia en el concluir de los estereotipos de género.

Relacionar las emociones y el pensamiento sexista, no solo hace una relectura y crítica de toda la indagación obtenida hasta el momento, sino que también, crea un nuevo saber teórico, peculiaridad que como ya se ha expuesto, se especifica, en general, en todos los estudios de

género (Lardone, 2006). La elaboración de dichos estudios representa una de las más importantes innovaciones para la investigación, a la que se pretende cooperar con la presente tesis.

Los esfuerzos y cambios para conseguir la igualdad deben estar enfocados en la prevención, así, el objetivo es sustituir aquellas capacidades emocionales estereotipadas y diferenciales que contribuyen a mantener la estructura social de desigualdad, por el desarrollo de competencias emocionales positivas e iguales para niñas y niños. Con la incorporación de la perspectiva de género a estas investigaciones sobre las competencias emocionales, se postula que la construcción social del género y los estereotipos que la estructura patriarcal ha marcado para mujeres y hombres, podrían estar bajo el influjo de las habilidades emocionales adquiridas (Sánchez et al., 2008). Se incluye, por lo tanto, al estudio relacional de la IE una variable diferente de análisis, centrada en los estereotipos de género y su proceso de interiorización a través del proceso de socialización diferencial (Suberviola, 2020a).

El imaginario social actual sigue dibujando a una mujer más sentimental y preocupada por sus emociones, que, además, las gestiona mejor según lo demostrado a lo largo de la investigación. Por otro lado, en el imaginario del constructo hombre se sigue perpetuando la imagen de un ser más racional y menos emocional, y con una mayor capacidad de control sobre las mismas, capacidad que van a perder según el presente estudio, como se va a explicar a continuación. En la revisión teórica de este trabajo se han podido comprobar estas diferencias en el mundo emocional construido por mujeres y hombres, lo que evidencia la persistencia en el presente de un proceso de socialización emocional diferenciado, a través del cual, se siguen enseñando estereotipos sobre qué y cómo sentir.

Entre ellos se encuentran; capacidades más optimas en la atención y comprensión de las emociones en las mujeres, estando relacionadas con una identidad femenina en consonancia con

su figura de ser más sentimental, y en contraposición, la restricción del desarrollo de las mismas en los hombres, para construir en este caso, un perfil de ser más instrumental.

Es en estos últimos estudios y gracias a los avances en el conocimiento teórico sobre las emociones, donde surge por primera vez, la hipótesis que defiende la eliminación de esta asignación emocional por sexos como herramienta principal para lograr la igualdad (Solana y Luz, 2020).

En la búsqueda de conocer si persiste una educación emocional segregada en función del sexo, los datos de la muestra expuesta reflejan que son las chicas las que en términos generales presentan mayores niveles de IE que los chicos. Estos primeros resultados alcanzados están en consonancia con las investigaciones internacionales realizadas en los últimos años sobre IE, las cuales exponen la mayor presencia de esta en las mujeres (Mayer et al., 2000; Salovey y Mayer, 1990), y a su vez, con los estudios alcanzados en las investigaciones sobre IE impulsados en España (Blázquez et al., 2015; Díaz -Aguado, 2001, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, 2006).

Con respecto a las diferentes subescalas que conforman la IE, también se han evidenciado diferencias significativas, donde las mujeres revelan superiores resultados en todas y cada de ellas. Así, en la presente muestra, la puntuación media obtenida por las chicas en la habilidad de *Atención Emocional* es de 24.49 (puntuación mínima de 8 y máxima de 40), mientras que la puntuación media alcanzada por los chicos es de 19.57.

La capacidad de atender, prestar atención o comprender las emociones propias y ajenas siempre ha estado asociado en mayor medida a los rasgos femeninos, donde las normas de socialización prescriben que las chicas deben prestar mayor atención a los sentimientos como medio para alcanzar mejores competencias interpersonales, las cuales, implican

comportamientos de cariño, empatía y afiliación (Mestre et al., 2017). Es precisamente en esta habilidad donde la distancia entre los resultados por sexo en el presente análisis es mayor (4.95). Dentro del ideario patriarcal, esta habilidad puede ser la más relacionada a las mujeres, y de la misma manera, la menos vinculada a los hombres.

Los resultados muestran que existe una excelente fiabilidad del instrumento para cada una de las subescalas de la IE (*Atención Emocional* 0.91, *Claridad Emocional* 0.93 y *Reparación Emocional* 0.91), siendo como se reflejó anteriormente incluso mayores que los emanados por los autores de la escala en su estudio teórico (Atención *Emocional* 0.90, *Claridad Emocional* 0.90 y *Reparación Emocional* 0.86). Se presenta una valoración del efecto de esas diferencias de tipo moderado.

Por otro lado, en relación con la habilidad de *Claridad Emocional* la puntuación media obtenida de las mujeres es de 27.79 (puntuación mínima de 8 y máxima de 40), siendo la puntuación media alcanzada por los hombres de 23.38. La alta claridad emocional se ha relacionado con una mayor satisfacción general con la vida (Extremera et al., 2005).

El tener una mayor blancura a la hora de reconocer las emociones, y la mejor caracterización de los sentimientos personales en situaciones de estrés alto, va a permitirle a la persona poder hacer frente a las situaciones y barajar soluciones de manera más exitosa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Los resultados en dicha habilidad concuerdan con los datos alcanzados en otros estudios anteriores como los desarrollados por Díaz-Aguado (2009, 2018) y Gartzía et al. (2012) donde las mujeres puntuaban más que los hombres en dicha habilidad, obteniendo un tamaño del efecto pequeño.

Finalmente, la puntuación media alcanzada por las mujeres en relación con la habilidad de *Reparación Emocional* es de 29.64 (puntuación mínima de 8 y máxima de 40), siendo la

puntuación media alcanzada por los hombres de 25.74. Obteniendo al igual que en el punto anterior un tamaño del efecto pequeño.

Estas mejores puntuaciones de las mujeres en las tres habilidades que conforman la IE concuerdan solo parcialmente con la mayoría de los estudios realizados preliminarmente, ya que como mostraba Sánchez et al. (2008) en su estudio, las chicas puntuaban más en Atención y Comprensión Emocional, sin embargo, eran los varones los que exhibían mejores habilidades de Reparación Emocional. Resultados también evidenciados en investigaciones de Molero et al. (2010) donde las conclusiones mostraban significación en las variaciones de "sexo" en la Escala de Percepción y Atención a los sentimientos a favor de las mujeres, y la Escala de Regulación o Reparación de las Emocionales, a favor de los hombres.

En un estudio similar al anterior, con una muestra de estudiantes universitarios de Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de la Rioja (España), en la que se medía la IE y sus componentes también a través de la herramienta de autoinforme de *TMMS-24*, los datos apuntaron exactamente de la misma manera, exponiendo diferencias significativas entre mujeres y hombres en las competencias de Atención y Percepción Emocional, y señalando por el contrario, una mayor Regulación Emocional a favor de los hombres (Suberviola y Santiago, 2011).

Esta diferencia obtenida en el presente estudio sobre la habilidad centrada en la gestión y regulación emocional de las mujeres puede tener como base explicativa varias cuestiones:

En primer lugar, es importante tener en cuenta el tipo de medida utilizada en el estudio, el *TMMS-24*. A pesar de ser en la actualidad la escala de evaluación de IE más utilizada en el ámbito académico español (Corral, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sánchez-Teruel, 2018), al ser una prueba de autoinforme puede presentar ciertas deficiencias en las

respuestas. Petrides et al. (2007) revelaron en sus estudios significativos resultados sobre cómo los hombres autoinformaban de una IE más alta a la que posteriormente ejecutaban en la vida real, y cómo a las mujeres les ocurría lo contrario, informando de una IE inferior a la que luego demostraban en las pruebas de ejecución.

Esta cuestión puede hacer suponer una sobrevaloración sobre sus capacidades en los hombres, y una infravaloración de estas en las mujeres (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Como reflejó el metaanálisis de Newman y Joseph (2010), las mujeres son más hábiles en todos los ámbitos de las emociones, pero a pesar de las mayores puntuaciones reales y objetivas, su percepción sobre esta capacidad es peor y más baja que la de los chicos (Martínez, 2007).

En definitiva, este planteamiento no puede ser descartado debido a que la valoración en la IE no es congruente con los análogos a la realidad, ya que los datos reflejan ciertas capacidades emocionales en los varones, (aunque sean inferiores a las mujeres) y, sin embargo, sus puntuaciones en sexismo y estereotipos de género siguen siendo altas, a lo que se suma la realidad social de desigualdad y violencia hacia las mujeres.

En segundo lugar, se puede reflexionar, también, sobre la evolución de las mujeres con respecto a la superación de ciertos estereotipos y roles de género, pudiendo estar las diferencias relacionadas con la forma en la que se están construyen los esquemas de género, ya que las chicas hoy en día poseen un mayor juicio reflexivo y crítico en relación con las cuestiones de desigualdad y género que los chicos (Díaz-Aguado et al., 2011).

Algunas estudiosas como Castillo y Montes (2007), o López-Zafra et al. (2009) indican que estos roles van cambiando con el paso del tiempo y de una cultura a otra, teniendo un carácter dinámico. Además, también evidencian que la percepción sobre los estereotipos de género no se ha producido por los sexos al mismo nivel, siendo mayor el cambio en ellas. Estos

estudios están en consonancia con la Teoría del Rol Social de Eagly et al. (2004), en la cual, se afirma que la evolución que se produce en los roles sociales transforma, al mismo tiempo, los estereotipos atribuidos a cada sexo. Así pues, Castillo y Montes (2014), concluyeron con su investigación afirmando que algunos estereotipos que tradicionalmente se asociaban a los sexos han desaparecido en la actualidad, al mismo tiempo que se asocian nuevos estereotipos a un sexo o al otro.

En los últimos años y gracias al movimiento feminista se ha producido una crítica, reflexión y análisis de las características que son asignadas a la identidad femenina, favoreciendo a la creación de una nueva teoría y al progreso hacia la igualdad. Sin embargo, estos avances no se han producido al mismo nivel ni de igual forma por parte de los hombres. Independientemente de referirnos a chicos jóvenes u hombres adultos, su participación en la cavilación y en el cuestionamiento de los propios privilegios y la posición de poder, se está produciendo de manera más lenta y reducida (Glick y Fiske, 1996).

A continuación, tras el desarrollo de un análisis más concreto, se obtienen los valores máximos y mínimos de cada uno de los 24 ítems que conforman la escala *TMMS-24*. Se puede resaltar que el ítem que ha obtenido una mayor puntuación para las tres subescalas de IE, es el E23 “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”. A pesar de la coincidencia de la mayor puntuación en el mismo ítem, se pueden observan diferencias en función del sexo entre chicas y chicos con respecto a las frecuencias de cada uno de los valores.

Así, por ejemplo, en el valor 1 *(nada de acuerdo*) la frecuencia de chicas que lo han seleccionado es de 1, frente a 8 en los chicos, y en el valor 5 (*totalmente de acuerdo*) la frecuencia en las chicas es de 145, frente a 68 en los chicos. Este resultado puede estar

relacionado con la mayor tendencia estereotipada en las mujeres a la positividad y a un estado de ánimo más alegre, lo cual, concuerda con los estudios alcanzados por Callaza y Molero (2013).

En referencia al ítem con menor puntuación, al igual que en el caso anterior, también concuerda para los datos alcanzados por la muestra evaluada de "solo chicas" y en la muestra de "solo chicos", siendo este el ítem el E6 "Pienso en mi estado de ánimo constantemente". Los resultados en la frecuencia de el valor 1 (*nada de acuerdo*) reflejan diferencias, siendo en las chicas 46 y en de los chicos 83, y sobre el valor 5 (*totalmente de acuerdo)* de 14 en las chicas, y en los chicos de 8. Estos datos son congruentes con los datos alcanzados por Lasa (2004) en los que las chicas revelan más actitudes de rumiación que los chicos, siendo, además, una de las principales estrategias utilizadas por las mujeres frente a los conflictos interpersonales. Autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2003) evidenciaron con alumnado universitario de los últimos cursos de psicopedagogía, que las estudiantes puntuaban más alto que sus compañeros chicos en malestar personal, actitud de depresión y de ansiedad, lo cual, estaba relacionado con una mayor atención a sus sentimientos. Este hecho también se correlacionaba con los resultados obtenidos con población de educación secundaria donde las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en atención a los sentimientos y, como consecuencia, mayor sintomatología ansiosa (Fernández, 2004).

En la misma línea de estos datos Giménez (2018) exponía la mayor puntuación global que presentan las mujeres en los componentes de Atención Emocional y Claridad Emocional, cuestión que en ocasiones puede ser negativa, por ejemplo, si ante un problema se produce la fijación constante y continuada de la atención sobre dicha cuestión. Esta actitud de excesiva focalización puede producir la aparición de actitudes rumiativas, las cuales, aparecen

mayormente en las mujeres. Se demuestra en esta investigación que un mayor comportamiento rumiativo es incongruente con tener buenas capacidades de regulación.

Como se ha destacado anteriormente, se debe tener en cuenta que los datos alcanzados dependen de la propia valoración de las chicas y los chicos encuestados.

Al igual que los estudios de M.ª José Diaz-Aguado (2003, 2006, 2009), estos datos evidencian la persistencia de estereotipos en la identidad femenina actual, presentándose las mujeres como seres más sentimentales y preocupadas por las emociones tanto propias como ajenas.

De estos resultados es positivo destacar que las investigaciones actuales están exponiendo los beneficios de tener una elevada IE, a lo que Sánchez et al. (2015), corroboraron la hipótesis de que las personas que tienen más desarrolladas las competencias emocionales son personas con una mayor firmeza, y estabilidad sobre sus decisiones y opiniones, teniendo, además, una mejor valoración personal. Los autores Salguero et al. (2011) reflejaron que aquellas chicas y chicos jóvenes con habilidad en la detección del estado emocional de otras personas, se relacionan socialmente de manera más sana y horizontal (familia, amistades…), sintiendo una mayor felicidad y satisfacción vital y con un predominio de los pensamientos positivos sobre los negativos.

Esta relación positiva también es reafirmada por Martínez-Pons (2003), quien halló una conexión entre IE y la satisfacción con la vida, las variables de percepción interpersonal y con la empatía emocional vivida, exponiendo a su vez, una relación inversa con la sintomatología de depresión y ansiedad (Bermúdez et al., 2003).

En la finalización de la reflexión de esta cuestión, se puede hacer referencia a Hernández (2020) quien refleja que la IE juega un papel esencial para la prevención y la protección de las

adolescentes frente a esta situación de conflicto, ya que el trabajo de los estados emocionales producirá mejores habilidades y una mejor regulación de las mismas, sugiriendo que alcanzar buenas puntuaciones en IE, también, reduce la probabilidad de permanecer en el tiempo en una relación de violencia (Giménez, 2018).

Como se viene evidenciando a lo largo del análisis de esta investigación el planteamiento esbozado atribuye a la enseñanza de los estereotipos de género la perpetuación de pensamientos y acciones sexistas, manteniendo a su vez, una estructura social discriminatoria (Díaz-Aguado, 2009). La actual dinámica de interiorización de la identidad tradicional y estereotipada femenina lleva implícito asimilar ciertas características emocionales que van a estar asociadas en mayor medida con la discriminación y la desigualdad (Villegas y Sánchez, 2013).

En todo este esquema se considera como agente relevante de transmisión al ámbito educativo, siendo considerado junto con la familia el espacio más influyente en el proceso educacional, donde es preciso introducir un nuevo paradigma basado en el aprendizaje igualitario de las habilidades emocionales para impedir la continuidad de la transmisión de los estereotipos de género (Trejo et al., 2015).

Entre los planteamientos más distinguidos para el futuro se destacará el diseño de un modelo escolar que contribuya a la finalización de la enseñanza sexuada, se defiende la incorporación en el currículo educativo del trabajo de las competencias emocionales, sustentado en una educación emocional no diferenciada por sexo. El sistema de educación diferencial se respalda en la transmisión de estereotipos de género, entendiéndolos como “la práctica de asignar a una persona determinados atributos, características o funciones específicas únicamente por su pertenencia al grupo social masculino o femenino, siendo extremadamente maléficos cuando violan los derechos de las personas” (Sánchez, 2017, p. 20), lo que permite en el momento

presente la continuación de un ideal de superioridad masculina e inferioridad femenina (Vinagre, 2019).

La enseñanza del mundo emocional y los valores ha estado históricamente asociado al ámbito privado de lo familiar, estipulando a la escuela otras funciones y enseñanzas. A medida que se evidencian resultados como en el presente estudio, incrementa el cuestionamiento al papel que debe desempeñar la escuela en la sociedad.

En los últimos años esta incorporación al ámbito escolar no se ha producido de manera firme, sin poseer en el momento actual un espacio importante, personal y común, a pesar de la mayor concienciación social sobre la importancia de tener una buena salud emocional, y el mayor conocimiento sobre su influencia positiva en multitud de contextos sociales y personales (Molero et al., 2010).

Por otro lado, y dando continuidad a los resultados obtenidos, en relación con el objetivo de dicho estudio de conocer la presencia de pensamiento sexista en las y los adolescentes del momento presente, hay que destacar que las puntuaciones de los hombres son superiores a las de las mujeres. Este resultado es más elevado, a su vez, en las dos subescalas que constituyen el sexismo. Así, la puntuación media obtenida por las mujeres en la variable de *Sexismo Benevolente* es de 17.12 (mínima de 10 y máxima de 60), siendo la media de los hombres de 24.38, y en relación con la variable de *Sexismo Hostil* la puntuación media de las mujeres es de 19.58 (mínima de 10 y máxima de 60), siendo la media de los hombres 28.11. Se presenta una valoración del efecto de esas diferencias entre pequeño y moderado.

Los resultados muestran que existe una excelente fiabilidad del instrumento utilizado para cada una de las subescalas del *DSA* (*Sexismo Hostil* 0.92 y *Sexismo Benevolente* 0.80), siendo incluyo mayor que la fiabilidad alcanzada por los autores en el estudio teórico, siendo en

el caso del *Sexismo Hostil* 0.94, y menor que la alcanzada en el caso del *Sexismo Benevolente*, siendo esta de 0.85), concluyendo con diferencias significativas en ambas subescalas entre chicas y chicos con un tamaño del efecto medio.

Estos datos son análogos a los alcanzados en la publicación denominada *Situación de la Violencia Contra las Mujeres en la Adolescencia en España*, presentada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, del Ministerio de Igualdad (2021) donde los chicos presentaban una mayor interiorización de estereotipos de género que las chicas, traduciéndose, en un mayor pensamiento y comportamiento sexista. M.ª José Díaz-Aguado referente en esta línea de estudio, también ha visibilizado en otros trabajos la fuerte presencia que el sexismo tiene en la sociedad española actual, lo que provoca un alto riesgo de violencia de género entre los chicos y las chicas jóvenes. De la misma manera en los años 2003 y 2014 los informes elaborados por el Centro de Investigación Sociológicas de España (CIS) reflejaron la clara persistencia de estos estereotipos de género en la sociedad española, al igual que los informes emitidos por el Observatorio de la Imagen de las Mujeres (perteneciente al Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades), en las investigaciones ejecutadas en los años 2008 y 2014.

Siguiendo estos resultados, el autor Colás (2007) demostró que son los adolescentes hombres los que aceptan en mayor medida las ideas discriminatorias, en especial aquellas que infravaloran a las mujeres.

El hecho de que en ambas variables las puntuaciones de los chicos sean más altas, se asemeja también, en parte, con estudios previos, como el realizado por Recio et al. (2007), donde efectivamente los hombres mostraban más Sexismo Hostil, pero, sin embargo, eran las mujeres las que sustentaban en mayor medida que los hombres creencias relacionadas con el Sexismo Benevolente. Este dato concuerda de manera adecuada con lo visto a lo largo del estudio, donde

las habilidades emocionales-femeninas se relacionan más con las características del Sexismo más sutil y menos específico, mientras que, por otro lado, las habilidades de instrumentalidad-masculina, están más asociadas a rasgos perteneciente al Sexismo Hostil, un sexismo más directo y violento.

Como se ha destacado anteriormente los rasgos estereotípicamente asignados a la identidad femenina como la sutileza, la empatía o la capacidad de cuidado, se relacionan de manera directa con muchas de las competencias emocionales comprendidas dentro de la definición de IE de Mayer y Salovey, así, la mayor identificación de las mujeres con rasgos "femeninos" puede ser la base explicativa a una mayor puntuación de las mujeres en el Sexismo Benevolente.

En relación con los datos más reseñables de los 26 ítems que constituyen la escala *DSA* se puede destacar que el ítem que ha obtenido una mayor puntuación es el mismo para ambos sexos, siendo este el S1 "Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres".

A pesar de ser el mismo ítem para el estudio de "solo las chicas" y el estudio de "solo los chicos", se observan diferencias entre chicas y chicos en relación con las frecuencias de cada uno de los valores.

Así, por ejemplo, en el valor 1 *(totalmente en desacuerdo*) la frecuencia de chicas que lo han seleccionado es de 123 frente a 49 en los chicos, y en el valor 6 (*totalmente de acuerdo*) la frecuencia en las chicas es de 12, frente a 26 en los chicos.

Este resultado expone que en el caso de la presente muestra las chicas no revelan valores más altos en *Sexismo Benevolente*. La lectura positiva de este fundamento es que las mujeres se

van despojando poco a poco de las competencias emocionales atribuidas desde el pensamiento tradicional.

Es importante remarcar finalmente que la visión en términos generales alcanzada en la actual muestra sí está en consonancia con lo explicado a lo largo de la investigación donde ambos sexos atribuyen a las chicas una serie de habilidades emocionales, entre las que se encuentran la tolerancia y la paciencia, atribuyendo la afirmación de dichas capacidades a lo innato, siendo en este caso más del doble de chicas (26) que de chicos (12) las que han elegido "*totalmente de acuerdo*".

Sin embargo, resalta que ni en el estudio de los ítems por separado se observa congruencia con los estudios previos sobre un mayor Sexismo Benevolente entre las chicas, ni en los resultados de comparaciones de medias de las variables de sexismo, donde las chicas también reflejan un Sexismo Benevolente inferior.

Por otra parte, el ítem con menos valoración también ha coincidido en la muestra de solo chicas y la de solo chicos, siendo este el S5 "Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres no trabajasen fuera del hogar". Observando también discrepancias entre los resultados del valor 1 y el valor 5 entre las chicas y chicos. En el valor 1(*totalmente en desacuerdo*) la frecuencia en las chicas es de 245 frente a 146 en los chicos. En el valor 6 (*totalmente de acuerdo*) la frecuencia de las chicas es de 2 frente a 1 en los chicos.

En este caso se evidencia un menor Sexismo Hostil en las chicas que en los chicos, ya que en estos últimos un 30.8 % del total de chicos encuestados respondieron valores diferentes al valor 1 (*totalmente en desacuerdo*), mientras que en el caso de las chicas solo un 7.5 % del total de chicas encuestadas contestó otros valores diferentes a 1(*totalmente en desacuerdo*).

Se demuestra con los resultados obtenidos que la problemática de desigualdad y violencia hacia las mujeres no solo no ha desaparecido, sino que tiene una fuerte presencia actual entre la población adolescente. A su vez, y al igual que con la mayor IE en las chicas, se certeza que la socialización diferenciada sigue teniendo una fuerte presencia en la sociedad actual, siendo asumida y contribuyendo a la continuidad de los estereotipos inherentes históricamente a cada sexo. Como ya expresaba Lagarde y De los Ríos (1996) acabar con la transmisión de estos estereotipos sexistas es una de las premisas que ansía alcanzar el feminismo como vía para terminar con la desigualdad y la violencia, aportando con esta investigación una vía para conseguirlo.

Estas reseñas son relevantes para confrontar a aquellas personas que defienden que no existe desigualdad entre mujeres y hombres, y a quien quita importancia a la violencia de género. El pensamiento sexista presente entre las personas adolescentes de hoy, muestran que los estudios sobre violencia en la pareja deben centrar su atención en esta etapa de la vida, ya que, en su mayoría las investigaciones en España enfocadas a analizar la violencia sexista, son referentes a la etapa adulta, siendo muy escasos aquellos estudios específicos sobre la etapa adolescente (Fernández-Fuentes et al., 2011).

Continuando con la discusión y reflexión de los datos obtenidos en la muestra, los resultados alcanzados en el estudio correlacional entre las dos variables de estudio; Inteligencia Emocional y Estereotipos de Género, y las subescalas que los conforman, revelan que existen relaciones significativas e inversas entre todas y cada una de las variables relativas a la IE y las variables referidas al Sexismo, con una valoración del efecto de las relaciones entre moderado y grande. Esto evidencia que a mayor nivel de IE, se produce, menor interiorización de pensamientos sexistas, siendo finalmente probadas las tres hipótesis planteadas en este estudio;

Hipótesis 1. Las chicas tienen una mayor interiorización y desarrollo de la inteligencia emocional que los chicos.

Hipótesis 2. Los chicos presentan una mayor interiorización de pensamiento sexista que las chicas.

Hipótesis 3. Existen relaciones significativas e inversas entre el pensamiento sexista y la interiorización de la inteligencia emocional, considerando la totalidad de la muestra; solo las chicas y solo los chicos.

Por otro lado, y centrándonos en el mayor tamaño del efecto, este se produce en el caso del estudio "solo de chicas" entre las variables Atención Emocional y Sexismo Hostil, siendo este de .84, y el que menor generalización presenta se obtiene entre la variable Reparación Emocional y la variable Sexismo Benevolente y Sexismo Hostil, con un resultado de .45.

En el caso del estudio de "solo los chicos" el mayor tamaño del efecto se produce entre las variables Atención Emocional y Sexo Benevolente, siendo este de 1.33, es decir, una generalidad muy alta, y en el caso de menor tamaño del efecto, este se produce entre las variables Reparación Emocional y Sexismo Hostil, siendo el mismo de.76.

En referencia a los resultados de las comparaciones de medias, se ajustan en todos los casos a lo simplemente esperable: que las mujeres sean mayoritariamente portadoras de valores superiores de inteligencia emocional, en todos los casos, y que los hombres fueran mayoritariamente portadores de valores superiores a las mujeres en sexismo, en todos los casos. Todas las comparaciones se muestran como significativas en la orientación señalada, si bien el tamaño del efecto es diferente en ambos casos (*Atención Emocional* .35, *Claridad Emocional* .30 y *Reparación Emocional* .27*)* y (*Sexismo Benevolente* .35 y *Sexismo Hostil* .44).

Se concluye la discusión considerando que los datos obtenidos en este estudio han sido positivos y satisfactorios en cuanto a los tres tipos de evidencias de validez: de contenido, de estructura interna y de relación con otras variables.

Se considera, por lo tanto, que la violencia hacia las mujeres tiene como base la enseñanza-aprendizaje de estereotipos, lo que señala que para acabar con la violencia de género se debe acabar primeramente con la base sobre la que se sustenta, es decir, "los estereotipos de género", lo cual, se equipara con lo planteado por Sánchez (2017), y también, con los estudios de Fariña et al. (2011) que descubrieron que los sujetos que habían tenido problemas de violencia de género presentaban carencias en su inteligencia emocional, lo que revela, a su vez, la necesidad de continuar investigando en el factor "emoción", ya que prácticamente ha sido inexistente en los estudios de Sexismo. Se abre una nueva puerta de investigación enormemente prometedora en la lucha contra la desigualdad y la violencia hacia las mujeres.

10.2 Limitaciones

Aunque es cierto que la investigación es entendida como significativa, en el sentido de que sus aportaciones pueden ser consideradas como base para otros posteriores estudios, y contribuye a la creación y la construcción de un marco teórico sólido en materia de IE y género, también, es importante considerar algunas limitaciones surgidas, y que deben ser apreciadas en la continuidad de los estudios sobre ambas variables.

En primer lugar, se debe señalar que los conceptos teóricos que en la presente tesis se pretenden estudiar son de componente subjetivo, basados en creencias y actitudes personales en relación con el género y el mundo emocional, lo cual, presenta dificultades metodológicas y, sobre todo, interpretativas. En este sentido, es destacable que los datos que se han alcanzado en

el presente estudio son semejantes a los obtenidos en la mayoría de las investigaciones previas revisadas, lo que puede indicar adecuación en la línea constituida.

Con respecto al tipo de instrumento de medida utilizado, siendo este catalogado dentro de los instrumentos de Autoinforme, su selección se ha basado en la pretensión de entender y conocer las creencias sobre una/o misma/o y en relación con las demás personas, creencias que están precisamente influenciadas y que exhiben la socialización diferencial existente por sexos. Aun demostrada su eficacia, se presenta como limitación el no haber obtenido una información más objetiva a través de la utilización de pruebas de ejecución, cuestión a tener en cuenta en el desarrollo de futuras líneas de investigación.

Como se expuso en el propio desarrollo con los instrumentos aplicados de autoinforme los resultados pueden verse afectados por la memoria, por los sesgos que cada persona tiene con relación a consigo misma y por los estereotipos sociales y de género (Mayer et al., 1999). Además, se pueden producir dificultades en la comprensión y error de entendimiento tanto en las preguntas como en las respuestas, sin que estas hayan sido planteadas por las personas participantes. En el punto 8.4.5 Método de Trabajo de Campo incluido en el capítulo 8 Método de la tesis, se recogen las dificultades planteadas por las chicas y los chicos participantes referentes a la comprensión de las cuestiones a contestar. En concreto, referenciaron, dificultad para determinar si algunas afirmaciones se referían a una cuestión propia o ajena a la persona, siendo un ejemplo, el ítem “presto mucha atención a los sentimientos”. Ante esto, se tuvo que realizar una aclaración general explicando que todas las afirmaciones que no especificaban lo contrario hacían referencia a la propia persona encuestada.

Por otro lado, en este tipo de medida aparece también la problemática de Aquiescencia, ya que “las personas tienden a responder siempre en la misma dirección y en el mismo tipo de

casilla de puntuación independientemente de la pregunta" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 68).

Como se ha formulado anteriormente hay que recalcar que los resultados finales alcanzados son semejantes a los obtenidos en investigaciones previas, por lo que puede considerarse que finalmente dicha limitación no tiene un fuerte peso.

Finalmente, y como se ha enunciado, también se debe añadir el denominado Efecto de la Deseabilidad Social que refleja la "tendencia en las personas por preferir aquella respuesta que es más correcta socialmente, y no la respuesta real" (Mayer et al., 2001, p. 233).

En cuanto a las limitaciones del estudio, es necesario, hacer referencia al tipo de muestreo utilizado, siendo este, un muestreo no probabilístico, ya que no es posible un muestreo probabilístico, debido a que no se puede llegar a toda la población por ser muy numerosa, ni toda la población cumple los criterios establecidos para su participación. Esto supone la desventaja de no poder asegurar que la muestra seleccionada sea fielmente representativa de la población de jóvenes, lo que lleva a tener que asumir dicho riesgo al no ser posible otro tipo de muestreo.

El presente estudio se ha realizado en un contexto geográfico determinado, siendo este la ciudad de Madrid, para poder extender eficazmente los resultados obtenidos sería necesario confirmar estos mismos datos con estudios similares desarrollados en otras ciudades. Se puede considerar que el desarrollo de un estudio en cada provincia puede proporcionar resultados entendidos como representativos de la población de chicas y chicos jóvenes en España, estudios en los que se plantearían de nuevo las mismas hipótesis de trabajo.

A pesar de dicha cuestión, con los criterios establecidos de inclusión de sexo y edad, se pretende que la muestra sea lo más representativa y fiable posible para el objeto de estudio en cuestión.

La limitación sobre la edad de las personas estudiadas no implica que la posterior propuesta de trabajo en habilidades emocionales solo se tenga que aplicar a este grupo concreto, siendo posible su generalización más allá del grupo de estudio, cuestión fundamentada en el marco teórico. Esta investigación se puede desarrollar en otros grupos de edad, exigiendo eso sí, la adaptación a las características concretas de cada etapa evolutiva, las cuales serían diferentes a la etapa de la adolescencia. Es importante señalizar que a la hora de interpretar los resultados se debe tener en cuenta las características de la etapa concreta de estudio, pero dicha cuestión, no impide su aplicación en otros periodos de edad. Es más, el desarrollo del trabajo de la educación emocional en el resto de las edades está conexionado a los resultados obtenidos en el periodo escogido para el presente estudio, por lo que, se considera su adecuada aplicación a la generalidad de la población, siendo esta línea favorable para futuros estudios. La etapa de la adolescencia ha sido elegida ya que es el momento de mayores cambios físicos y emocionales encaminados a la construcción de una identidad firme, con el objetivo de alcanzar una autonomía e independencia esencial para que pueda sumergirse en la vida adulta (Colom y Fernández, 2009).

Cabe destacar, que, en contraposición a las limitaciones, la tesis también cuenta con algunas fortalezas resaltables. En función del tamaño de la muestra obtenida, se encuentra dentro de lo esperado en comparación con las muestras medias de otros estudios empíricos similares anteriores (Bragado et al., 1999; Encabo y López, 2004; Alcade, 2017) y permite conocer en mayor medida la realidad de chicas y chicos jóvenes. No obstante, siempre es deseable su ampliación para futuras investigaciones. También se debe añadir como aspecto positivo que el empleo de cuestionarios ampliamente utilizados como los presentes, proporcionan seguridad,

debido a que se ha demostrado previamente su buena fiabilidad y validez (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Finalmente, la incorporación de una perspectiva de género como marco conceptual y transversal a lo largo de toda la investigación, permite hacer un análisis y una crítica más profunda de las desigualdades existentes entre mujeres y hombres, permitiendo detectar las raíces de dicha desigualdad y poner en marcha herramientas más eficaces para su eliminación (Lagarde y De los Ríos, 1996).

Se añade con esto datos y reflexiones a la ya existente literatura científica feminista.

10.3 Perspectivas Futuras

Se considera que los resultados alcanzados en este trabajo son positivos y pueden ser de gran relevancia en el ámbito de estudio del género y la IE. Así, mientras que las exploraciones realizadas hasta ahora se han orientado a examinar las diferencias sexuales en IE, en el presente trabajo queda reflejada la necesidad de atender a factores contextuales relacionados con los estereotipos de género y el proceso de construcción diferencial que conforma la identidad femenina y la identidad masculina.

Los estudios recientes confirman que la discriminación en función del sexo, aunque se crea que está superada, continúa siendo un grave problema en nuestra sociedad (Eisenberg et al., 1991; Etxebarría y Pinedo, 1997). En este sentido, permite contextualizar la realidad de dicha problemática debido a que personas y sectores concretos de la sociedad tienden a creer que la discriminación de género ya no es un problema de las sociedades contemporáneas; encontrándose una posible explicación en el carácter cada vez más evasivo de las expresiones sexistas, transmitidas desde el nacimiento en los diferentes contextos educativos, y por consecuencia, muy difíciles de reconocer (Díaz-Aguado y Sánchez, 2019).

Los datos expuestos exhiben la clara interiorización de estereotipos de género entre las chicas y especialmente en los chicos jóvenes. Esta presencia expone que los adelantos producidos y los cambios instaurados en ciertos contextos de la sociedad, no están produciendo avances en la medida esperada, lo que conlleva a plantear lo imprescindible de focalizar la investigación y posicionar los cambios en otros ámbitos de actuación, siendo el esbozado en el presente estudio el relativo al ámbito educativo, con escasas adaptaciones estructurales y de paradigma para acabar con el sexismo.

De manera paralela a los estudios enfocados en un nuevo paradigma educativo, se deben producir planteamientos que caminen hacia la consideración de la emocionalidad como base esencial de la Teoría Feminista. Resulta fundamental seguir investigando es esta línea y tener presente la IE en los estudios de género, definiendo claramente el sistema sexo-género. Esto permitirá diseñar nuevas líneas educativas que tengan presentes las carencias emocionales más presentes en la estructura de la violencia de género. La modificación del paradigma educativo es una clara línea en la que hay que centrar los estudios, transitando como se ha revelado, hacia una pedagogía emocional y feminista.

En otro orden de cosas, para estudios venideros, una vez que se ha verificado que hay diferencias claras entre los sexos, sería interesante incluir programas de psicoeducación sobre IE y/o Sexismo, y valorar en un procedimiento de medidas repetidas (pre-post) si se presentan mejoras en estos indicadores, en función de la intervención psicológica propuesta (psicoeducación sobre sexismo, sobre IE, sobre ambos aspectos). La realización de estudios longitudinales permitiría conocer si realmente se producen cambios en los pensamientos y conductas sexistas de chicas y chicos jóvenes tras haber mejorado sus habilidades emocionales.

Como se ha constatado el estilo educativo y la diferenciación en función del sexo al nacer

en el proceso de socialización influyen directamente en la interiorización de estereotipos de género, incluir el trabajo emocional en el currículo escolar es el primer paso para no seguir reproduciendo una enseñanza estereotipada, sin embargo, una futura línea de investigación debe poner el foco no solo en el cambio de la estructura institucional, sino también, en los diferentes agentes de socialización que ejercen en el día a día dicha enseñanza. Esto incluye incorporar programas formativos dirigidos a las y los profesionales de la educación, o destinados a los propios familiares.

Proporcionar una educación emocional igualitaria comienza por tomar conciencia de los propios estereotipos interiorizados y de las propias creencias, solo así se pueden modificar y transmitir otras diferentes.

10.4 Conclusiones Finales

Se concluye la tesis destacando que todos los resultados finales son adecuados para la resolución de las hipótesis propuestas y cumplen con los objetivos marcados.

Los datos alcanzados permiten exponer la realidad de pensamiento sexista entre las y los jóvenes de hoy, evidenciando una fuerte presencia de la violencia de género entre las parejas jóvenes.

Conocer qué factores influyen principalmente cuando se da una situación de desigualdad y en particular de desigualdad de género, y cuáles son las bases que la sustentan, permitirá ir construyendo un nuevo camino que elimine dichos pilares y cree una sociedad alejada de los estereotipos. En consonancia, se ha evidenciado la importancia de los factores emocionales.

A lo largo del desarrollo de esta investigación se ha podido observar y comprobar que los estudios, tanto teóricos como las investigaciones empíricas realizadas de manera anterior, y considerados como precedentes a esta investigación, establecen eficazmente la existencia de una

relación objetiva entre ambas variables de estudio. En concreto Mayer y Salovey (1990) iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje proponiendo ya desde su teoría de IE, este objetivo centrado precisamente en la incorporación al currículo educativo de la literatura emocional. A pesar de su planteamiento desde las últimas décadas, no se ha producido una incorporación de manera eficaz, pudiendo representar esta dificultad el propio rechazo social al cambio en la estructura del sistema educativo, y la lucha desde el patriarcado por seguir gestionando el punto central que sustenta su existencia: la educación.

Se evidencia en la investigación que la vía por la cual se siguen perpetuando los pensamientos sexistas, la discriminación y en definitiva la violencia de género, es la transmisión generación tras generación de los estereotipos de género. Estos resultados alcanzados exigen cambios desde la raíz, y reflejan que es momento de centrarse en uno de los pilares más importantes en los que se sustenta la sociedad y plantear un nuevo paradigma que esté enfocado en la eliminación de la enseñanza-aprendizaje de estereotipos de género, para así, poder alcanzar una educación real en igualdad.

Como aspecto final de esta investigación se añade que a pesar del amplio camino que queda por recorrer, se espera que esta tesis haya contribuido a un mayor conocimiento sobre la IE, y a la creciente concienciación sobre la necesidad de posicionar a las emociones en el centro del estudio relativo sobre la eliminación y la lucha contra la violencia de género.

Referencias

Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A. y Fivush, R. (1995). Gender Differenes in Parent-Child Conversations About past Emotions: A longitudinal Investigation. *Sex Roles*, 33, 309-323. https://link.springer.com/article/10.1007/BF01954572

Aguirre, A., Esnaola, I. y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 53-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980936

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. CIEG. https:// doi.org/10.1016/j.df.2016.04.00

Alarcón Galera, C. (2016). *Creencias y actitudes sexistas que influyen en la violencia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Jaume I]. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/161208

Alberdi, I. y Matas, N. (2002). La violencia doméstica: Informe sobre los malos tratos a mujeres en España, *Colección Estudios Sociales*, 320-324. https://eis.cis.es/REIS/PDF/REIS_102_15116799647328

Alcade, M. (2017). El género como factor condicionante de la victimización y criminalización femenina, *Papers*, 1(3),102-112. https://doi.org/10.5565/rev/papers2337

Alcántara, E. (2013). Identidad sexual/rol de género. *Debate feminista*, 47, 172-201. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4948283

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation estrategies across psychopatology: A meta-analytic review. *Clinical Psycology*, 30(20), 217-237. https:/doi.org/ 10.1016/j.cpr.2009.11.004

Alencar-Rodrigues, R. y Cantera, L. (2012). Violencia de género en la pareja: una revisión teórica. *Revista Psico,* 43(1),116-126. https://www.redalyc.org/pdf/884/88428978004

Alemán, M ª. J., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas,* 2, 159-162. https://www.researchgate.net/publication/235767860

Allpor (1954). The historical background of modern social psychology. En Lindzey (Ed), *Handbook of Social Psychology*, 1, 3-56. https://psycnet.apa.org/record/2005-15633-002

Alonso Gonzalo, L. (2011). *De las conductas agresivas en el Bulliyng a la violencia de género* [Trabajo Fin de Mater, Universidad de Salamanca]. https://hdl.handle.net/10366/99450

Álvarez, P., Carrasco, M., y Fustos, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipos de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología,* 3(2), 27-36. https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.3203

Alzás, T., Galet, C. y De Souza, F. (2016). Análisis de la deseabilidad social de los roles de género. *Asparkia*, 29, 75-89. https://www.erevistes.uji.es/index.php/asparkia/article/view/1917/1995

Ambrona, T., López, B. y Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*, 23(1), 39-49. https://doi.org/10.5933/reop.vol.23.num.1.2012.

American Psychological Association (2021). *Manual APA* (7ª Edición). Adaptación. https://apastyle.apa.org/

Amezcua, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en el autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología,* 16(2), 207-2014. https://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re35222.

Amor, P., Echeburúa, E., de Corral, P., Zubizarretal, I. y Sarasua, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer en función de las circunstancias del maltrato. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud,* 2(2), 227-146. https://www.redalyc.org/pdf/337/33720202.

Amorós, C. (1998). *Tiempos de Feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad* [Cátedra, Universidad de Valencia]. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/2721/

Amorós, C. y De Miguel, A. (Eds.). (2005). *Teoría Feminista: de la Ilustración a la Globalización*. Minerva Ediciones.

Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A. (2009). *Los estereotipos de Género en los/las adolescentes.* Presentado en XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible. Vitoria-Gasteiz, Donostia: Eusko Ikaskuntza.

Angulo, R. y Albarracín, A.P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (*TMMS-24)* en profesores universitarios. *Revista Lebret*, 10, 61-72. https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197

Arango, L.G., León, M. y Viveros, M. (1995). *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino.* Uniondes.

Arce, R., Novo, M., Fariña, F. y Vázquez, M ª. J. (2009). Inteligencia emocional: intervención reeducativa en violencia de género. *Puerta de Investigación,* 551-555. https:/www.researchgate.net/publication/275522038

Arenas, C. A. y Jaramillo, N. (2017). Concepciones de la empatía a nivel general, psicológico y a partir de sus instrumentos de medición. *Revista Electrónica Psyconex,* 9(15), 1-10. https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/330991

Arinero, M ª. y Crespo, M ª. (2004). Evaluación de la eficacia de un programa de tratamiento cognitivo-conductual para mujeres víctimas de maltrato doméstico, un estudio piloto. *Psicología Conductual,* 12(2), 233-249.

Babchuck, W. A., Hames, R. B. y Thompson, R. A. (1985). Sex Diferences in the Cognition of Infant Facial Expression of Emotions: The Primary Caretaker Hypothesis. *Ethology and Sociobiology,* 6(2), 89-101. https://doi.org/10.1016/0162-3095(85)90002-0

Bacigalupe, A., Cabezas, A., Baza, M. y Martín, U. (2020). El género como determinante de la salud mental y su medicalización. *Gaceta sanitaria,* 34(1), 64-67. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911120301813

Baquero Cuadrado, Y. (2018). *El papel de las emociones en la construcción de identidades* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cartagena]. https://hdl.handle.net/11227/7611

Barberá, E. (2004). *Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de género.* En Barberá, E. y Martínez, I., (Ed.), Psicología y género (pp. 55-80). Madrid: Pearson Educación. https://www.redalyc.org/pdf/2332/233216360007

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventoy (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi Health Systems, Inc. https://www.researchgate.net/publication/6509274

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (363–388). Jossey-Bass. https://www.psicothema.com/pdf/3271.

Bar-On, R. (2004). El Inventario de Cocientes Emocionales de Bar-On (EQ-i): Justificación, descripción y resumen de las propiedades psicométricas. Midiendo la inteligencia emocional: terreno común y controversia. *TEA*, 115-145. https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*,18, 18-38. https://www.blogpsicopositiva.com/2019/06/el-modelo-de-reuven-bar-on-de.html

Baron-Cohen, S. (2003). The essential difference: men, women and the extreme male brain. London: Allen Lane. En Brody, L., y Hall, J. (1993). Gender and Emotion. En Lewis, M. y Haviland, J., (Eds.), *Handbook of Emotions*. Guilford Press.

Barr, J. y Higgins, D. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.

Barragán, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Otras miradas*, 6(1), 31-53. https://redalyc.org/articulo.oa?id=18360104

Beauvoir, S. (1998). *El Segundo Sexo (Vol. I) Los hechos y los mitos*. Cátedra.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press.

Benokraitis, N. y Feagin, J. (2019). *Affirmative Action and Equal Opportunity: Action, Inaction, Reaction.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429047442

Bem, S. (1981). Teoría de esquemas de género: una explicación cognitiva de la tipificación sexual. *Revista de Psicología,* 88(4), 354-364. https://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354

Bermúdez, V. (2021). *Género y Poder: la Igualdad Política de las Mujeres*. Palestra Editores.

Bermúdez, M. P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad y bienestar emocionales. *Universidad Psicológica,* 2(1), 27-32. https://www.redaly.org/articulo.oa?id=64720105

Bernández, A. (2001). *Violencia de género y sociedad. Una gestión de poder*. Emelar.

Bigler, R., Roberson, A. y Hamilton, V. (2013). *El papel de las escuelas en la socialización temprana sobre diferentes géneros.* Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. https://www.enciclopediainfantes.com/genero

Billings, A. G. y Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Behavior Medical*, 4(2), 139-57. https://doi.org/:10.1007/BF00844267

Bisquerra, R. (2000). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra, R. (2007). Apuntes para una historia de la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.

Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Faros.

Bisquerra, R. (2019). El desarrollo emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(34), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.v25-2019.8941

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. https://doi.org.10.23923/pap.psicol2017.2822

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. https:/7alyc.org/pdf/706/70601005

Blázquez, M. y, Moreno, J. M. (2008). Análisis de la inteligencia emocional en la violencia de género. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 475-500.

Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M ª. E. (2009a). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología*, 25(2), 250-260. https:///www.redalyc.org/articulo.oa?id=16712958007

Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M ª. E. (2009b). Estudio del maltrato psicológico, en las relaciones de pareja, en jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación en Educación y Psicología*, 7(2), 691-714. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121945005

Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M ª. E. (2010). Educar las emociones. Una alternativa contra el maltrato psicológico en la pareja. Trabajo presentado en *Congreso Iberoamericano de Educación, METAS 2021*, Buenos Aires, República Argentina.

Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M ª. E. (2015). Maltrato psicológico en las relaciones de pareja: la inteligencia emocional como factor protector y diferencias de género. *Boletín de Psicología*, 113(3), 29-47.

Blanck, P., Rosenthal, R., Snodgrass, S., De Paulo, B. y Zuckerman, M. (1981). Diferencias sexuales en la escucha clandestina de señales no verbales: cambios en el desarrollo. *Revista de Personalidad y Psicología Social,* 41(2), 391–396. https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.391

Block, N. (1981). Psycologism and Behaviorism, *Philosophical Review,* 1-34. https://www.researchgate.net/publication/265578700

Bohorquez, L. P., Contreras, Y. F. y Villamizar, D.J. (2016). Salud en pareja: inteligencia emocional, comunicación y resolución de conflictos, dos estudios de caso. *Revista Signos Fónicos,* 2(2), 32-33. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CDH/article/download/1955

Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina. En M. Segarra y A. Carabí (Eds). *Nuevas Masculinidades,* 41-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=398903

Bonino, L. (2004). Los micromachismos y sus efectos: Claves para su detección. *Revista La Civeles,* 2, 1-13. https://www.mpdl.org/sites/default/files/micromachismos

Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Anagrama.

Borzi, S., Hernández, V., García, S., Gómez, M ª. F., Peralta, L. y Yacuzzi, M ª. L. (2019). Conceptualizaciones sobre género, identidad de género y sistema de género: un recorrido conceptual. Trabajo presentado en el XI *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, La Plata, Buenos Aires.*

Bosch, E. y Ferrer, V. (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología,* 21(1), 1–10. https://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/27061/26251

Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2007). El papel del movimiento feminista en la consideración social de la violencia contra las mujeres: el caso de España. *Mujeres en Red. Periódico Feminista*.

Boyatzis, R. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Midfulness.* Harvard Business Review Press.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco.

Bragado, C., Barsabe, R. y Carrasco, I. (1999). Factores de riesgo para los factores conductuales de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes. *Psicothem*a, 11(4), 939-956. https://researchgate.net/publication/28113181

Brody, L. R. y Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. *Handbook of emotions* (447–460). The Guilford Press.

Brody, L. R. y Hall, J. A. (2008). Género y emoción en contexto. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y LF Barrett (Eds.), *Manual de Emociones,* (395–408). La prensa de Guilford.
Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Grupo Planeta.

Bruel dos Santos, T. (2008). *Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3965/27615

Buesa, S. y Calvete, E. (2013). Violencia contra la mujer y síntomas de depresión y estrés postraumático: el papel del apoyo social. *Revista Internacional de Psicología Terapéutica,* 13(1), 31-45.

Cabruja, T. (2004). Violencia doméstica: sexo y género en las teorías psicosociales sobre la violencia. Hacia otras propuestas de comprensión e intervención. *Intervención Psicosocial,* 13(2), 141-153. https://journals.copmadrid.org/pi/art/abdbeb4d8dbe30df8430a8394b7218ef

Callaza, M. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991

Candelá, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (1997). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación de Motivación y Emoción*, 5(10). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024674

Cano-Vindel, A. (1995). *Orientaciones en el estudio de la emoción.* En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), Manual de Motivación y Emoción (pp. 337–383). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Cantera, L. y Gamero, V. (2007). La violencia en la pareja a la luz de los estereotipos de género. *Revista Psicología,* 38(3), 233-237. https://wwww.laViolenciaEnLaParejaALaLuzDeLosEstereotiposDeGene-5161622

Cantón, B. (2003). La importancia del factor género en la violencia contra las mujeres: un enfoque psicológico y social. *Revista Toga*, 173. https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasportales/op_20080612_19

Carballeira, M., Marrero, B. y Abrante, D. (2019). Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: nivel académico y rama de estudios. *Universidad Psicológica,* 18(4), 1-14.

Carbonell, A. y Vicenta, M. (2018). Sexismo y mitos del amor romántico en estudiantes prosociales y antisociales. *Revista Prisma Social,* 23, 1-17. https://revistaprismasocial.es/article/view/2722

Cárdaba García, R. M ª. (2018). *Calidad de Vida en el Climaterio: acercamiento al estudio de la salud integral y la conformidad con normas de género femenino* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Carmona, C. M ª. y Naranjo, M ª del C. (2016). *Prevención de la violencia de género a través de la Educación Emocional en Educación Primaria* [Trabajo Fin Grado, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/

Carretero, R. (2015*). Inteligencia Emocional y Sexismo. Estudio del componente emocional del sexismo* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)]. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Carretero, R. y Nolasco, A. (2017). Aproximación al concepto de emocionalidad. El estereotipo emocional del sexismo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* 4(1), 34-41.

Casassus, J. (2011). *La educación del ser emocional*. (2ª ed.). Cuarto Propio.

Castañeda-Rentería, L. y Contreras., K. (2017). Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas. *Intersticios Sociales,* 13, 1-19. https://www.researchgate.net/publication/314278574

Castelló, J. (2006). *Dependencia Emocional: Características y Tratamiento*. Alianza Editorial.

Catillo, R. (2016). Influencias del Entorno en el Juego Infantil y Estereotipos de Género. *Revista Para el Aula,* 19, 23-24. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_019

Castillo, R. y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología,* 30(3), 1044-1060.

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2003). *Política y Mujeres.* https://www.cis.es/cis/opencm/ES/2_bancodatos/estudios/ver.jsp?estudio=3654

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2014*). Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer*. https://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3020_3039/3027/

Cerezo, M ª. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 2(3), 97-112. https://www.aacademica.org/000-039/554

Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences,* 29(5). https://www.researchgate.net/publication/45514664

Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M ª. M. y, Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Universitario*, 14(3), 87-96. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109007

Cobo Bedia, R. (1995). Género. En C. Amorós (Ed.). *10 palabras claves sobre mujer* (pp.55-84). Verbo Divino.

Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación.* Catarata.

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa,* 25(1), 151-166. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321895010

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35–58. https://doi.org/10.6018/42961

Coll, C. y Falsafi. L. (2010). Identidad del Alumno. Una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, 1-16.

Collado Matero, M ª. J. (2015). *Estudio longitudinal-descriptivo de la matutinidad-vespertinidad en adolescentes* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Colom, J. y Fernández, M ª del C. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y Educación*, 1(1),235-242.

Colom, R. y Zara, M. J. (2004). La Psicología de las Diferencias de Sexo. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 16, 215-217. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77145288011

Consejo Europeo de Investigación (CEI) (2007-2013). *VII Programa Marco de Investigación y Desarrollo.* Diario Oficial de la Unión Europea. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:380E:0009:0019Ç

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19(33), 228–247.

Cova, F. (2004). Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: diferencias contradictorias. *Revista Terapia Psicológica*, 22(2), 165-169. https://www.redalyc.org/pdf/785/78522207

Cova, F., Rincón, P. y Melipillán, R. (2009). Reflexión, Rumiación Negativa y Desarrollo de Sintomatología Depresiva en Adolescentes de Sexo Femenino. *Terapia Psicológica*, 27(2), 155-160. https://dx.doi.org/10.4067/S071848082009000200001

Creasey, G. y Hesson-McInnis, M. (2001). Affective responses, cognitive appraisals, and conflict tactics in late adolescent romantic relationships: Associations with attachment orientations. *Journal of Counseling Psychology*, 48(1), 85 96. https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.1.85

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrik*a, 16, 297-334. https://link.springer.com/article/10.1007/BF02310555

Cuervo, J. L., Granados, M. y Jiménez, K. (2016). *Violencia de pareja desde la Teoría de Bronfenbrenner en mujeres estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia* [Trabajo Fin Grado, Universidad de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12291/1/2016

Cvencek, D., Meltzoff, A. N. y Greenwald, A. G. (2011). Math–Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), 766-779. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x

Cyranowski, J. M., Frank, E., Young, E. y Shear, M. K. (2000). Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: a theoretical model. *Arch Gen Psychiatry*, 57(1). https://doi.org/ 10.1001/archpsyc.57.1.21

Damasio, A (1999). *El error de descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano.* Crítica.

Damasio, A (2006). *En busca de Spinotza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.* Crítica.

David, S. (2018*). Agilidad Emocional.* Sirio.

De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18, 145-69. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/ view/6680

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2014*). Boletín Estadístico Anual.* https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/carreraHaySalida/2014/home.htm

Delgado, C., Palacios, B., Plaza, J. y Revuelta, J. I. (2007). Perfil del maltratador y la víctima de violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 1, 1-25.

Delgado, A., Suárez, L., Pertegal, M. A., Bermúdez, M., Jiménez, A., Gómez, A. y Reina, M ª. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven.* Junta de Andalucía. Consejería de Salud. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentosficha.aspx?id=4926

Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9f

De la Villa, M ª., García, A., Cuetos, G. y Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(2), 96-117. https://www.redalyc.org/pdf/2451/245153986004

De Torres, I. (1998). *Miradas desde la perspectiva de género. Estudio de las Mujeres.* Narcea.

De Torres, I. (2000). El feminismo académico en España hoy. *Métodos de información*, 7(35-36), 63-67. https://www.metodosdeinformacion.es/mei/index.php/mei/article/view/481

Del Pino Peña, R. (2019). *¿Emocionalmente los hombres son de marte y las mujeres de venus? Análisis inferencial de género de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Internacional]. https://orcid.org/0000-0001-5178-8019

Del Valle, T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Narcea.

Díaz, R., Rivera, S. y Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos) normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 131-140. https://www.redalyc.org/pdf/805/80533202

Díaz-Aguado, M ª. J. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Instituto de la Mujer, 73. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=165129

Díaz-Aguado, M ª. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad.* Instituto de la Mujer. https://www.researchgate.net/publication/277713697

Díaz-Aguado, M ª. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 35-44.

Díaz- Aguado, M ª. J. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Instituto de la Juventud. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=721569

Díaz- Aguado, M ª. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 6(73), 38-53. https://www.researchgate.net/publication/28124238

Díaz-Aguado, M ª. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 31-46. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3106617

Díaz-Aguado, M. ª. J. (2018). "Psicología y prevención de la violencia de género desde la educación". En Academia de Psicología de España. *Psicología Para un Mundo Sostenible*. Vol. 2. (pp.275-294). https://doi.org/1038311/2021.98-86546-92

Díaz-Aguado, M. ª. J. (2021) (Coord). *La Situación de la Violencia Contra las Mujeres en la Adolescencia en España.* Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio_ViolenciaEnAdolescencia

Díaz-Aguado, M ª. J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothem*a, 23(2), 252-259. https://www.psicothema.com/pdf/3879

Díaz-Aguado, M ª. J. y Sánchez, M ª. T. (2019). Adolescencia, sexismo e inteligencia emocional. Claves para prevenir actitudes sexistas. *INFAD Revista de Psicología*, 2, 157-172.

Díaz-Aguado, M. ª. J.; Martínez, R. y Martín J. (2020). *Menores y violencia de género*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/pdfs/Estudio_menores

Díaz-Loving, R., Rivera, S. y Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos) normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 33(2), 131-139. https://www.researchgate.net/profile/Rolando-Loving/publication/2659546

Dio Bleichmar, (2002). Sexualidad y género: nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo. *Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas*, 33(2), 131-139. https://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000202

Dutton, D.y Golant, S. (1997). *El golpeador: Un perfil psicológico*. Paidós.

Dutton, M., Burghardt, K., Perrin, S., Chrestman, K., y Halle, P. (1994). Battered women's cognitive schemata. *Journal of Traumatic Stress*, 7(2), 237-255.

https://doi.org/10.1002/jts.2490070206

Echeburúa, E., De Corral, P. y Amor, P. (1998). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer: un estudio descriptivo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 2(1), 7-19.

Echeburúa, E., De Corral, P., Fernández, J. y Amor, P. (2004). ¿Se debe y puede tratar psicológicamente a los hombres violentos contra la pareja?. *Papeles del Psicólogo*, 25(88), 10-18.

Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNal, S., y Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857. https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.849

Empar, G. (2019). Mujeres víctimas de violencia de género y su desarrollo emocional. Una propuesta de intervención desde la pedagogía. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 4, 5-11.

Encabo, E. y López, A. (2004). Diferencias de género y comunicación: aspectos no verbales y propuestas didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 45-56. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110045A/19331

Erikson, E. H. (1968). *Identidad: Juventud y Crisis.* Taurus.

Esteban, M. L. (2008). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor. *Política y Sociedad*, 45(1-2), 27-41.

Estévez, E. y Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 2(1), 97-104. https://redalyc.org/artículo.oa?id=349853220010

Etchezahar, E. (2014). La construcción social del Género desde la Perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(49), 128-142.

Etxebarría, A. (2010). Identidades de Rol versus Identidades Sociales: masculinidad, feminidad, instrumentalidad y comunalidad. *Revista de Psicología Social*, 13(1), 30-43. https:// doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01298.x

Etxebarría, A. y Pinedo, J. A. (1997). Identidad social de género: Su distribución social e influencia en el juicio. *Revista de Psicología Social*, 12, 131- 151. https://www.redalyc.org/pdf/145/14532635005

Expósito, F., Moya, M. C. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159–169. https://doi.org/10.1174/021347498760350641

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002a). Adaptación al Castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User´s Manual. Multi-Health Systems, Inc. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002b). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Editorial Universidad de Granada. https://www.redalyc.org/pdf/155/15506205

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002c). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. *Corazones inteligentes* (pp.353-356). Kairós.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. Revista Iberoamericana de Educación, 30, 1-12.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(3), 139-153. https://www.researchgate.net/publication/230886996

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia Emocional*, 99-122. Pirámide. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924008

Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 35-39. https://www researchgate.net/publication/26

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.

Etxebarría, F., Arbe, P., Diez, M ª.C. y Apaolaza, J. M. (2001). Modelos emergentes en los sistemas de relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 563-573.

Europa Press. (2021). Igualdad confirma y condena el primer asesinato por violencia de género de 2021. *EP Social.* https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-igualdad

Evangelista-García, A. A. (2019). Normalización de la violencia de género como obstáculo metodológico para su comprensión. *Revista Nómadas,* 51, 85-97. https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a5.

Evans, M. (1997). *Introducción al pensamiento feminista contemporáneo.* Minerva Ediciones.

Fariña, F., Arce, R., Novo, M. y Seijo, D. (2011). *Prevención e intervención en violencia de género y familia.* Publicado en Violencia contra las mujeres: estudio de las consecuencias psíquicas, de la credibilidad del testimonio y su validación como prueba judicial, Ministerio de Ciencia e Innovación. https://www.researchgate.net/publication/328562876

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad.* Melusina.

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin Journal*, 116(3), 429–456. https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429

Fernández, C. (2004). Violencia contra las mujeres: una visión estructural. *Intervención Psicosocial*, 13(2), 155-164.

Fernández, D. (2012). Construcción de la identidad de género en adolescentes chilenas. *Revista de Psicología,* 2(1), 46-66.

Fernández, J., Quiroga, M ª. A., del Olmo, I. y Rodríguez, A. (2007). Escalas de masculinidad y feminidad: estado actual de la cuestión. *Psicothema*, 19(3), 357-365. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719301

Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N. y Augusto, J. M ª. (2012). Inteligencia Emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual,* 20(1), 5-13. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social,* 1, 255-259. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF20mujeres.p

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19(3), 63-93. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A Review of Trait Meta Mood Research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67. https://www.researchgate.net/

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 246-270. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186732

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz. D. (2005). La educación de la inteligencia emocional desde el Modelo de Mayer y Salovey. En Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, *Educación Emocional y Convivencia en el Aula* (pp. 163-179). Secretaría General Técnica.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación*, 6(2), 421-436. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009

Fernández Izquierdo, A. (2017). *Identidad de género y emociones. ¿Es posible que fluctúen? Un estudio de diario piloto* [Trabajo de Fin de Grado. Universidad Jaume I]. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/169262/TFG_2017_

Fernández-Fuentes, A. A., Orgaz, B. y Fuertes, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas de los adolescentes españoles. *Psicología Conduntual,* 19(3), 501-522. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3786013

Fernández- Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66.

Ferragut, M., y Fierro. A (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología,* 44(3), 95-104. https://www.redalyc.org/pdf/805/80525022008

Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). El amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 17(1), 105-122. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350008

Ferrer, V. y Bosch, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la "ceguera de género" a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica,* 29 (1), 69-76.

Ferrez-Pérez, V., Ferrero-Basurto, y Navarro-Guzmán, C. y Bosch-Fiol, E. (2016). Programas de Intervención con maltratadores en España: la perspectiva de los/las profesionales. *Intervención Psicosocial,* 25(3). https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.06.001

Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, E. y Navarro, M ª. C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de Psicología*, 22(2), 251-259.

Filella, G., Cabello, E. y Soldevilla, A. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 383-400.

Fischer, A. H. (1993). Sex differences in emotionality: Fact or stereotype? *Feminism and Psychology*, 3, 303-318. https://www.researchgate.net/publication/247749317

Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J. P. y Goodman, S. H. (2000). Gender Differences in Parent-Child Narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007091207068

Flecha, A., Puigvert, L. y Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6, 107-120.

Forgas, J. P., Ciarrochi, J., y Moylan, S. (2000). Subjective experience and mood regulation: The role of information processing strategies. En H. Bless y J. P. Forgas (Eds.), The message within: The role of subjective experience in social cognition and behavior (pp. 179–202). Psychology Press.

Freire. M. (2019). La inteligencia emocional y su relación con la violencia de género en parejas. *Desarrollo y Transformación Social*, 1-8. https://repositorio.uisek.edu.ec/bitstream/123456789/3502/1

Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30 (1), 155-164.

Fuentes, E. (2015). *Inteligencia Emocional: una revisión teórica sobre el concepto, orígenes y líneas de investigación* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/1168

Galán, J. M ª, Romero, R., Morillo, M ª. S. y Alarcón, J. M. (2014). Descenso de empatía en estudiantes de enfermería y análisis de posibles factores implicados. *Psicología Educativa*, 20, 53-60. https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.007

Gallegos, M.C. (2012). La identidad de género femenino versus masculino. Trabajo presentado en el *I Congreso International de Comunicación y Género*, Sevilla, México.

Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying. Screening de Acoso Entre Iguales: Descripción y Datos Psicométricos. *Revista de Psicología*, 4(1), 311-318.

Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331–350. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17518828008

Garaigordobil, M., Aliri, J. y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: diferencias en función de variables sociodemográficas. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 6(2), 83-93. htts://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129328767002

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *Revista Europea de Educación y Psicología,* 3(2), 243-256. hhtps://www.redalyc.org./articulo.oa?id=129315468008

García-Amado, L. R., Ruiz, M., y Barrasa, S. (2013). Motivation for Conservations: Assessing integrating Conservation and development projects and payments for environmental

services in la Sepultura Biosphere Reserve. *Ecological Economics,* 89, 92-100. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2013.02.002

García, A. y De la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES*, 2(30), 30-50. https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12160

García, G. y Freire, M. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del Psicólogo,*76, 35-39.

García, A. y Wilson, M. (2019). *Estereotipos de género, sexismo y violencia en las relaciones de pareja de los y las estudiantes de la universidad de Cuenca.* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cuenca]. https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/33862

García, V., Lana, A., Fernández, A., Bringas, C., Rodríguez, L. y Rodríguez, F. J. (2017). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Elsevier Atención Primaria*, 50(7), 398-405. https://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001

García de León, M ª. A. (2009). Cabeza moderna/ cabeza patriarcal: luces y sombras de un gran cambio social en la identidad de género. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales,* 10, 2009-2020. https://www.redaly.org/articulo.oa?id=322127620014

García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador.* Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea], 3(6), 43-52. https://www.cepcuevasolula.es/espiral.

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la* Mente: La Teoría de las *Inteligencias Múltiples* (2ª ed.). Paidós.

Garrido, I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(4), 405-411. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2860502

Gartzía, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.

George, D., Mallery, P. (2003*). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.).* Allyn y Bacon.

Giménez Páez, M. A. (2018). *Influencias de género en factores de vulnerabilidad cognitiva y salud psicológica en mujeres adultas* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating and Hostile Benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512. https://psycnet.apa.org/record/1996-03014-006

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Gómez, K., Núñez, M., Muñoz, M., Potillo, J. y Raboso, R. (2019). *Impacto de la aplicación de herramientas de IE sobre la autoestima que presentan las víctimas de violencia de género* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Rey Juan Carlos].

González. B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización de género. *Comunicar*, 12. https://doi.org/10.39.16/C12-1999-12

González Domínguez, S. (2019). *Estigma y Salud Mental: Estigma Internalizado* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/59687/1/T41869

González M. C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado, E*UNSA*. https://hdl.handle.net/10171/21388

González-Ortega, I., Echeburúa, E. y De Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual,* 16(2), 207-225. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699273

Gordon, S. (1998). The role of the macrophage in inmune regulation. *Research in Inmunology*, 148(7-8), 685-688. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S092324949980039X

Gosende, E. (2004). Accediendo al género masculino. Dimensiones históricas, hermenéutica, reflexiva y política de la masculinidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 5, 159-198. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/267

Granero, A. y Gómez-López, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología,* 1, 101-110. https://www.researchgate.net/publication/341325504

Guerrero, E. (2019). Víctimas de violencia de género y su desarrollo: una propuesta de intervención desde la pedagogía. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y la Psicopedagogía*, 4, 1-25. https://www.researchgate.net/publication/340351788

Guil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relatin Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement in High School Student. *Psicothema,* 18, 118-123. https://www.researchgate.net/publication/650928

Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), At the threshold: The developing adolescent (pp. 352–387). Harvard University Press. https://psycnet.apa.org/record/1990-98975-013

Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113-135. https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003

Helgeson, V. (1994). Prototypes and Dimensions of Masculinity and Feminity. *Sex Roles*, 31, 653-682. https://link.springer.com/article/10.1007/BF01544286

Herman, J. (2004). *Trauma y Recuperación. Cómo Superar las Consecuencias de la Violencia.* Espasa.

Hernández, B. (2017). *Protección de las víctimas de violencia de género.* Dykinson.

Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Revista Clínica de Ciencias Sociales y Jurídicas,* 13(1).

Hernández García, B. (2020*). La inteligencia emocional y la violencia de pareja en la adolescencia y juventud: un análisis diferencial de género* [Trabajo Fin Master, Universidad de la Laguna]. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/18908/

Hernández, A., Ponsoda, V., Muñiz, J., Prieto, G. y Elosua, P. (2016). Revisión del modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo,* 37, 192-197.

Heying, R., Korabik, K., y Munz, D. (1975). Sex differences in expected guilt reactions to hypothetical behaviors of sexual, hostile, and moral substance. *Perceptual and Motor Skills*, 40(2), 409-410. https://doi.org/10.2466/pms.1975.40.2.409

Hidalgo-Ruzzante, N., Gómez, P., Bueno-Izquierdo, N., Jiménez, P., Martín del Moral, E. y Pérez-García, M. (26 y 27 de noviembre de 2012). *Secuelas cognitivas en mujeres*

víctimas de violencia de género. Congreso para el estudio de la violencia contra las mujeres. Consejería de Justicia e Interior. Junta de Andalucía, Granada.

Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. *Nebraska Symposium on Motivation*, 25, 169–217. https://psycnet.apa.org/record/1980-23090-001

Hooks, B. (2015). *Feminist Theory: From Margin to Center.* Routledge.

Hué, C. (2004). Inteligencia Emocional y Prevención del Maltrato de Género. Universidad de Zaragoza. Trabajo presentado en la *2ª Jornadas sobre Violencia Familiar*, Zaragoza.

Hué, C. (2016). *Inteligencia emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones.* Zaragoza: Universidad San Jorge Ediciones

Hutson-Comeaux, S. y Kelly, J. (2002). Gender stereotypes of emotional reactions: How we judge an emotion as valid. *Sex Roles: A Journal of Research*, 47(1-2),1-10. https://doi.org/10.1023/A:1020657301981

Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia aplicada (2021). *La Educación Emocional: una necesidad prioritaria aún ausente en los centros educativos españoles.* I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España. https://psycnet.apa.org/record/2010-12172-005

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (1994). *Informe e-igualdad. Un análisis de las Políticas Públicas.* Ministerio de Sanidad, Políticas Públicas e Igualdad. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/SocInfo/Estudios/docs/AnalisisdePoliticasPublicas2014

Instituto de las Mujeres. (2018-2020). *Víctimas mortales por Violencia de Género.* https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Violencia/VictimasMortalesVG.htm

Instituto Nacional de Estadística (INE). (1997-2020). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género.* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206

Instrumento de Ratificación del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 137, *Sec.I*, de 6 de junio de 2014, 42946 a 42976. https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/06/pdfs/BOE-A-2014-5947

Iranzo, B., Cava, M ª. J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent ciberbulling agressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406. https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754

Jerabek, I. (2016). No Rest For The Powerless: The Role of Job Control In Burnout. *Psychtests.* https://www.researchgate.net/publication/324418369

Jewkes, R., Flood, M. y Lang, J. (2015). From Work with Men and Boys to Changes of Social Norms and Reduction of Inequities in Gender Relations: A Conceptual Shift in Prevention of Violence Against Women and Girls. *The Lancet.* hhttps://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61683-4

Jiménez Colomo, N. (2020). *Propuesta de Intervención: Prevención de violencia de género en la población adolescente* [Trabajo Fin de Master, Universidad de Jaén]. www.https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/12156/1/J

Junta de Andalucía (2009). *Intervención profesional con mujeres víctimas de violencia de género en el ámbito de la educación*. Dirección General de Violencia de Género. Consejería de Igualdad y Bienestar social. https://goo.gl/8t1VlK

Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. En J. De Houwer y D. Hermans (Eds.), Cognition and emotion. *Reviews of Current Research and Theories* (pp. 128–167). https://www.researchgate.net/publication/240236228

Labrador, M ª. J. (2008). La importancia de la educación emocional en la escuela. *Revista Enfoques Educativos*, 26(6), 26-30.

Labrador Encinas, F. J. (2003). *Trastorno de Estrés Postraumático en Mujeres Víctimas de Violencia Doméstica: Evaluación de Programas de Intervención* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/4834/1/T26887

Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (1997). *Manual de Técnicas de modificación y terapia de conducta.* Ediciones Pirámide.

Labrador, F. J., Fernández-Velasco, M ª. R. y Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema*, 22(1), 99-105. https://www.researchgate.net/publication/41206046

Labrador, F. J., Rincón, P., Estupiña, F. J., y Crespo, M ª. (2009). Protocolo de Atención Psicológica a Mujeres Víctimas de Violencia de Género. *Psicothema.* https://www.researchgate.net/publication/23542621

Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(12), 63-77. https://www.researchgate.net/publication/28299634

Lagarde y de los Ríos, M. (1996). *Género y Feminismo: Desarrollo Humano y Democracia.* CIEM.

Lagarde y de los Ríos, M. (2012). *Identidad Femenina.* Cendoccidhal.

Lameiras, M. (2002). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.

Langle de Paz, T. (2018). *La urgencia de vivir. Teoría Feminista de las emociones*. Anthropos.

Lagarde y De los Ríos, M (2012). *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías*. Coordinación de Relaciones Públicas.

Lara, A. y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. https://dx.doi.org/ 10.5565/rev/athenead/v13n3.1060

Lardone, L.M. (2006). Producción del conocimiento en el feminismo: La mediación teórica como política para la acción. *Reflexiones*, 85(1-2), 361-372. https://redalyc.org/articulo.

Lasa, A. (27-28 de octubre de 2004). *Diferencias de género en estrategias de regulación emocional.* I Jornadas Nacionales de Salud, Emoción y Género, Universidad Jaume I. https://jornadasaludemociongenero.uji.es/wp-content/uploads/2014/11/

Ledoux, J. E. (1999). *El Cerebro Emocional*. Planeta.

Lenney, E. (1991). Sex roles the measurement of masculinity, femininity, and androgyny. *Measures of psychological attitudes* (pp.573–660). San Diego: Academic Press.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género (2004). *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, 42166 a 42197. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-21760

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, *sec. I*, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611 a 12645.

https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018). *Boletín Oficial del Estado*, 294, *sec. I*, de 6 de diciembre de 2018, 119788 a 119857. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, *sec. I*, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122963. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Lila, M. (2013). La intervención con hombres condenados por violencia de pareja contra la mujer en España: investigación y avances en intervención. *Intervención Psicosocial*, 22, 81-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347497

Llorens Aguado, A. (2014). *Cultura, familia y la violencia de género: perspectiva de la violencia contra las mujeres* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Jaume I]. https://hdl.handle.net/10234/107358

Lloyd, S. y Emery, B. (2000). The Context and Dynamics of Intimate Aggression Against Women. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(4–5), 503–521. https://doi.org/10.1177/0265407500174003

López, F. (2003). Apego y relaciones amorosas. *Información Psicológica*, 82, 36-48. https://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/382/3

López, E. (2004). La figura del agresor en la violencia de género: características personales e intervención. *Papeles del Psicólogo,* 25(88), 31-38.

López, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado,* 19(3), 153-167.

López, F. (2009a). *Las emociones en la educación.* Ediciones Morata.

López, F. (2009b). *Amores y desamores*. Biblioteca Nueva.

López, M ª. I. (2013). La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales,* 5. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159712

López Usero, S. (2016*). Regulación Emocional y Género: un Estudio con Estudiantes de Grados Feminizados* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Jaume I]. https://hdl.handle.net/10234/161877

López, A. y Güida, C. (2000). *Aportes de los estudios de género en la conceptualización sobre masculinidad.* Facultad de Psicología, Universidad de la República. https://es.scribd.com/document/310068313/

López, E. y Jiménez, M. ª. I. (2009). La inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 41(1), 69-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990682

López, E. y López, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 193-207.

López, D., Renán, S. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico de alumnos de licenciatura.

Investigación en Educación Médica, 4(15), 126-132. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349741048003

López, J., Rodríguez, L., Rodríguez, F. J., Bringas, C., y Paíno, S. G. (2015). Percepción de la victimización en el noviazgo de adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6(2), 64-71. https://www.redalyc.org/pdf/2451/245139640002

López-Zafra, E., García-Retamero, R. y Eagly, A. (2014). Congruencia de rol de género y aspiraciones de las mujeres a posiciones de liderazgo. *Revista de Psicología Social*, 24, 99-108.

Lora, M. G. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Postgrado. *Horizonte Médico*, 20. https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06

Lorente, M. (25 de octubre 2005*). El agresor en la violencia de género: la anatomía del maltratador [discurso principal]*. Presentado en Congreso sobre la *Asistencia jurídica a víctimas de violencia de género.* Dirección General de Asistencia Jurídica, Junta de Andalucía. https://www.comadresfeministas.com/publicaciones/enlaweb/lorente

Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35.

Lorenzo Alegría, M. (2017). *Contrastación del Modelo de Inteligencia Emocional de las 4 ramas* [Tesis Doctoral, Universidad de la Laguna]. https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232

Maccoby, E. (1988). Gender as a Social Category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.755

Maccoby, E. E. y Nagy, C. (1980). *The Psychology os Sex Differences*. Stanford University Press.

Macuare Richard, M. C. (2017). *Actitudes sexistas y creencias patriarcales en hombres que ejercen violencia de género: estudio comparativo entre población general y penitenciaria de España y Venezuela* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/46789/1/T39674

Mafokozi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 171-194.

Magallón, A., Mejías, M º. J. y Bresó, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa. *Fórum de Recerca*, 16, 723-733. https://respositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/70322/5412

Mahalik, J., Morray, E. y Coonerty-Femiano, A. (2005). Elaboración del Inventario de Conformidad con Normas Femeninas. *Roles Sexuales*, 52, 417–435 https://doi.org/10.1007/s11199-005-3709-7

Marcos, V., Novo, M., y Arce, R. (23 de noviembre, 2020). *Diferencias por género y edad sobre los estilos de gestión de conflictos en educación primaria.* V Congreso Internacional para el Estudio de la Mediación y el Conflicto. Cagliari (Italia). https://www.researchgate.net/publication/346115537

Martínez, I. (2007). *Actualización de conceptos en perspectiva de género y salud.* Programa de Formación de Formadores/as en Perspectiva de Género en Salud, 1-34. https://docplayer.es/4155671-2

Martínez, S. y Bivort, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la Psicología Feminista. *Psicología,* 25(3), 549-558. https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300009

Martínez-Marín, M ª y Martínez, C. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II.* Unión de Editoriales Universitarias Españolas.

Martínez-Pons, M. (2003). La Relación de la Inteligencia Emocional con Áreas Seleccionadas del Funcionamiento Personal. *Imaginación, Cognición y Personalidad*, 17(1), 3-13.

Mauss, Bunge, y Gross, (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 146-167. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.0005

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Elsevier,* 17(4), 433-542. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Edducators*, 3-31. Basic Books. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es

Mayer, J. D., Salovey. P. y Caruso, D. (1999). *MSCEIT Item Booklet* (Research Version 1.1.). Multi-Health-Systems. https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1528-3542.3.1.97

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En Sternberg, R. J., (Ed.), *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press, 396-420. https://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry,* 15, 197-215. https://www.jstor.org/stable/20447229

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standar Intelligence. *Emotion,* 1, 232–242. https://doi.org/ 10.1037/1528-3542.1.3.232

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Medición de la Inteligencia Emocional con el MSCEIT V2.0. *Emoción*, 3(1), 97-105. https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97

McLaughlin, K, A. y Nolen-Hoeksema, S. (2011). Rumination as a Transdiagnostic Factor in Depression and Anxiety. *Behaviour Research and Therapy,* 49(3), 186-193. https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.12.00

Meis Leiro, L. (2015). *La importancia de la inteligencia emocional. Propuestas de Intervención Educativa en Educación Infantil* [Trabajo Fin Grado, Universidad de Santiago de Compostela]. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14549

Melchor Rodríguez, D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche].

Mena, R. (2016). *Inteligencia emocional y relaciones sociales* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. https://hdl.handle.net/10953.1/3540

Merino, E. (2016). *Sexismo, Amor Romántico y Violencia de Género en la Adolescencia* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/37571/1/T37184

Merino, E., Martínez, M ª. R. y Díaz-Aguado. M ª. J. (2010). Sexismo, Inteligencia Emocional y Adolescencia. *Psicología Educativa*, 16(1), 77-78. https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2010v16n1a7

Mestre, V. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.

Mestre, V., Frías, M ª. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. https://www.psicothema.com/pdf/1191

Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional: ¿A qué pueden deberse las diferencias respuestas a la variable género*? Fundación Uni-versidad-Empresa de Valencia (ADEIT)*, 313-324. https://www.researchgate.net/publication/321225586

Mestre, J. M., Guil, R. y Araujo, A. (2017). La inteligencia emocional y el género. *Psicología Educativa*, 17(2).

Mestre, J. M., Pérez, N., de la Torre, G., Núñez, J.M. y Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos,* 20, 53-75. https://doi.org/10.18172.con.3023

Mestre, J. M., Samper, P., Pérez-Delgado, E. y Martí, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iber Psycología*, 1-14. https://www.researchgate.net/publication/28059674

Mestre, J. M., Samper, P., Tur-Porcar, A. M. ª., Richaud de Minzi, M. ª. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universidad Psicología,* 11(4), 1263-1275.

Meyer, M., Cimpian, A. y Leslie, S.J. (2015). Las mujeres están subrepresentadas en campos donde se cree que el éxito requiere brillantez. *Fronteras en Psicología*, 6(11), 248-272. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.002359

Ministerio de Igualdad. (2019). *Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer.* https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015

Ministerio de Salud. (2001). *Encuesta Nacional de Salud de España.* https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaac2001/ho

Ministerio de Sanidad. (2017). *Encuesta Nacional de Salud de España.* https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2017

Ministerio de Sanidad. (2020). *Informe Anual de Violencia de Género.* https://www.mscbs.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/InformeVG2020_v2021-02-17-4noviembre2021

Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M ª. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1(3), 165-172. https://www.ujaen.es/revista/ reid/revista/n3/REID3art9

Mollo, G., Vega, S., Blanco, D. y Solari, E. (2014). Estereotipos de género. En VIII *Jornadas de sociología de la UNLP* (pp. 1–18). La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52799

Montes-Berges, B. y Aranda, M ª. (2007). Violencia de género: el papel de la empatía y el perdón sobre la actitud hacia volver con la pareja. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y Educación*, 2(1), 357-362.

Moral, M ª de la V., García, A., Cuetos, G. y Silvert, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8, 93-107. https://www.redalyc.org/pdf/2451/245153986004

Moreno Baidez, R. (2018). *Psicoeducación en el establecimiento de relaciones interpersonales igualitarias como estrategia preventiva de la violencia de género* [Trabajo Fin de Grado,

Universidad, Universidad de las Islas Baleares). https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/147247

Mosteiro, M ª. J. (2010). Investigaciones actuales de las mujeres y del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 239-252.

Mosteiro, M ª. J. y Porto, A. M ª. (2017). Análisis de los Estereotipos de Género en Alumnado de Formación Profesional: Diferencias Según Sexo, Edad y Grado. *Revista de Investigación Educativa*,35 (1) ,151-165.

Moya, L. (2011). Violencia: la otra cara de la empatía. *Mente y cerebro*, 47, 14-21. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220036

Moya-Albiol, L., Herrero, N. y Bernal, M. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Psicología*, 50(2), 89-100.

Murillo, M ª. G. (2019). La ética del cuidado como una propuesta ética que incluye la perspectiva de la mujer. *Revista Internacional de Filosofía*, 67, 83-98. https://core.ac.uk/download/pdf/61472763

Muñoz, C. (2007). Perspectiva Psicológica del Bienestar Subjetivo. *Psicogente*, 10(18), 163-173. https:/www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/psicogente

Navarrete, P. y Queuetre, J. L. (2011). Teoría de las Inteligencias Múltiples en Educación: una Revisión Crítica. *Mente y Ciencia*. https://www.researchgate.net/publication/282493551

Newman, D. y Joseph, D. (2010). Emotional Intelligence and Job Performance: The Importance of Emotion Regulation and Emotional Labor Context. *Society for Industrial and organizational Psychology*, 159-164. https://doi.org.1754/9426-10

Nicholson, L., Soares, L. F. G., y De Lima, C. (2000). Interpretando el género. *Estudios Feministas*, 8(2), 9–41.

Nolen-Hoeksema, S. y Girgus, J. S. (1994). La aparición de diferencias de género en la depresión durante la adolescencia. *Boletín Psicológico,* 115(3), 424–443.

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernándo, A. y Reina, M ª. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud.

Olivera, J. M ª. (2010). *Acerca del concepto de empatía. Su sol y evaluación en Psicoterapia.* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Belgrano]. https://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/1560

Oliver, S. y Toner, B. (1990). The influence of gender role typing on the expression of depressive symptoms. *Sex Roles: A Journal of Research, 22*(11-12), 775–790. https://doi.org/10.1007/BF00292060

O´Neil, J. M. y Harway, M. (1997). A multivariate model explaining men´s violence toward woman. Predisposing and triggering hypotheses. *Violence Against Woman*, 3(2), 182-203. https://doi.org/10.1177/1077801297003002005

Organización de Naciones Unidas: Comité para la Eliminación de la Discriminación de la Mujer (CEDAW). (1995). (4-15 de septiembre). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Atención de Salud para las Mujeres que han sufrido violencia en la pareja o violencia sexual.* https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/31381/OPSFGL16016

Organización Mundial de la Salud. (2017). *Violencia contra la mujer.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Género y salud. Datos y cifras.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Género y salud.* https://www.who.int/es/newsroom/fact-sheets/detail/gende

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Política de la OMS en Materia de Género: Integración de las perspectivas de género en la labor de la OMS.* https:/doi.org/10.1590/s1020- 4989200600020001

Osborne, R. y Molina, C. (2008). La evolución del concepto de género. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 15, 145-182. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2686277

Padilla, M ª. T. y Calvete, E. (2011). Rumiación, género y síntomas depresivos en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 17(1), 37-47.

Padilla, M ª. T., García, S. y Suarez, M. (2017). Rumiación y depresión en adolescentes. *Revista de Educación*, 352, 495-515. https://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_22

Paladino, C., Gorostiaga, D., Petroselli, A. y Barrio, A. (2004). *La representación infantil de las emociones. Perspectiva de género*. *XI Jornadas de Investigación,* Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-029/362

Paladino, C., Gorostiaga, D., Barrio, A., Chaintiou, M., Camacho, S. y Petroselli, A. (2005). *Diferencias de género en variables emocionales.* XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Palomera, R. (2005). Desarrollo de la inteligencia emocional percibida. Diferencias individuales en función del género y edad. *Revista Internacional de Psicología y Educación,* 1(1), 443-457.

Paneiva, J. P., Reyna, M., Bakker, R. y Rubiales, J. (mayo de 2020). *Inteligencia Emocional Autopercibida en Adolescentes* [Acta de Resumen]. XVII Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento (AACC), Mar de Plata, Argentina. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7447440

Papageorgiou, C. y Wells, A. (2004). *Depressive Rumination: Nature, Theory and Treatment*. British Library Cataloguing in Publication Data.

Paredes, D. y Sánchez, I. C. (2014). Patriarcado y feminismo. Relaciones de poder y perspectiva de género. Desestructurando los mandatos de género de la masculinidad. Hombres en tránsito o procesos de cambio hacia la generación de masculinidades alternativas no violentas. *Revista del Cehim*, 10, 179-193. http://www.redaly.org/articulo.oa?id=353744579008

Parra, R., Pérez- Fuentes, M ª. C., Gázquez, J. y Molero, M ª del M. (2013). Inteligencia Emocional y Género. En Gázquez, J. J, Pérez, M ª del C. y Molero, M ª del M. *Convivencia Escolar: un acercamiento multidisciplinar* (pp. 81-85). Asunivep

Pastor, R. y Martínez-Benlloch, I. (1991). Roles de género: aspectos psicológicos de las relaciones entre los sexos. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 117- 143.

Payá, M. (2014). Relaciones interpersonales, elección entre alternativas y resolución de conflictos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4(15), 85-92. https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821036

Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos. E. J. (2004) Aproximación teórico-descriptiva de la violencia de género: propuestas para la prevención. *Apuntes de Psicología,* 22(3), 353-373.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigaciones Psicoeducativas*, 15(2), 400-420. https://es.scribd.com/document/285080601/Art-15-244

Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22(1), 69-79. https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.78

Penado, M. y Rodicio-García, M ª. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma Psicológica*, 24, 107-114. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Pérez, J. P. (2003). Sobre la validación del constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros e Psicología Social*, 1, 252-257. https://www.researchgate.net/publication/312652878

Pérez, C. (2010). *Técnicas de Muestreo Estadístico. Melisa* Schalke.

Pérez, N. y Castejón, J. L. (2005). *Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género* [Libro de Actas]. VIII Congreso Galaicoportugués de Psicopedagogía, Braga, Portugal. https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/165

Pérez, J. y Serra, E. (1997). Influencia del rol tradicional femenino en la sintomatología ansiosa en una muestra de mujeres adultas. *Anales de Psicología,* 13(2),155-161.

Perrone, R. y Nannini, M. (1995). *Violencia y abusos sexuales en la familia: Un abordaje sistémico y comunicacional*. Paidós.

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. y Furnham, A. (2007). Sobre el criterio y la validez incremental del rasgo inteligencia emocional. *Cognición y Emoción,* 21, 26-55. https://www.researchgate.net/publication/247497304

Porrúa, M. A. (Ed.). (2013). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual.* Universidad Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.

Postigo Asenjo, M. (2006). *Género e igualdad de oportunidades: la Teoría Feminista y sus implicaciones ético-políticas* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. https://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/1676206x.f

Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según el género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458. https://psicothema.com/pdf/3653

Powell, G. y Graves, L. (2003). *Woman and Men in Management.* Sage Publication.

Quatrochhi, P., Flores, C.,Gabriela, C., Moulia, L., De Marco, M., Shafferstein, C., Pereda, C. y Siniuk, D.(2017). Motivación y género en la elección de carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, 26-35. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.04.002

Quinteros, A. (2010). Intervención psicológica con personas que ejercen violencia de género. *Anuario de Psicología*, 19.

Quinteros, A., y Carbajosa, P. (2008). *Hombres maltratadores. Intervención psicológica a maltratadores*, Grupo 5. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/51976/

Rabazo, M ª. J. y Moreno, J. J. (2007). Teoría de la Mente. Construcción de la mente a través de los cuentos de hadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1*)*, 179-201. https://www.redalyc.org/pdf/292/29212112

Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2018). Sexismo y conductas sexuales de riesgo en adolescentes: diferencias de género. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 27(3), 123-132. https://dx.doi.org/10.5093/pi2018a19

Raznoszczyk de Schejman, C., Lapidus, A., Vardy, I., Leonardelli, E., Silver, R., Umansky, E, Mindez, S., Duhalde, C., Huerin., V., Mharad., M. y Zuchi, A. (2004). Estudio de la expresividad emocional y la regulación afectiva en diadas madre-bebé durante el primer año de vida y su relación con la autoestima materna. *Anuario de Investigaciones*, 12, 327-336. htpps://Redalyc.org/articulo.oa?id=369139941035

Real Academia Española. *Sexo*. Diccionario de la Lengua Española, 23. ª ed., [versión 23.4 en línea]. https://dle.rae.es

Real Academia Española. *Género*. Diccionario de la Lengua Española, 23.ª ed. https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola

Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección del sexismo en adolescentes. *Psicothema*, 19, 552-558. https://psycnet.apa.org/record/2007-10908-022

Rebollo, M. A. (Coord.). (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. La Muralla.

Rebollo, M ª. A. (2014). Los sentimientos y la inteligencia emocional desde la igualdad. *Programa Escolar NAHIKO 2014-2015*. Educación Primaria. Gobierno Vasco.

Rebollo, M ª. A. y Hornillo, I. (2009). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos. Discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263. https://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_09

Rebollo, M. A., Hornillo, I. y García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información,* 7(2), 32-41. https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296002DS

Redondo, M. (2004). Abordaje de la violencia de género desde una unidad de planificación familiar. *Papeles del Psicólogo,* 25, 26-30. https://www.researchgate.net/publication/28097440

Resolución de 8 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género de transferencias para el desarrollo de nuevas o ampliadas competencias reservadas a las entidades locales en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género para el ejercicio 2021. (2021*). Boletín Oficial del Estado,* 2019*, Sec. III,* 111813 a 112028.https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/13/pdfs/BOE-A-2021-14913

Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología,* 22(3), 323-339. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2217775

Reyes, M. M. (2021). *Normas APA 7ª Edición*. Adaptación.

Rippon, G. (2020). *El género y nuestros cerebros. La nueva neurociencia que rompe el mito del cerebro femenino.* Galaxia Gutenberg.

Rivas Díez, R. (2014). *Personalidad, género y salud física/psicológica: estudio comparativo entre mujeres chilenas y españolas víctimas de violencia de género* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/28410/

Rivers, S., Brackett, M., Salovey, P. y Mayer, J. D. (2007). Medir la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades mentales. En G. Matthews, M. Zeidner y RD Roberts

(Eds.), *La ciencia de la inteligencia emocional: lo conocido y lo desconocido* (págs. 230–257). Prensa de la Universidad de Oxford. https://psycnet.apa.org/record/2007-12449-009

Rocha, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología,* 43(2), 250-259. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891006

Rocha, T. y Díaz, R. (2005). Cultura de Género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21(1), 42-49.

Rodríguez, V. (2019*). Sexismo e Inteligencia Emocional: exploración en un grupo de adolescentes canarios* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38437

Romero, I. (2004). Desvelar la violencia: una intervención para la prevención y el cambio. *Papeles del Psicólogo*, 88, 19-20.

Romero, I. (2010). Intervención en violencia de género. Consideraciones en torno al tratamiento. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 191-199. https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v19n2/v19n2a10

Rood, L., Roelofs, J., Bogels, S. M. y Meesters, C. (2012). Stress-Reactive Rumination, Negative Cognitive Style, and Stressors in Relationship to Depressive Symptoms in Non-Clinical Youth. *Youth Adolescense,* 41, 414-421. https://doi.org/ 10.1007/s10964-011-9657-3

Rubin (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la "Economía Política del Sexo". *Revista Nueva Antropología*, 30(3), 95-145. https://es./document/355912399

Ruble, D. N. (1984). Teorías sobre la Motivación al Logro: Perspectiva Evolutiva (Traducción J. Alonso). *Infancia y Aprendizaje*, 26, 15-30. https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822031

Ryan, R. M., y Deci, D. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *Psicología Americana*, 55(1), 68-78. https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68

Salguero, J. M. e Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3). https://www.researchgate.net/publication/242565932

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 4(3), 142-153.

Salovey, P., y Mayer. J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personalilty*, 9, 185-211. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808803

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Eds.), *Coping: The psychology of what Works*. New York: Oxford University Press.

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis, y J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of Emotions (2nd ed.). Guilford Press. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/405/

Salovey, P. y Birnbaum, D. (1989). Influence of modo on health-relevant cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 539-551. https://psycnet.apa.org/buy/1990-01950-001

Salovey, P. y Grewal, D. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro*, 16. https://amscimag.sigmaxi.org/

Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., y Lopes, P. N. (2001). Measuring Emotional Intelligence as a set of Mental Abilities with the MSCEIT. *American Psychological Association.* https://doi.org/10.1037/10612-016

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health,* 17, 611-627. https:/doi.org/1080/08870440290025812

Sánchez, A. (2017). Influencia de los estereotipos de género asociados con la violencia contra las mujeres. *Revista Entorno*, 64, 20-27. https://doi.org/10.5377/entorno.v0i64.6057

Sánchez, C. (02 de abril de 2019). Abreviaturas para el Estilo APA en español. Normas APA (7ma edición). https://normas-apa.org/redaccion/abreviaturas-para-el-estilo-apa-en-espanol/

Sánchez, C. (08 de febrero de 2019). Normas APA7 (7ma edición). https://normas-apa.org/

Sánchez Galiana, M. (2011). *Violencia de género: Atrapados en las emociones* [Trabajo Fin de Grado, Universidad del País Vasco, Bilbao].

Sánchez, M ª. T., Fernández- Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación en Educación y Psicología*, 6(2), 455-474. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1287/1359

Sánchez, D., León, S. y Barragán, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4(15), 126-132. https://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2014.10.001

Sánchez, M. ª. T., Montañés, J., Latorre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Análisis de las relaciones entre la IE percibida y la salud mental en la pareja. *Ansiedad y estrés,* 12(2-3), 343-353. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244303

Sánchez, M. y Sebastián, A. (2006). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional.* Dykinson.

Sánchez, V., Ortega, F. J., Ortega. R. y Viejo, C. (2008). Relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología,* 2(1), 97-109. https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020194011

Sánchez-Teruel, D. (2018). *Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa* [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia Católica de Valparaíso].

Sánchez-Velázquez, A. (2017). Influencia de los estereotipos de género asociados con la violencia contra las mujeres. *Revista Entorno*, 64, 20-27. https://doi.org/10.5377/entorno.v0i64.6057

Santos Guerra, M. Á. (Coord.). (2019). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar.* Biblioteca de Aula.

Saucedo, M., Díaz, J., Salinas, H. y Jiménez, S. (2019). Inteligencia emocional, cuestión de género. *Revista Boletín Redipe*, 8, 158-167. https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.745

Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 244–262). Jossey-Bass.

Segura, C. (2013). De relatos, mitos y otras verdades. *Revista de Investigaciones Feministas,* 359-380. https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/43897ç

Shapiro, S., Newcomb, M. y Loeb, T. (1997). Fear off at,Disregulated: Prevalence and Gender Differencea Among Eight. *Child Psycolog,*. 26(4),358-365-https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2604

Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Shields, S. (2005). The Politics of Emotion in Everyday Life: "Appropiate" Emotion and Claims on Identity. *Review of General Psychology*, 9(1), 3-15. https://www.researchgate.net/publication/232548069

Siegling, A., Saklofske, D. H. y Petrides, K. V. (2015). Medidas de Capacidad y Rasgo de inteligencia emocional. *Ciencias Directas*, 381-414. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00014-0

Signorella, M. L (1987). Esquemas de género: diferencias individuales y efectos de contexto. En LS Liben y ML Signorella (Eds.), Nuevas direcciones para el desarrollo infantil, Núm. 38: Esquemas de género de los niños (pp.23–37). Jossey-Bass. https://doi.org/10.1111/j.2050-5876.2014.00795.x

Smith, D. (2014). Limitations to equality: Gender stereotypes and social change. *Progressive Review,* 21(2),144-150. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2050-5876.2014.00795

Smith, D. y Stewart, J. (2002). Probation and Social Exclusion. *Children and Society*. https://doi.org/10.1111/1467-9515.00077

Solana, M., y Luz, N. (2020). Sentimientos Feministas. *Sección Temática Feminismos, Afecto y Política*, 28(2), 1-9.

Soleto, H. (2015). *Violencia de género: Tratamiento y Prevención.* Dikynson.

Stoller, R. J. (2ª ed.). (1994). *Sex and Gender.The Development of masculinity and Feminity*. Maresfiel Library.

Storms, M. D. (1979). La identidad del rol sexual y sus relaciones con los atributos del rol sexual y los estereotipos del rol sexual. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 37 (10), 1779-1789.

Suberviola, I. (2019). Diferencias en competencias emocionales desde la variable género. En Pérez-Fuentes, M ª del C., Gázque, J. J., Molero, M ª del M, Simón, Mª. del M. Barragán, A. B., Martos, A. y Sistos, M ª. *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar, Volumen III*. (pp.281-287). Asunivep.

Suberviola, I. (2020a). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. iQUAL. *Revista de Género e Igualdad,* 3, 80-93. https://revistas.um.es/iqual/article/view/369611/278821

Suberviola, I. (2020b). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207.

Suberviola, I. y Santiago, R. (2011). ¿Somos o nacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la universidad de la Rioja. III Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género [Libro de Actas], pp.1912-1924.

Thayer, R., Newman, J. y McClain, T. (1994). Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tensión. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 910–925. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.5.910

Torres, L. (2018). *Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Trejo, M ª. L., Llaven, G. y Pérez y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780472080004

Trinidad, T. y Johnson, C. (2002). The Association Between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use. *Personality and Individual Diferencies*, 32(1), 65-105. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3

Trinidad, M ª., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008) ¿Es la Inteligencia Emocional una cuestión de Género?. *Educación y Psicología*, 6(2), 455-474.

Troya, M. (2013). Teoría evolutiva de las emociones. *Revista Profesional Online para Psicólogos, Psicoterapeutas y Conseullors*, 5. https://bonding.es/teoria-evolutiva-las-emociones

Trujillo, M ª. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.

Urbina Cerda, M. de L. (2011). *El papel de las emociones en la construcción de la identidad profesional de los docentes* [Tesis Doctoral, Universidad Silva Enríquez]. https://www.researchgate.net/publication/282348594

Vaca, E. (2020). *Niveles de ansiedad y depresión en mujeres víctimas de violencia de género* [Tesis Doctoral, Universidad Internacional]. https://repositorio.uisek.edu.ec/

Valadez, M ª. D., Borges del Rosal, M ª. A., Ruvalcaba, N., Villegas, C. y Lorenzo, M. (2014). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la

Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 11(2), 395-412. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293128257005

Valcuende, J. M. y Blanco, J. (2015). Hombres y masculinidad ¿Un cambio de modelo? *Maskana*, 6(1).

Vallés Santolaria, L. (2019). *Propuesta de prevención del Bullying mediante la educación emocional* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. https://core.ac.uk/reader/290000120

Vallido, A. (2021). Inteligencia emocional desde la perspectiva de género. *Periféricas.* https://perifericas.es/blogs/blog/la-inteligencia-emocional-desde-la-perspectiva-de-genero

Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.S.A.

Vargas, I. (2008). Teoría feminista y teoría antropológica. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13 (30). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci

Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencias de género.* Paidós.

Villegas, M. y Sánchez, N. (2013). Dependencia emocional en un grupo de mujeres denunciantes de maltrato de pareja. *Revista Textos y Sentidos*, 7, 10-29. https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/510/515

Vinagre González, A. M. (2019*). Violencia Social Encubierta hacia la mujer y su repercusión en la Salud* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Wolfe, D., Crooks, C., Lee, V. y Mcintyre-Smith, A. (2003). The Effects of Children's Exposure to Domestic Violence: A Meta-Analysis and Critique. *Clinical Child and Family Psychology*, 6(3), 171-187. https://doi.org/10.1023/A:1024910416164

Wollstonecraft, M. (2018). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Clásicos del Feminismo, Cátedra.

Yoder J. D. y Lawrence, C. L. (2011). ¿Are Gender Differences in Self-Reported Rumination Explained by Women's Stereotyping? *Sex Roles*, 65, 94-101. https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11199-010-9913-0

Ysern González, L. (2016). *Relación entre la IE, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y la adolescencia* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. https://roderic.uv.es/handle/10550/56160

Zaro, M. J. (1999). Identidad de Género. *Revista de Psicoterapia*, 40(5), 5-22.

Zembylas, M. (2003). Emotional and Teacher Identity: a Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching*. https://www.researchgate.net/publication/240532041

ANEXOS

Anexo I. Instrumentos de Evaluación

FECHA: ……./……./……

EDAD: ……

SEXO: ……

CURSO ESCOLAR: ……

CENTRO ESCOLAR: ……

- ¿TU PADRE TRABAJA FUERA DE CASA?

SI NO

PROFESIÓN DEL PADRE: ……..

- ¿TU MADRE TRABAJA FUERA DE CASA?

SI NO

PROFESIÓN DE LA MADRE: ……

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase y luego indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con un círculo la respuesta que más se aproxima a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y a mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Generalmente tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
1O	Frecuentemente puedo definir y expresar lo que siento.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre otras	1	2	3	4	5

	personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo expresar verbalmente cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir y me gusta decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos tanto los buenos como los malos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista de las cosas.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todas las cosas que me gustan y me hacen sentir bien, y no en lo que me hace estar triste.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado/a intento calmarme y que se me pase.	1	2	3	4	5

Rodea con un círculo la alternativa que mejor se ajuste a tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes frases. Recuerda que los cuestionarios son anónimos, por lo que te pedimos sinceridad.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1	Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres.	1	2	3	4	5	6
2	El lugar más adecuado para la mujer es el hogar y con su familia.	1	2	3	4	5	6
3	El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres.	1	2	3	4	5	6
4	Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos.	1	2	3	4	5	6
5	Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres no trabajasen fuera del hogar.	1	2	3	4	5	6
6	Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (tienden a estar más atentas a lo que otras personas quieren y necesitan).	1	2	3	4	5	6
7	Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de personas enfermas, padres/madres y personas mayores.	1	2	3	4	5	6
8	Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja.	1	2	3	4	5	6
9	Atender bien las tareas del hogar es obligación de la mujer.	1	2	3	4	5	6
10	Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre.	1	2	3	4	5	6
l l	Nadie como las mujeres sabe cuidar a sus hijos/as.	1	2	3	4	5	6
12	Las mujeres son manipuladoras por naturaleza.	1	2	3	4	5	6
13	Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres.	1	2	3	4	5	6
14	El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia.	1	2	3	4	5	6
15	Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial.	1	2	3	4	5	6

16	El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad.	1	2	3	4	5	6
17	Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres.	1	2	3	4	5	6
18	No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar.	1	2	3	4	5	6
19	Las mujeres razonan y toman decisiones peor que los hombres.	1	2	3	4	5	6
20	Los hombres están más capacitados que las mujeres para las funciones de carácter público (por ej.: la política, los negocios, etc.)	1	2	3	4	5	6
21	Las mujeres son insustituibles en el hogar.	1	2	3	4	5	6
22	La mujer que trabaja fuera del hogar suele tener desatendida a su familia.	1	2	3	4	5	6
23	Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja.	1	2	3	4	5	6
24	Por naturaleza, las mujeres están mejor dotadas que los hombres para soportar el sufrimiento.	1	2	3	4	5	6
25	Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito profesional de su pareja.	1	2	3	4	5	6
26	Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza la relación de pareja.	1	2	3	4	5	6

Anexos II. Tablas descriptivas de Frecuencias de los ítems más reseñables de las Escalas Objeto de Estudio

Tablas Descriptivas de Frecuencias de Cada uno de los 24 Ítems de la Escala DMMS-24, más Respondidos (Respuestas más Altas) y Menos Respondidos (Respuestas más Bajas); en el Total de la muestra, Solo en las Mujeres y Solo en los hombres.

Toda la Muestra

Estadísticos

	N		
	Válidos	Perdidos	Media
E_1	480	1	2,94
E_2	479	2	3,01
E_3	479	2	2,84
E_4	477	4	3,38
E_5	475	6	**2,37**
E_6	477	4	**2,35**
E_7	479	2	**2,73**
E_8	478	3	2,78
E_9	480	1	3,20
E_10	475	6	3,16
E_11	476	5	3,27
E_12	475	6	3,30
E_13	470	11	3,27
E_14	475	6	3,05
E_15	477	4	3,25
E_16	478	3	3,36
E_17	479	2	3,40
E_18	476	5	3,35
E_19	472	9	3,24
E_20	477	4	3,40
E_21	480	1	3,35
E_22	476	5	**3,62**
E_23	479	2	**4,00**
E_24	478	3	**3,48**

Solo las Mujeres

Estadísticos

	N		
	Válidos	Perdidos	Media
E_1	265	1	3,25
E_2	265	1	3,29
E_3	266	0	3,15
E_4	264	2	**3,77**
E_5	261	5	**2,57**
E_6	264	2	**2,55**
E_7	265	1	**3,00**
E_8	265	1	3,05
E_9	266	0	3,43
E_10	264	2	3,39
E_11	264	2	3,48
E_12	265	1	3,59
E_13	261	5	3,58
E_14	265	1	3,24
E_15	265	1	3,46
E_16	264	2	3,63
E_17	265	1	3,62
E_18	264	2	3,58
E_19	261	5	3,45
E_20	264	2	3,61
E_21	266	0	3,53
E_22	264	2	**3,80**
E_23	265	1	**4,30**
E_24	265	1	3,67

Solo los Hombres

Estadísticos

	N		Media
	Válidos	Perdidos	
E_1	215	0	2,55
E_2	214	1	2,65
E_3	213	2	2,45
E_4	213	2	2,90
E_5	214	1	**2,12**
E_6	213	2	**2,11**
E_7	214	1	**2,38**
E_8	213	2	2,45
E_9	214	1	2,91
E_10	211	4	2,88
E_11	212	3	3,01
E_12	210	5	2,93
E_13	209	6	2,89
E_14	210	5	2,82
E_15	212	3	2,99
E_16	214	1	3,01
E_17	214	1	3,13
E_18	212	3	3,07
E_19	211	4	2,99
E_20	213	2	3,15
E_21	214	1	3,13
E_22	212	3	**3,39**
E_23	214	1	**3,63**
E_24	213	2	**3,25**

Tablas Descriptivas de Frecuencias de Cada uno de los 26 Ítems de la Escala DSA, más Respondidos (Respuestas más Altas) y Menos Respondidos (Respuestas más Bajas); en el Total de la muestra, Solo en las Mujeres y Solo en los hombres.

Toda la Muestra

Estadísticos

	N		Media
	Válidos	Perdidos	Válidos
S_1	478	3	**2,63**
S_2	477	4	1,53
S_3	476	5	**2,39**
S_4	477	4	1,37
S_5	476	5	**1,29**
S_6	477	4	1,85
S_7	479	2	1,97
S_8	478	3	1,93
S_9	472	9	**1,36**
S_10	479	2	1,49
S_11	477	4	**2,24**
S_12	479	2	1,53
S_13	476	5	1,75
S_14	476	5	1,44
S_15	478	3	2,14
S_16	479	2	1,44
S_17	479	2	1,84
S_18	479	2	1,87
S_19	478	3	**1,34**
S_20	479	2	1,54
S_21	476	5	1,69
S_22	478	3	1,45
S_23	480	1	1,45
S_24	480	1	1,88
S_25	477	4	1,48
S_26	468	13	1,61

Solo las Mujeres

Estadísticos

	N		
	Válidos	Perdidos	Media
S_1	265	1	**2,24**
S_2	264	2	1,33
S_3	263	3	**2,10**
S_4	264	2	1,20
S_5	265	1	**1,13**
S_6	265	1	1,46
S_7	265	1	1,60
S_8	265	1	1,58
S_9	262	4	**1,15**
S_10	266	0	1,27
S_11	265	1	**1,96**
S_12	264	2	1,24
S_13	264	2	1,44
S_14	263	3	1,23
S_15	266	0	1,82
S_16	265	1	1,22
S_17	265	1	1,52
S_18	266	0	1,50
S_19	263	3	**1,16**
S_20	264	2	1,24
S_21	264	2	1,44
S_22	264	2	1,20
S_23	265	1	1,21
S_24	265	1	1,65
S_25	264	2	1,20
S_26	259	7	1,28

Solo los Hombres

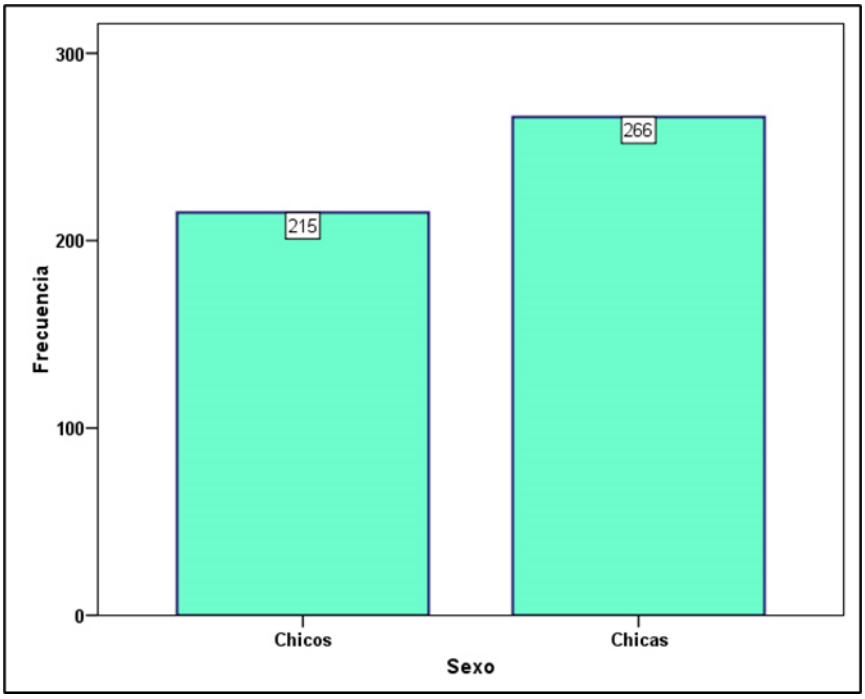
Estadísticos

	N		
	Válidos	Perdidos	Media
S_1	213	2	**3,11**
S_2	213	2	1,77
S_3	213	2	**2,76**
S_4	213	2	**1,59**
S_5	211	4	**1,50**
S_6	212	3	2,33
S_7	214	1	2,43
S_8	213	2	2,36
S_9	210	5	1,61
S_10	213	2	1,78
S_11	212	3	**2,58**
S_12	215	0	1,90
S_13	212	3	2,13
S_14	213	2	1,70
S_15	212	3	2,54
S_16	214	1	1,71
S_17	214	1	2,24
S_18	213	2	2,34
S_19	215	0	**1,56**
S_20	215	0	1,90
S_21	212	3	2,00
S_22	214	1	1,75
S_23	215	0	1,74
S_24	215	0	2,16
S_25	213	2	1,82
S_26	209	6	2,01

Anexo III. Gráficos Descriptivos de las Variables Sociodemográficas

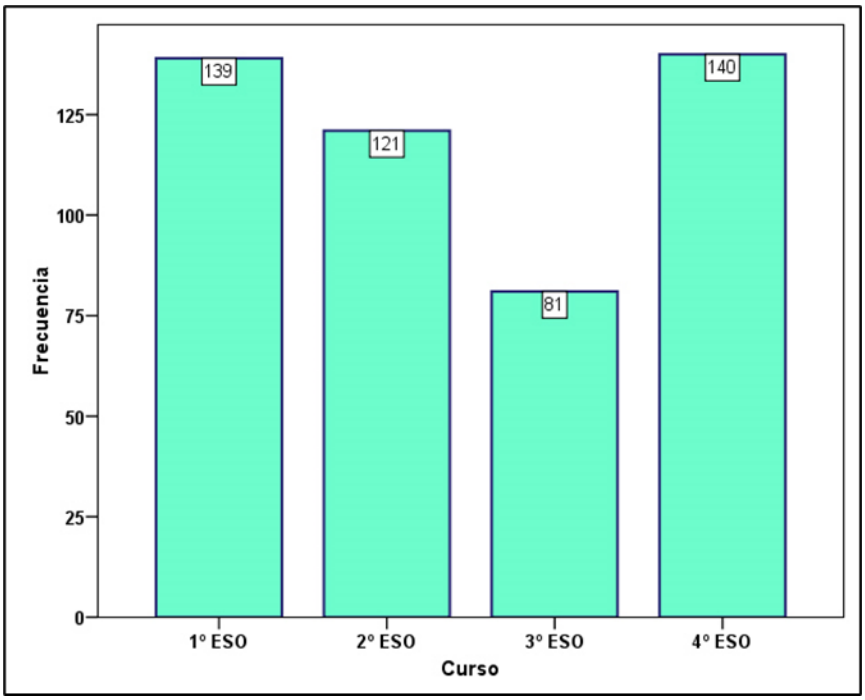
Gráfico

Sexo de los Alumnos Consultados



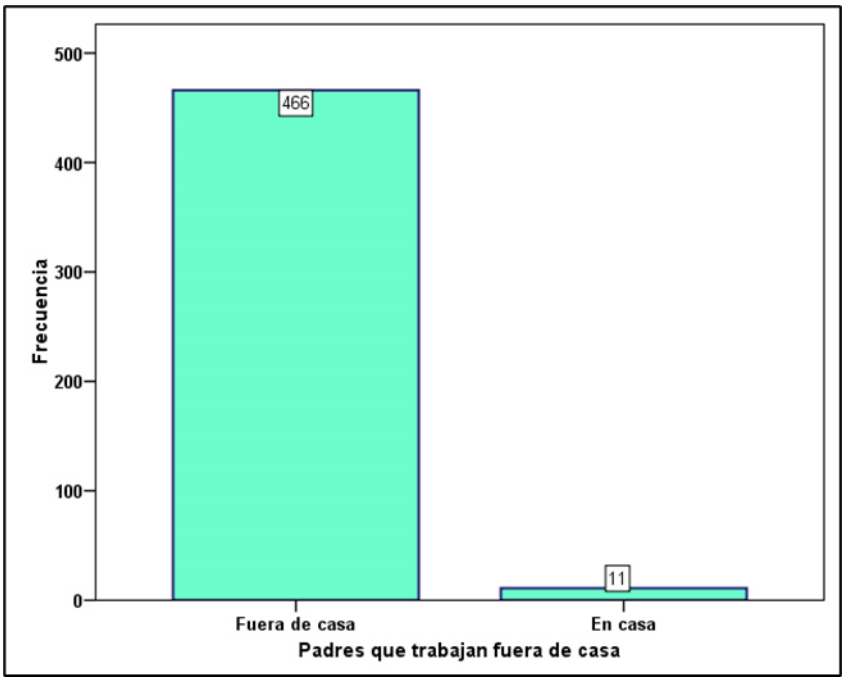
Gráfico

Curso de los Alumnos Consultados



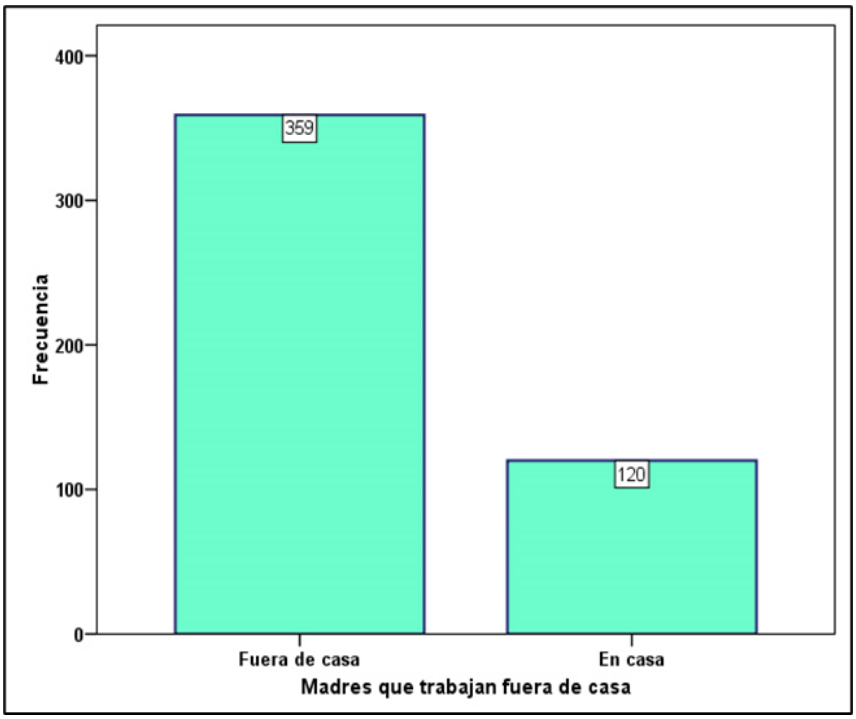
Gráfico

Localización del Trabajo de los Padres del Alumnos Consultado



Gráfico

Localización del Trabajo de las Madres del alumnado Consultado



Gráfico

Profesiones de los Padres del Alumnado Consultado

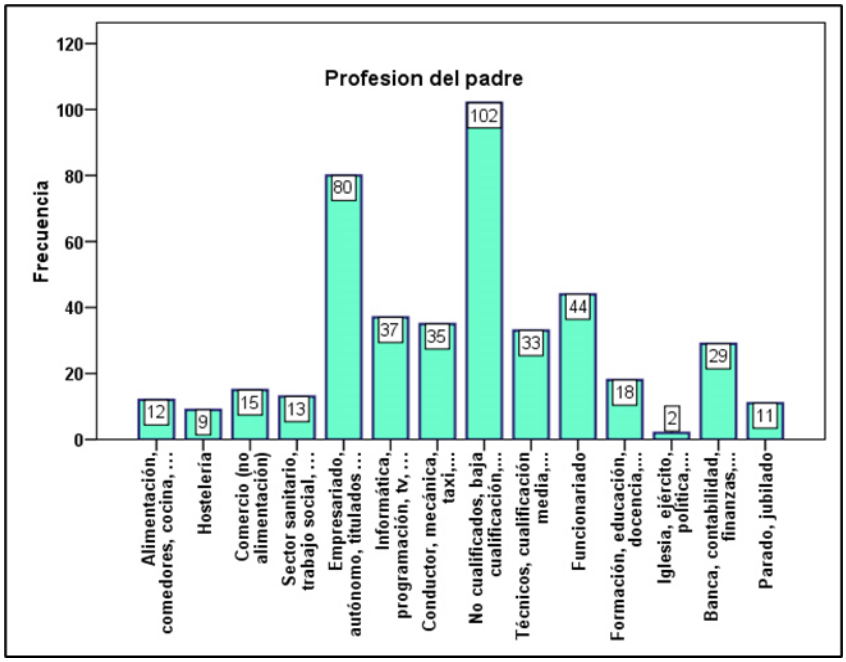
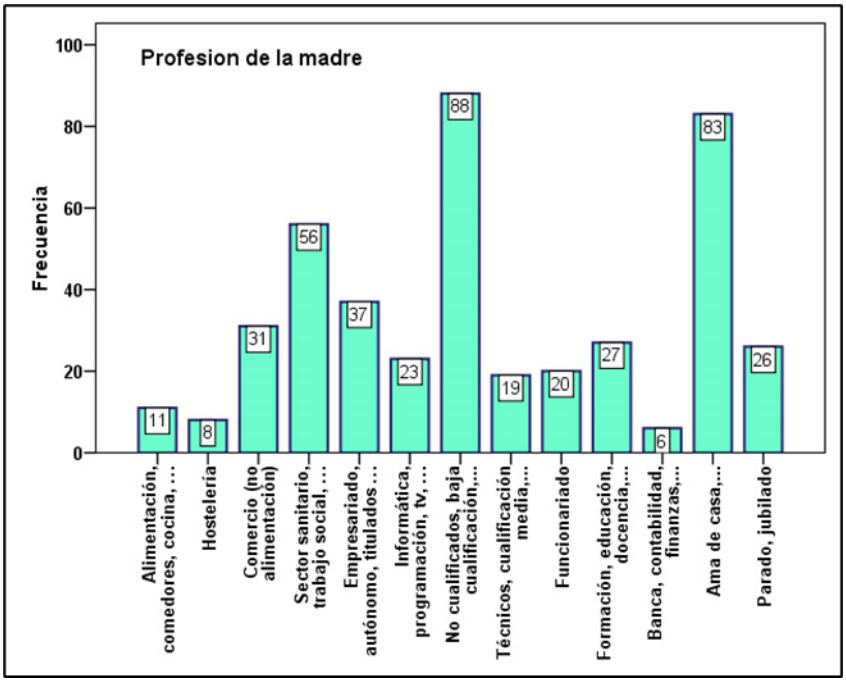


Gráfico

Profesiones de las Madres del Alumnado Consultados