

UNED

Escuela de
Doctorado

TESIS DOCTORAL
2015.

**INTELINGENCIA EMOCIONAL Y SEXISMO.
ESTUDIO DEL COMPONENTE EMOCIONAL
DEL SEXISMO.**

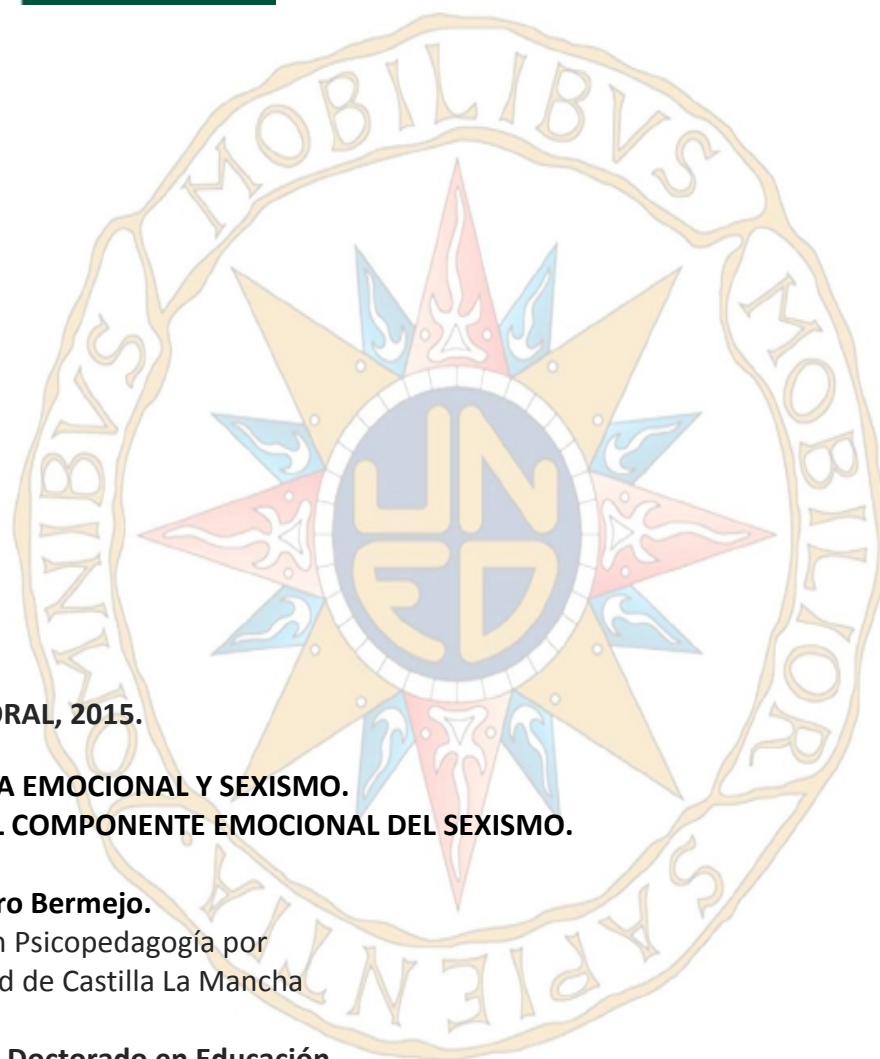
Raúl Carretero Bermejo

Licenciado en Psicopedagogía. UCLM

Programa de Doctorado en Educación.

Universidad Nacional de Educación a Distancia.
UNED.

Tiberio Feliz Murias



TESIS DOCTORAL, 2015.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SEXISMO.
ESTUDIO DEL COMPONENTE EMOCIONAL DEL SEXISMO.**

Raúl Carretero Bermejo.

Licenciado en Psicopedagogía por
la Universidad de Castilla La Mancha

Programa de Doctorado en Educación

Facultad de Educación. Línea de investigación: 2

Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.)

Dirección y tutoría: Dr. Tiberio Feliz Murias

Doctor de Universidad Dpto. de Didáctica,
Organización Escolar y Didácticas Especiales
Facultad de Educación, U.N.E.D.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se ha hecho más extenso en el tiempo de lo que en un principio esperaba y deseaba. Este hecho ha tenido su lado negativo, en relación con los tiempos de frustración, impaciencia, nerviosismo y dudas acerca de la realización o no del proyecto. Pero también ha tenido, como casi todo, su lado positivo, puesto que he tenido ocasión de madurar y conocer a personas importantes para este trabajo, madurar la idea de proyecto y las hipótesis que dan lugar al mismo, y estudiar diferentes posibilidades de acción y trabajo en relación la primera posibilidad o idea de estudio. Es por ello que tengo la necesidad de mostrar mi agradecimiento a determinadas personas que, por un motivo u otro, han sido y son muy importantes en su relación con este trabajo.

Siento la necesidad de comenzar con Isabel Merlo Monsalve, mi pareja, amiga, confidente y pilar fundamental, sin la que, con toda seguridad, no habría terminado, ni empezado, este trabajo. Muchas gracias por tu tiempo como oyente, lectora y maestra. Por discutir conmigo y escuchar con paciencia mis teorías, hipótesis y posibilidades antes, durante e incluso después de haber dado por concluido todo el proceso.

El siguiente pilar está formado por mi familia, padres y hermana, quienes me animaron a comenzar y apoyaron durante todo el camino y, mucho más importante que todo esto, me inculcaron el valor del esfuerzo, la constancia, la importancia del estudio y la formación y quienes, al final, me enseñaron todo lo importante. Y lo hicieron desde el amor y el respeto.

Tengo que agradecer a Pilar Arrate Bilbao, la primera profesora que me animó a seguir estudiando al terminar mi diplomatura en Magisterio y gracias a la cual recuperé mi amor por la música y el estudio, después de unos años en blanco (o negro).

Quiero dar las gracias a David Poveda Bicknell, el primer profesor que me dio la oportunidad de participar en un proyecto de investigación, aún como estudiante, y de participar también en una primera publicación en una revista de investigación y un primer encuentro universitario. Por diferentes motivos e intereses no realicé mi proceso de doctorado con él, pero fue una de las causas por las que tomé la decisión de cursar mis estudios de doctorado, además de ser un modelo docente que imito en la medida de mis capacidades.

Mi más sincera gratitud hacia Sara Ulla Díez, mi primera tutora en mi primer año de mi DEA y la segunda causa por la que tomé la decisión de cursar mis estudios de doctorado y también modelo docente y profesional que también intento imitar en mi práctica docente y laboral.

Necesito dar las gracias a Raquel Bartolomé Gutiérrez, mi no directora de tesis por diversos motivos personales, pero que de alguna manera siempre he sentido cerca, conectada y que tiene parte de responsabilidad en que haya decidido emprender, de nuevo, la segunda parte de mis estudios de doctorado, la tesis que antes dejé

“No vemos el mundo como es, sino como somos”.

Talmud

“Los sueños comienzan a realizarse en el momento en que das el primer paso. No hay sueños sin el primer paso”.

Raúl Carretero.

ABSTRACT

El presente trabajo estudia la relación entre Sexismo y el estereotipo emocional de hombres y mujeres, es decir, las creencias que las personas sexistas tienen acerca del funcionamiento y gestión emocional de hombres y mujeres, para después proponer futuras líneas de investigación y necesidades educativas en nuestros docentes, puesto que ellos son parte responsable en la trasmisión de estereotipos y educación emocional de las futuras generaciones. La presente investigación además propone los términos de Emocionalidad y Componente Emocional, como aportaciones nuevas al estudio del Sexismo desde la perspectiva de la emoción y su gestión.

ÍNDICE.

1.- INTRODUCCIÓN. INTELIGENCIA EMOCIONAL, GÉNERO Y SEXISMO. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	9
3.- MARCO TEÓRICO.	19
3.0. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	20
3.1. INTELIGENCIA	22
3.1.1. <i>Aproximación histórica al concepto de Inteligencia. Definiciones.</i>	22
3.1.2. <i>Conceptualización y naturaleza de la inteligencia. Aproximación al concepto de inteligencia.</i>	23
3.1.3. <i>Modelos explicativos de Inteligencia.</i>	28
3.1.3.1. <i>Modelos estructurales de estudio en Inteligencia. Modelos psicométricos.</i>	29
3.1.3.2. <i>Modelos biológicos.</i>	35
3.1.3.3. <i>Modelos genéticos.</i>	37
3.1.3.4. <i>Modelos de interacción herencia-medio.</i>	38
3.1.3.5. <i>Modelos evolutivos del estudio en Inteligencia.</i>	40
3.1.3.6. <i>Modelos cognitivos de estudio en Inteligencia.</i>	42
3.2.- EMOCIÓN	47
3.2.1. <i>Introducción histórica al concepto de emoción</i>	47
3.2.2. <i>Aproximación al concepto de emoción. Definición</i>	49
3.2.3. <i>Líneas de investigación en emoción. Principales teorías explicativas.</i>	53
3.2.3.1. <i>Teorías neurofisiológicas.</i>	54
3.2.3.2. <i>Teorías evolucionistas.</i>	58
3.2.3.3. <i>Teorías cognitivas.</i>	62
3.2.3.4. <i>Otras perspectivas de estudio de la Emoción.</i>	66
3.2.3.5. <i>Componentes de la respuesta emocional.</i>	67
3.3.- INTELIGENCIA EMOCIONAL	69
3.3.1. <i>Aproximación al concepto de Inteligencia Emocional. Antecedentes y origen. Definición.</i>	69
3.3.2. <i>Modelos de estudio en IE</i>	71
3.3.2.1. <i>Modelos de habilidad o del procesamiento emocional de la información.</i>	72
3.3.2.1.1. <i>Modelos de Salovey y Mayer (1990) / Modelo de Mayer y Salovey (1997).</i>	73
3.3.2.2. <i>Modelos Mixtos.</i>	83
3.2.2.2.1. <i>Modelo de Reuven Bar-On (1997).</i>	83
3.2.2.2.2. <i>Modelo de Daniel Goleman (1995, 1998, 2000).</i>	86
3.3.3. <i>Instrumentos de Evaluación de IE</i>	91
3.3.3.1. <i>Medidas de autoinforme</i>	91
3.3.3.2. <i>Medidas de habilidad</i>	99
3.3.4. <i>Inteligencia Emocional y Género.</i>	105
3.3.5. <i>Posicionamiento y justificación.</i>	107
3.4.- GÉNERO	109
3.4.1. <i>Sexo VS Género</i>	109

3.4.2. <i>Construcción del Género. Procesos de tipificación sexual. Tipificación de Género.</i>	112
3.4.2.1. <i>Adquisición de la información de Género a través del tiempo</i>	113
3.4.2.2. <i>Teorías explicativas de la tipificación de Género</i>	115
3.4.2.3. <i>Teorías explicativas de la construcción de la identidad de Género</i>	118
3.4.3. <i>Estereotipos de Género</i>	130
3.4.3.1. <i>Estereotipos de Género y estatus</i>	131
3.4.3.2. <i>Cambio en los roles de Género.</i>	131
3.4.3.3. <i>Rasgos masculinos-instrumentales y rasgos femeninos-expresivos.</i>	133
3.4.4. <i>Conflicto de rol de Género.</i>	134
3.4.5. <i>Perspectiva teórica y posicionamiento.</i>	136
3.5.- SEXISMO.	137
3.5.1. <i>Aproximación al concepto de Sexismo</i>	137
3.5.2. <i>Tipos de Sexismo</i>	141
3.5.2.1. <i>Sexismo Ambivalente.</i>	141
3.5.2.2. <i>Neosexismo.</i>	142
3.5.2.3. <i>Teoría del rol sexual.</i>	142
3.5.3. <i>Teorías explicativas del Sexismo.</i>	143
3.5.3.1. <i>Teoría del Sexismo Ambivalente.</i>	143
3.5.3.2. <i>Teoría de la Identidad Social (TIS).</i>	150
3.5.3.3. <i>Teoría del Rol Social.</i>	152
3.5.3.4. <i>Teoría de la Dominancia Social.</i>	153
3.5.4. <i>Los efectos del Sexismo.</i>	156
3.5.5. <i>Posicionamiento y perspectiva teórica.</i>	159
4.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.	160
4.0. ESTRATEGIA	160
4.2. PARTICIPANTES	161
4.2. VARIABLES DE ESTUDIO	164
4.2.1. VARIABLES INDEPENDIENTES	164
4.2.2. VARIABLES DEPENDIENTES	164
4.2.3. VARIABLES CONTROLADAS	164
4.3. INSTRUMENTOS	165
4.3.1. INVENTARIO DE ROLES SEXUALES. BRIS (BEM, 1974).	165
4.3.2. TMMS-24 (FERNÁNDEZ-BERROCAL, EXTREMERA Y RAMOS, 2004).	166
4.3.3. INVENTARIO DE SEXISMO AMBIVALENTE. ISA (LEMUS, CASTILLO, MOYA, PADILLA Y RYAN, 2007).	167
4.4. PROCEDIMIENTO	168
5.- RESULTADOS	172
5.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LAS PRUEBAS UTILIZADAS. ALFA DE CRONBACH.	172
5.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOINFORMADA.	173
5.2.1. SEXO E IE	173
5.2.2. SEXISMO E IE	176
5.3. CREENCIAS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN HOMBRES Y MUJERES.	183

5.3.1. CREENCIAS DE LA MUESTRA SELECCIONADA SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN HOMBRES Y MUJERES	183
5.3.2. SEXO Y CREENCIAS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN HOMBRES Y MUJERES	185
5.3.2.1. <i>Diferencias en las creencias entre sexos con respecto a Inteligencia Emocional de mujeres y hombres</i>	185
5.3.2.2. <i>Diferencias en las creencias de cada sexo con respecto a Inteligencia Emocional de mujeres y hombres.</i>	186
5.3.3. SEXISMO Y CREENCIAS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN HOMBRES Y MUJERES	188
5.3.3.1. <i>Diferencias de creencias entre personas sexistas y no sexistas con respecto a Inteligencia Emocional de mujeres y hombres</i>	188
5.3.3.2. <i>Diferencias de creencias en las personas sexistas con respecto a la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres</i>	191
5.4.4. SEXISMO Y PARTICIPANTES.	204
5.5. DESCRIPCIÓN Y FRECUENCIAS.	205
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	208
7. DISCUSIÓN.	223
CONCLUSIONES.	236
8.	236
9. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	239
10. PROPUESTAS DE FUTURO	244
11. REFERENCIAS.	248
ÍNDICE DE TABLAS	296
ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS.	298
ANEXOS	300

1.- Introducción. Inteligencia Emocional, Género y Sexismo. Preguntas de investigación

Aún en nuestros días persiste la imagen colectiva de una mujer sensible, capaz de emocionarse y de mostrar sus sentimientos con facilidad, con tendencia a dar demasiadas vueltas a sus pensamientos y con la necesidad de pensar en exceso sobre sus sentimientos y los de los demás. Esta imagen que presenta a la mujer como el sexo más emocional sigue entre nosotros de manera explícita y muy viva. De igual forma en el imaginario colectivo aparece un hombre que tiende a actuar más que a pensar, que no muestra sentimientos en público y al que le cuesta hablar de emociones y sentimientos. Sin embargo, cabe preguntarse si esto es una cuestión meramente de carácter sexual o tiene más que ver con la educación y socialización de la que somos fruto unas y otros.

La Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990) incluye diferentes competencias relacionadas con, primero, la capacidad para atender y entender nuestras emociones y sentimientos; segundo, comprenderlos; tercero, ser capaz de atender, entender y comprender las emociones y sentimientos de los demás; y por último, ser capaces de regular los procesos emocionales. Por tanto, la Inteligencia Emocional incluye entre sus competencias habilidades o capacidades directamente relacionadas con los estereotipos de Género. La expresividad emocional, relacionada con la habilidad de atender, entender y comprender las emociones propias y de los demás, incluye rasgos considerados como típicamente femeninos: Mayor sociabilidad y atención a las necesidades de los demás, mayor sensibilidad y empatía.

Entre tanto, la instrumentalidad emocional, la habilidad para regular los estados emocionales, incluye rasgos considerados típicamente masculinos; Independencia, asertividad, alta orientación a la tarea y ambición. Por tanto, parece que la identificación con estos rasgos, o no, de Género, influirá en los resultados que se obtengan en las diferentes capacidades o habilidades emocionales, es decir, influirá en la forma en la que cada individuo gestiona el mundo emocional propio y que le rodea (Fischer, 1993).

En un principio se realizaron numerosos estudios con la finalidad de analizar las diferencias en Inteligencia Emocional según el sexo, en los que se llegaba a la conclusión de que las mujeres eran más competentes en Inteligencia Emocional que los hombres (Gartzia, 2011).

Tradicionalmente, se ha establecido que las mujeres son más capaces de expresar emociones y también de comprender esas emociones en ellas mismas y en los demás, es decir, que tienen una mayor capacidad perceptiva y empática que los hombres (Aquino, 2003). En cuanto a lo meramente físico, existen ciertas evidencias acerca de que, por un lado, determinadas áreas cerebrales, las dedicadas al procesamiento emocional, pueden ser más grandes en mujeres que hombres (Baron-Cohen, 2003 y 2005) y, por otro, de que pudieran existir diferencias según el sexo en cuanto a la actividad cerebral.

Es muy probable que estas diferencias empiecen a formarse en la infancia, donde niños y niñas viven la emoción desde posiciones muy diferentes. Así, diversos estudios (Garaigordobil, 2013) apuntan en la dirección de que desde la niñez las niñas están en contacto en mayor medida que los niños con las competencias emocionales. También se apunta en la dirección de que la socialización y educación de las niñas se desarrolla con un mayor contacto con el mundo de los sentimientos, las emociones, sus diferencias y matices (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 1997).

Según parece, las mujeres poseen un mayor conocimiento sobre el mundo emocional que los hombres y esto podría estar explicado por **diferencias sexuales, diferencias en los procesos de socialización y educación y/o diferencias en la motivación hacia el mundo emocional**. Quizá estas diferencias queden explicadas por la aparición de las tres variables de forma conjunta. De estas tres, los procesos de socialización y educación y la motivación por el mundo emocional están directamente relacionados con la identidad de Género.

Es muy probable que la definición de Géneros esté cambiando (Baron-Cohen, 2005) y los roles sexuales tiendan hacia conductas más andróginas. El papel social de la

mujer en la sociedad ha cambiado y sigue haciéndolo. Sin embargo, continúan apareciendo diferencias entre géneros en los resultados en Inteligencia Emocional. En la mayoría de los estudios desarrollados en la búsqueda de una posible relación entre Inteligencia Emocional y Género, aun mostrando la existencia de diferencias en los resultados según el tipo de instrumento que se utilice y también en función de la muestra y el contexto socio-cultural, como norma, aparece que las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Fernández-Berrocal et al., 2004; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

Matizando y según el tipo de prueba que se aplique, cuándo se utilizan cuestionarios de autoinforme, aquellos en los que cada individuo informa acerca de la capacidad que él o ella considera que tiene, los resultados muestran ciertas contradicciones y son un tanto dispares. En general, los resultados apuntan a que las mujeres son más capaces de prestar atención a sus emociones y a las de los demás, y también son mejores en la comprensión de sus emociones y la comprensión de las emociones de los demás (Aquino, 2003).

Entre tanto, los hombres se perciben como más capaces de controlar sus impulsos y gestionar las situaciones de estrés (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Cuándo las pruebas utilizadas son de ejecución, similares a los cuestionarios que miden Cociente Intelectual y dónde los participantes deben ejecutar diferentes tareas emocionales, los resultados muestran diferencias muy significativas entre hombres y mujeres, dónde las mujeres se muestran como más capaces que los hombres en el ámbito emocional, resultados que siguen la línea esperada según los procesos de socialización y educativos por el que pasan niñas y niños (Mayer y Warner, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Lopes, Salovey y Strauss, 2003; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Young, 2006).

A pesar de todos los estudios e investigaciones realizados que pretenden buscar una posible relación entre Inteligencia Emocional y Género, los propios autores

coinciden en señalar la escasez de información en este sentido y la necesidad de seguir investigando en este campo (Gartzia, Aritzeta, Balluerca y Barberá, 2012).

Nos preguntamos entonces en qué medida las personas que presentan una identidad de Género andrógina presentan mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional, y, por tanto, una mayor capacidad de gestión emocional, que las personas que presentan una identidad de Género tipificada como masculina o femenina. Surgen además otras cuestiones relacionadas con la información anterior. ¿Qué esperan estas diferentes identidades de Género con respecto a hombres y mujeres en cuanto a inteligencia emocional se refiere? ¿Son las personas con una identidad de Género andrógina menos sexistas?

Sin embargo, la información obtenida en los diferentes estudios realizados apunta en la dirección de que el Género, cuanto menos, es una variable que influye en las puntuaciones en Inteligencia Emocional. Hasta el momento no se ha considerado la variable Sexismo en la relación o influencia que pudiera tener en las puntuaciones que hombres y mujeres obtienen en Inteligencia Emocional. O lo que es lo mismo, no se han estudiado las diferencias en gestión emocional que pudieran existir entre personas que puntúan alto en Sexismo y las que puntúan bajo en Sexismo.

Tampoco se tiene información sobre posibles diferencias en Inteligencia Emocional e, insistimos por tanto, diferencias en gestión emocional entre hombres sexistas o no sexistas y mujeres sexistas y no sexistas. Por último, aunque no por ello menos importante, no se conoce apenas nada del componente emocional del Sexismo. Siendo esta última cuestión la pregunta fundamental en este trabajo, la búsqueda de diferencias en las creencias en el estereotipo emocional que tienen sobre hombres y mujeres las personas que puntúan alto en Sexismo, en nuestro caso, personas que pretenden dedicarse a la educación y, por lo tanto, educarán en emoción según su creencia acerca de lo que un hombre y una mujer debe ser en este ámbito.

El Sexismo ha sido considerado como una actitud de prejuicio hacia las mujeres, como una conducta discriminatoria hacia las mujeres, fundamentada en una

supuesta inferioridad del grupo de las mujeres con respecto al de los hombres. Esta inferioridad se construye sobre creencias erróneas que desembocaban en juicios y valoraciones equivocadas y, como consecuencia de estas, en conductas de discriminación. El Sexismo es considerado una de las principales creencias que mantienen las desigualdades entre sexos (Moya, 2004). El Sexismo, como actitud, está conformado por tres componentes (Díaz-Aguado, 2006).

- Componente cognitivo: formado por el conjunto de creencias o pensamientos que están en la base de esta actitud, que dan forma a esta actitud. En el Sexismo, estas creencias se producen al confundir las diferencias biológicas propias de cada sexo con las diferencias psicológicas y sociales.
- Componente Afectivo o valorativo: este componente asocia los valores de debilidad y sumisión a lo femenino y los valores de fuerza, poder, control, dureza emocional o utilización de la violencia a lo masculino.
- El 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 hacia las mujeres en el caso de los hombres o de sumisión y culpabilidad en el caso de las mujeres.

Como podemos observar, apenas se hacen referencias a aspectos relacionados con lo emocional (sólo aparece la dureza emocional como descriptor del hombre) o con la gestión emocional. En la descripción del estereotipo sexista, no aparece recogida información sobre posibles diferencias en la forma de gestionar las emociones que tienen unas y otros.

Nos preguntamos por tanto acerca de la existencia o no de un patrón emocional de comportamiento esperado en hombres y mujeres, desde una perspectiva sexista: ¿Existen diferencias en las puntuaciones en Inteligencia Emocional entre las personas que puntúan alto en Sexismo y las que puntúan bajo? ¿Existen diferencias

en las puntuaciones en Inteligencia Emocional entre los hombres que puntúan alto en Sexismo y los que no y las mujeres que puntúan alto en Sexismo y las que no? ¿Incluye el Sexismo la creencia de que las mujeres gestionan sus emociones de alguna forma determinada? ¿Y los hombres? ¿Existen diferencias entre las expectativas acerca del comportamiento emocional de hombres y mujeres en función de si esas expectativas las tiene un hombre o mujer con creencias sexistas o no? ¿Existe relación entre las creencias sexistas de cada individuo con la percepción que cada individuo tiene sobre su capacidad o inteligencia emocional? No olvidemos que el Sexismo utiliza sus creencias para discriminar a la mujer, por lo tanto, de existir estas diferencias, éstas serían objeto de discriminación y usadas para justificar dicha discriminación.

Las preguntas fundamentales que dan sentido a esta investigación son:

¿Cómo percibe la población objeto de estudio la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres?

¿Cómo percibe el Sexo la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres?

¿Cómo percibe el Sexismo la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres?

2.- Objetivos e hipótesis de investigación

Atendiendo a las preguntas propuestas los objetivos fundamentales de la presente investigación son:

- Encontrar y estudiar diferencias en la gestión emocional entre las personas sexistas y las que no lo son.
- Encontrar y dibujar el estereotipo sexista acerca del funcionamiento emocional de hombres y mujeres.

Los objetivos derivados de estos son:

- Encontrar diferencias, si las hubiera, en las puntuaciones en Inteligencia Emocional en hombres y mujeres, sexistas y no sexistas.
- Estudiar si las posibles diferencias entre hombres y mujeres en Inteligencia Emocional son cuestión de Sexo o de Género y ver su continuidad en las actitudes sexistas.
- Estudiar la relación, si existe, entre las creencias sexistas de hombres y mujeres y su Inteligencia Emocional auto informada. Estudiar diferencias según las diferentes habilidades de Inteligencia Emocional.
- Estudiar la relación entre Sexo, Género, Sexismo e Inteligencia emocional. Encontrar cuál de las variables explica con mayor probabilidad las posibles diferencias en Inteligencia Emocional .
- Encontrar, si existe, un estereotipo emocional sexista del hombre y la mujer, aportando contenido al componente emocional del Sexismo, hasta ahora poco estudiado.
- Estudiar las diferencias en percepción y creencias, si existieran, que hombres y mujeres, sexistas y no sexistas, tienen sobre la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres.

Derivadas de los objetivos propuestos, la presente investigación parte de las **hipótesis:**

AUTOPERCEPCIÓN: PRUEBA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOINFORMADA

- Sexo e Inteligencia Emocional
 - Las chicas puntúan más alto en Atención que los chicos.
 - Las chicas puntúan más alto en Claridad que los chicos.
 - Los chicos puntúan más alto en Regulación emocional que las chicas.

- Sexismo e Inteligencia Emocional
 - Las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo puntúan más alto en Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación que las personas que puntúan alto en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo.

CREENCIAS SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN HOMBRES Y MUJERES.

- Creencias de la muestra seleccionada sobre la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres.
 - Las mujeres son percibidas mejores en Inteligencia Emocional que los hombres.
 - Las mujeres son percibidas mejores en Atención que los hombres.
 - Las mujeres son percibidas mejores en Claridad que los hombres.
 - Los hombres son percibidos mejores en Regulación que las mujeres.
- Sexo y creencias sobre la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres.
 - Diferencias en las creencias entre sexos con respecto a la Inteligencia Emocional de mujeres y hombres.
 - Las mujeres asignan una puntuación más alta en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad a las mujeres que los hombres.
 - Los hombres asignan una puntuación más alta en Regulación a los hombres que las mujeres.
 - Diferencias en las creencias de cada sexo con respecto a la Inteligencia Emocional de mujeres y hombres.
 - Los hombres piensan que las mujeres son mejores en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que los hombres.

- Los hombres piensan que los hombres son mejores que las mujeres en Regulación.
 - Las mujeres piensan que las mujeres son mejores que los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad.
 - Las mujeres piensan que los hombres son mejores que las mujeres en Regulación.
- Sexismo y Creencias sobre la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres.
- Diferencias de creencias entre personas sexistas y no sexistas con respecto a la Inteligencia Emocional de mujeres y hombres.
 - El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asignan puntuaciones mayores a las mujeres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo.
 - El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asignan puntuaciones más bajas a las mujeres en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo.
 - El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asignan puntuaciones más baja a los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo.
 - El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asignan puntuaciones más altas a los hombres en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo.
 - Diferencias de creencias en las personas Sexistas con respecto a la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres.
 - El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil consideran que las mujeres son mejores que los hombres en Inteligencia Emocional.

- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil consideran que las mujeres son mejores que los hombres en Atención.
- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil consideran que las mujeres son mejores que los hombres en Claridad.
- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil consideran que los hombres son mejores que los mujeres en Regulación.

3.- Marco teórico.

En el presente trabajo abordaremos el estudio de la relación entre la Inteligencia Emocional y el Sexismo. Por ello, este apartado teórico incluye un recorrido sobre los contenidos directamente relacionados con nuestro objeto de estudio. Comenzamos con una pequeña reseña acerca del contexto en el que se ha desarrollado la investigación. A continuación, incluimos un bloque que nos permita acercarnos y conocer mejor el concepto de Inteligencia y el origen de la Inteligencia Emocional. Seguimos con un bloque referido al concepto de emoción y desembocamos en el bloque dedicado a la Inteligencia emocional. Después, abordamos el estudio del Género y terminamos este apartado con el bloque dedicado el Sexismo.

Estos apartados incluyen nuestro posicionamiento teórico y la justificación de nuestra elección, dado que el lugar teórico desde el que se aborda el proceso de investigación guía y orienta todo el proceso y condiciona e incluso determina los resultados de la misma.

3.0. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ha desarrollado con alumnos de grado en Magisterio de dos ciudades diferentes. Esta elección responde a que los futuros docentes, como representantes del sistema educativo, son una fuente de transmisión cultural muy relevante en las vidas de los niños y niñas, futuros y futuras ciudadanas. Por otro lado, ampliar la recogida de información a dos ciudades diferentes y separadas podría darnos información en caso de encontrar diferencias entre ellas.

Por otro lado, tratándose de profesionales de la educación, con una responsabilidad importante en la conformación y formación de ciudadanos y transmisión cultural, no se observa ninguna asignatura, ningún tipo de formación explícita con respecto a la ideología de género y las creencias sexistas y la influencia de éstas sobre los procesos educativos. Esta formación, cuando se ofrece, es decisión del alumnado cursarla o no.

Tampoco se observa formación alguna con respecto a la inteligencia emocional o la educación emocional, quedando estos contenidos en manos de lo que cada futuro docente sea y crea que deba ser, por lo que la educación emocional está completamente abandonada a la suerte de lo que cada docente considere más o menos importante, en relación a formarse, o no, para poder trabajarla, o no, con sus futuras alumnas y alumnos.

El contexto de investigación, por tanto, responde a la necesidad de conocer las creencias y actitudes de nuestros futuros docentes en cuanto su ideología de Género y el Sexismo y en cuánto a lo que chicos y chicas deben ser en cuánto a gestión emocional, puesto que educarán en función de dichas creencias y de lo que son y no tanto en función de las directrices marcadas por la ley de educación del momento.

Los y las estudiantes de Magisterio de Teruel se encuentra en la facultad de Ciencias Sociales y Humanas, donde comparten espacio con los estudiantes de Psicología, Bellas Artes y Administración y Dirección de Empresas. Se trata de un campus universitario relativamente pequeño, en comparación con el de Zaragoza, núcleo de la universidad regional, formado por la Escuela Universitaria Politécnica

y la Escuela Universitaria de Enfermería, siendo en total 7 las titulaciones implantadas en Teruel. En total son 26321 (datos de 2013) los alumnos de la universidad de Zaragoza, de los cuales 1831 están en el campus de Teruel y de estos, 1127 son estudiantes del grado de Magisterio.

Las y los estudiantes de Magisterio en Ciudad Real estudian en la Facultad de Educación de Ciudad Real, separada del resto de facultades y escuelas del campus, y fuera del entorno reconocido como campus universitario. El campus universitario de Ciudad Real es el más grande la región y en él conviven 11 facultades o escuelas y más 23 titulaciones de grado. La UCLM cuenta con casi 28.000 alumnos matriculados (datos de 2013) de los cuales 8897 estudian en el Campus de Ciudad Real. De estos 1993 estudian el grado de Magisterio.

3.1. INTELIGENCIA

3.1.1. Aproximación histórica al concepto de Inteligencia. Definiciones.

Debemos remontarnos a la antigua Grecia para encontrar los primeros acercamientos al concepto de inteligencia. Así, por ejemplo, algunos de sus filósofos más relevantes, como Platón y Aristóteles, ya encontraban diferencias entre lo que ellos consideraban fenómenos internos, como el pensamiento y la meditación, frente a otros acontecimientos externos, que podían ser observados a través de las conductas que cada individuo ejecutaba, como las pasiones o emociones.

Aristóteles encontró una relación de dependencia entre estos dos tipos de fenómenos a los que llamó *oresix* para referirse a la parte emocional y moral, y *dianoia* que hacía referencia a los procesos cognitivos o intelectuales. Al mismo tiempo estableció dos tipos de alma***: el *alma racional* sería la propia de los seres humanos, formada por el intelecto y el deseo. Más tarde, en el siglo II ANE, Cicerón empezó a hablar de *intelligentia* para referirse a la *dianoia* de Aristóteles. Después, desde el siglo IV, la iglesia se ocupó de propagar la idea de que la inteligencia era una cuestión de fe o al menos una recompensa a ésta.

No fue hasta el siglo XX cuando de manera evidente se afrontó el estudio científico de la inteligencia humana. Darwin (1859) desarrolla su teoría de la evolución y en ella aparece un primer acercamiento serio al estudio de la inteligencia humana. Sin embargo, fue Francis Galton (1822-1911) quien de manera más formal afrontó el estudio de la inteligencia humana desarrollando lo que podría considerarse la primera prueba de inteligencia, concluyendo que las habilidades y capacidades de las personas eran fruto de la herencia, sin descartar la influencia de ambiente y/o contexto en el que cada individuo crece y se desarrolla.

Para llevar a cabo sus estudios, Galton lleva a cabo comparaciones entre individuos capaces y menos capaces, estableciendo dos cualidades fundamentales que los diferencian. Según Galton, estas cualidades diferenciadoras entre ambos grupos

son: Primero la energía y capacidad de trabajo y segundo su sensibilidad, entendida ésta como la cualidad que determina las diferencias individuales a través de la diferente capacidad de las personas de percibir la información del mundo exterior. En su intento de encontrar las diferencias individuales que pudieran explicar las diferencias en inteligencia, Galton encontró que estas diferencias estaban en el ámbito de la percepción sensorial. Galton diseñó una batería de pruebas y tests para el desarrollo de la inteligencia basados en la capacidad de discriminar sonidos, colores y movimientos.

Desarrolló también pruebas de memoria y asociación de palabras. Recogió los datos obtenidos y calculó medias, considerando que los individuos que se alejaban de la media con puntuaciones por encima de ésta mostraban una mayor inteligencia y, lo contrario, que distanciarse de la media por abajo suponía una menor inteligencia. Galton es considerado como el precursor del estudio científico de la inteligencia, a pesar de que fue Darwin el que primero se acercó al estudio de la misma.

3.1.2. Conceptualización y naturaleza de la inteligencia. Aproximación al concepto de inteligencia.

Cómo ocurre con la mayoría de conceptos objeto de estudio y relacionados con el ser humano, no es fácil encontrar una definición y menos una definición común a los diferentes modelos desde los que se estudia o desarrolla el concepto. En el caso de la Inteligencia es igualmente complicado encontrar una definición común y que sea reconocida o aceptada por toda la comunidad científica. Algunos de los eventos más relevantes en el intento de encontrar una definición de inteligencia son las dos acciones llevadas a cabo por la revista *the Journal of Educational Psychology*, en los años 1921 y después en 1986.

Los editores de esta revista pidieron a diferentes expertos en inteligencia que expusiera y publicaran su posible definición de inteligencia, sus aportaciones en cuanto a la evaluación de la misma y, por último, sus propuestas para futuras líneas de investigación. En ambos simposios, se puso de manifiesto la dificultad

para encontrar una definición que aunara los diversos puntos de vista con respecto a la inteligencia. A modo de ilustración, presentamos algunas de las definiciones del simposio de 1922:

- *La capacidad de dar la respuesta adecuada desde el punto de vista de la verdad y de los hechos.* Thorndike, E.L.
- *La capacidad de pensar de forma abstracta.* Terman, L.M.
- *Capacidad sensorial, capacidad de reconocimiento perceptivo, rapidez, rango o flexibilidad de asociación, facilidad e imaginación, amplitud de atención, rapidez o viveza al responder.* Freeman, F. N.
- *Haber aprendido o capacidad para aprender a adaptarse al ambiente,* Colvin, S.S.
- *Capacidad para adaptarse adecuadamente a nuevas situaciones en la vida.* Pinter, R.
- *La capacidad para inhibir un ajuste instintivo, la capacidad para redefinirlo a la luz del ensayo y error experimentado imaginariamente y la capacidad para convertir el ajuste instintivo modificado en un comportamiento abierto que favorezca al individuo como animal social.* Thurston, L.L.
- *La capacidad para adquirir capacidad.* Woodrow, H.
- *Facultad fundamental para hacer juicios correctos, mostrar iniciativa y adaptarse a las circunstancias.* Binet, A.

Detterman (1992) expuso que una de las posibles causas de tal disparidad de aportaciones podría estar en, por un lado, los diferentes campos de estudio de los participantes y, por otro, en las diferentes visiones y posiciones en los debates o controversias en torno a la inteligencia. Al margen de las diferencias formales o de elaboración de las distintas definiciones, mucho más elaboradas en el encuentro de 1986, existen dos aspectos diferenciadores entre las propuestas de uno y otro.

En 1986, el estudio de la inteligencia se sitúa en un contexto social mucho más amplio, en el cual se insiste en el papel del contexto y la cultura, mientras que en

1921 ni siquiera se plantea esta posibilidad. En segundo lugar, se observa un cambio del centro de atención desde 1921, dónde este foco se centraba en las cuestiones psicométricas hacía las funciones de procesamiento de la información y los aspectos metacognitivos, foco principal éste en el simposio de 1986 (Sternberg y Berg, 1992). Sternberg y Dettemberg editaron éste segundo simposio, extrayendo de posibles definiciones para inteligencia (Extraído de Detterman y Stenrberg, 2003).

- *Cualidad de comportamiento adaptativo en la medida en que este represente formas eficaces de ajuste a las demandas de un medio constante de cambio. Lo que constituye el comportamiento adaptativo varía entre especies y con el contexto en el que vive cada organismo.* Anastasi, A.
- *Conjunto de aptitudes implicadas en el logro de metas racionalmente elegidas, sean éstas las que sean.* Baron, j.
- *El producto final del desarrollo individual en el campo de la cognición psicológica y que la distingue de funcionamiento motor, afectivo, motivacional y social. Esta inteligencia, como producto final, es adaptativa para un grupo cultural determinado en la medida en que permite a sus miembros, funcionar de forma eficaz en un contexto ecológico dado.* Berry, J.
- *Es un concepto que reside en la mente de una sociedad entendida en sentido amplio y que la naturaleza de dicho concepto depende de ésta.* Carroll, J.
- *La inteligencia se define en términos de diferencias individuales en competencia mental en tareas cognitivas estadísticamente asociadas a variables personales.* Hunt, E.
- *Aptitud o destreza para solucionar problemas o diseñar productos que son valorados dentro de una o más culturas.* Gardner, H.
- *La inteligencia es eficiencia o capacidad para el rendimiento cognitivo intelectual.* Glaser, R.

- *La inteligencia es un juicio o atribución, comparable a los juicios que diariamente realizamos sobre personas físicamente atractivas, bien informadas, simpáticas o tímidas.* Goodnow, E.H.
- *La inteligencia es un conjunto de mecanismo muy importante mediante los cuales adquirimos nuevos conocimientos y destrezas.* Butterfiel, E.C.
- *Considera la inteligencia como la suma total de procesos cognitivos que implican planificación y codificación de la información y activación de la atención.* Das, J.P.
- *Conjunto limitado de aptitudes independientes que actúan como un sistema complejo.* Detterman, D.K.

Estos no han sido los únicos intentos por reunir una amplia colección de ideas y aportaciones sobre la inteligencia. Sternberg (2000) también reunieron a los principales representantes en el estudio de la inteligencia y concluyen que, aún sin existir un modelo único de inteligencia, no debería considerarse como una dificultad tal diversidad, dado que no tienen por qué ser visiones contradictorias sino complementarias, dado que cada modelo hace hincapié en un aspecto determinado de inteligencia, sin por ello rechazar o negar a los otros. Con todos los modelos existentes, aún existen preguntas de investigación o problemas que no se han resuelto, siendo las principales cuestiones sin una respuesta clara desde el estudio de la inteligencia las siguientes:

- Las diferencias genéticas explican en gran medida las diferencias individuales en la inteligencia, aunque no se conoce la forma en la que los genes producen estos efectos. Parece que el impacto de las diferencia genéticas aumenta con la edad, pero no se sabe cómo funciona este proceso.
- Los factores ambientales también influyen y explican las diferencias individuales, pero se sigue sin concretar qué factores concretos y de qué forma concreta intervienen.

- No existen demasiadas aportaciones sobre el papel de la nutrición en el desarrollo de la inteligencia aun estando claro que los problemas de desnutrición influyen de forma importante.
- Existe una correlación significativa entre medidas del procesamiento de la información y la inteligencia psicométrica, pero el patrón general de estos resultados no es fácil de interpretar desde un punto de vista teórico.
- La media de puntuaciones en los tests de inteligencia están aumentando regularmente y no se conocen los motivos de éste aumento y lo que puede significar.
- Las diferencias grupales en inteligencia no resultan de ningún obvio sesgo de construcción y administración de los tests ni reflejan las diferencias socioeconómicas. Existen explicaciones fundamentadas en los factores propios de cada casta y cultura que pudieran ser los correctos, pero no tienen apoyo empírico. No existe ninguna interpretación genética que apoye tales diferencias.
- Existe un amplio consenso en cuanto que los test de inteligencia no son capaces de medir todas las formas de inteligencia.

No todo son diferencias y faltas de puntos comunes en el estudio de la inteligencia, donde a pesar de la heterogeneidad conceptual, encontramos que existe un cierto acuerdo entre los diferentes investigadores por un lado en cuanto a que la inteligencia está relacionada con la adaptación al entorno (Sternberg, 2002) y por otro en algunos aspectos básicos en cuanto a la influencia de la genética y el ambiente.

- Herencia y ambiente influyen de manera determinante en el desarrollo de la inteligencia.
- Inteligencia y ambiente interactúan en diferentes contextos
- A pesar de la carga genética, ambientes radicalmente pobres o ricos pueden determinar el desarrollo de la inteligencia.

En la actualidad, el estudio de la inteligencia se aborda desde una perspectiva contextual (Sternberg, 1990 y 1991) en la que además se considera la multiplicidad de la inteligencia (Gardner, 1999; Sternberg, 1990).

3.1.3. Modelos explicativos de Inteligencia.

La inteligencia ha sido y es estudiada desde diversas y diferentes perspectivas, donde cada una de ellas utiliza técnicas y procesos más o menos diferentes y donde también cada una de estas perspectivas encuentra una definición diferente. Según Huteau (1990) son tres las principales perspectivas de estudio de la inteligencia:

- Modelos estructurales: El objetivo principal en estos modelos es el estudio de la organización de las aptitudes intelectuales. Emplean fundamentalmente el análisis factorial.
- Modelos funcionales: El objetivo fundamental en estos modelos es el estudio de las estrategias de procesamiento de la información.
- Modelos genéticos de desarrollo: Sus objetivos fundamentales son la naturaleza biológica de la inteligencia, la consideración de que cada individuo es el principal protagonista del desarrollo de su inteligencia (constructivismo) y el desarrollo proviene de la interacción entre el individuo y su contexto.

Para nuestro trabajo, nosotros desarrollaremos una clasificación más concreta:

3.1.3.1. Modelos estructurales de estudio en Inteligencia. Modelos psicométricos.

Estos modelos de estudio centran la atención en la estructura funcional de la inteligencia y en las diferencias individuales medidas a través de la realización de diferentes pruebas o tests.

Para muchos, Galton (1822-1911) es el padre de la psicometría. Para él, la influencia de la herencia en la inteligencia es clave. Galton centró parte de sus esfuerzos en encontrar la relación entre la inteligencia y las funciones cognitivas simples, partiendo de la hipótesis de que a mayor inteligencia mayor capacidad de discriminación auditiva y visual.

Binet (1857-1911), otro de los padres de este enfoque de estudio en inteligencia, afirmó que “las diferencias individuales son más importantes en los procesos superiores que en los procesos elementales” (Binet y Henry, 1896^{***}) a diferencia de lo propuesto por Galton, por lo que concentró sus esfuerzos en el estudio de la inteligencia partiendo de procesos cognitivos complejos. Binet, junto a Simon, en 1908, diseñaron el primer test mental, para determinar o diferenciar entre los alumnos más capaces y los menos capaces a petición de una escuela de París. Este primer test evaluaba el rendimiento académico de los alumnos y estaba compuesto por diferentes escalas, diseñado para edades de entre 3 y 13 años y que permitió a Binet introducir por primera vez el concepto de edad mental para referirse al nivel de edad que le correspondería a cada individuo según los aciertos que presentaba en su prueba, (esta edad se obtenía al comparar los resultados de cada individuo con la puntuación media encontrada para esa edad).

Esta edad mental de Binet pasó a denominarse “Cociente intelectual” a raíz de los trabajos de Terman (1916). En la actualidad aún se trabaja con la cuarta edición, conocidas como escalas de Stanford-Binet (Thorndike, Hagen y Sattler, 1986).

Las aportaciones de Binet no están exentas de críticas desde el estudio científico de la inteligencia, aunque se le reconoce aportaciones fundamentales, entre las que cabe destacar tres (Genovard y Castelló, 1990). En primer lugar, la prueba de

que la inteligencia se puede medir, lo que además ocasionó la proliferación de diversas pruebas y test para medir la inteligencia. En segundo lugar, la idea de que la inteligencia se puede observar como rapidez o velocidad de aprendizaje, siendo ésta la idea central y de partida de estos modelos. Por último, se encontró una relación lineal entre inteligencia y rendimiento académico.

En cuanto a alguna de las críticas o puntos débiles, destacan tres (Genovard y Castelló, 1990). En primer lugar aparece un sesgo en la construcción de las diversas pruebas de medida, puesto que no está validado el límite superior, por lo que el uso para medir altas capacidades genera cierta polémica. En segundo lugar, la inteligencia se mide de forma parcial, puesto que los ítems tenían un alto contenido académico. Por último, se encontraron contradicciones entre la teoría y la práctica: Binet concebía la inteligencia de manera multifactorial, dado que pretendía evaluar diferentes funciones mentales, como la memoria, la atención, etc. Pero Sin embargo, utilizó un único índice de medida para expresar dichas capacidades o funciones, la edad mental.

El análisis factorial ha sido el procedimiento más utilizados por el enfoque psicométrico y todos los modelos incluidos en él. En este enfoque, encontramos diferentes modelos explicativos que difieren en:

- El número de factores que proponen
- La relación que existe en los diferentes factores propuestos

Modelo bifactorial de Spearman (1927).

Para muchos, Spearman (1904 y 1927) es considerado el padre de los modelos estructurales de estudio de la inteligencia. Spearman es el responsable del primer modelo científicamente falsable. Su *modelo bifactorial* partía de dos hipótesis fundamentales en su modelo: En primer lugar, Spearman sostiene que existe un único factor común indicador de la capacidad general de inteligencia, denominado factor g. En segundo lugar, Spearman afirma la existencia de un único factor para cada test, factor s, el cual sería un indicador de una aptitud específica. De esta

forma, Spearman mantiene que existe un único factor de aptitud general, al que denomina *factor g*, común a todas las pruebas de inteligencia y la existencia de múltiples aptitudes específicas, no correlacionadas entre sí, propias de cada prueba.

Después de Spearman, surgen diferentes modelos estructurales en los que se cuestionan las estructuras de la inteligencia y las posibles relaciones entre los factores encontrados.

Modelo de las Aptitudes Mentales Primarias (Thurstone, 1938 y 1947).

Thurstone encontró 13 factores de inteligencia, de los cuales 9 eran psicológicamente interpretables. Posteriormente se quedaron con 7 de esos factores, a las que denominó aptitudes mentales primarias, que resultaban ser replicables independientemente entre sí. Si bien al principio se subraya la inexistencia de un factor general, más adelante acepta la posibilidad de que exista un factor general subyacente a sus 7 factores. Para Thurstone, estos factores de inteligencia son: Comprensión verbal (manipulación verbal de las ideas), fluidez verbal (facilidad para manejar palabras), fluidez numérica (Cálculo numérico simple), memoria (recuerdo) , rapidez perceptiva (facilidad de reconocer o encontrar determinadas características en un ámbito perceptivo), visualización espacial (facilidad en la representación visual y espacial) y razonamiento inductivo (capacidad para hallar un principio o regla que rige una seriación determinada).

Modelo de Estructura Del Intelecto (Guilford, 1981 y 1985).

En 1981, desarrolló un modelo donde la información se define como aquello que el organismo discrimina. En este modelo, se integran las aptitudes intelectuales, el aprendizaje y las funciones motrices para dar cuenta de la resolución de problemas. Según Guilford, cada una de las aptitudes intelectuales podría especificarse como una expresión de tres categorías, operaciones, contenidos y productos, que se relacionan y mezclan entre sí. De esta forma, una aptitud queda

definida como una expresión de las cinco operaciones mentales (cognición, memoria, producción convergente, producción divergente o evaluación) que trabajan en uno de los cuatro tipos de contenidos (figurativo, simbólico, semántico o conductual) y así producir un producto de seis posibles productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones o implicaciones).

Según Guilford y atendiendo a su modelo, se puede concluir que existen, cuanto menos, 120 aptitudes (que sería el resultado de multiplicar 5 operaciones, 4 contenidos y 6 productos). Más adelante, el equipo de Guilford (1985) amplió hasta 150. Para Guilford su modelo no es un sistema cerrado, sino que está abierto a la incorporación de nuevas categorías, añadidas en cualquier de las tres dimensiones de su modelo (contenidos, operaciones o productos).

Modelos jerárquicos de la inteligencia

Estos modelos son aquellos que otorgan diferente valor a los diferentes componentes estructurales de la inteligencia, frente a los modelos anteriores, donde cada elemento tenía el mismo valor.

Modelo de Burt (1949).

Este modelo pertenece a los considerados *modelos jerárquicos puros*. Según Burt, la inteligencia opera en un modelo de cinco niveles estructurados jerárquicamente, donde el nivel de complejidad aumenta según aumenta el nivel, relacionadas todas ellas con una aptitud general global. Según Burt, en el primer nivel se encuentran las aptitudes relacionadas con la sensación y el más bajo nivel de complejidad. El segundo nivel está formado por las aptitudes que se ocupan de los procesos perceptivos o de la coordinación de los movimientos. El tercer nivel recoge las aptitudes relacionadas con la memoria y la formación de hábitos. El cuarto nivel incluye las funciones de asociación de la memoria y formación de hábitos y en él predominan los procesos de relación. Estos procesos nos conducen a la inteligencia general, al factor g, que coincide con el factor g de Spearman y que

representa el nivel más alto de complejidad, el nivel 5 según Burt. Para Burt, la inteligencia quedaría definida como una capacidad general que integra diferentes capacidades.

Modelo de Vernon (1950,1971).

Para Vernon la inteligencia responde a una estructura de cuatro niveles. Vernon mantiene el factor de inteligencia general, factor g, en lo más alto de su modelo. En este modelo a medida que se desciende nos encontramos con capacidades más específicas.

En respuesta a estos modelos puros, aparecen los llamados modelos jerárquicos mixtos donde se plantea la posible existencia de más un factor de inteligencia dado que el hasta ahora denominado factor g no incluye todas las capacidades hasta ahora situadas por debajo y dependientes de él.

Sistema Gc-Gf (Cattell, 1971).

Este modelo es el más representativo de entre los llamados modelos jerárquicos mixtos y supone la confluencia entre los modelos propuestos por Spearman y Thurston. Cattell también recoge alguna de las aportaciones más relevantes del modelo de Guilford.

Este modelo se basa en la distinción entre inteligencia cristalizada (Gc) e inteligencia fluida (Gf), donde la inteligencia fluida es el componente intelectual más relacionado biológicamente con el factor g y que iría disminuyendo ante un malfuncionamiento cerebral y también con la edad, mientras que la inteligencia cristalizada está altamente relacionada con el entorno y la estimulación, aumentando así a lo largo de toda la vida. Si bien ambas inteligencias tendrían un componente hereditario y de aprendizaje, el aspecto biológico está presente en mayor medida en la inteligencia fluida, mientras que el componente ambiental tiene una mayor presencia en la inteligencia cristalizada.

Según Cattell la inteligencia responde a una estructura con tres niveles de generalidad. En el primer nivel Cattell incluye las aptitudes primarias descritas por Thurstone y alguna otra ya propuesta por Guilford. El segundo nivel recoge dos factores mucho más amplios denominados *inteligencia fluida* e *inteligencia cristalizada*. La inteligencia fluida (Cattell, 1987^{***}) es definida como “la amplitud general de percepción de relaciones, basada en la magnitud de la eficacia neurológica de la masa celular, que se presenta como una energía existente en cualquier comportamiento actual”.

La inteligencia cristalizada (Cattell, 1987^{***}) es definida como “La cristalización de la aptitud fluida en destrezas de comprensión y razonamiento general mediante la exposición a los problemas que se presentan”. En el tercer nivel, encontraríamos los aprendizajes resultantes de la inteligencia fluida y un factor de experiencias adquiridas durante la vida de cada individuo. Estos tres niveles son interdependientes entre sí y unos influyen sobre los otros.

Sistema de los 3 estratos (Carroll, 1989).

Carroll construye su modelo en torno a lo que él considera tres estratos donde las aptitudes se clasifican atendiendo a una creciente generalidad. En el primer nivel, el que corresponde al de mayor generalidad, Carroll coloca el factor g de Spearman. En el segundo nivel o estrato, Carroll coloca la inteligencia fluida y cristalizada, la capacidad de visualización, la capacidad general cognitiva, capacidad general de memoria, capacidad general de recuerdo y la capacidad general de percepción auditiva. En el tercer y último nivel o estrato, Carroll agrupa las aptitudes de razonamiento, lenguaje, memoria y aprendizaje, percepción visual, recepción auditiva, producción de ideas, velocidad cognitiva, conocimiento y logro, aptitudes psicomotrices, etc.

Estos modelos parecen apuntar en la dirección de que la inteligencia es un continuo heterogéneo organizado jerárquicamente en diferentes factores ordenados de mayor a menor grado de generalidad.

3.1.3.2. Modelos biológicos.

Las investigaciones desarrolladas desde este enfoque pretenden encontrar la relación entre la capacidad intelectual y los eventos psicofisiológicos y neuropsicológicos con el objetivo de definir los procesos intelectuales del ser humano. El estudio de la relación entre capacidad intelectual y los aspectos fisiológicos se realiza de tres formas fundamentales: la evaluación de la masa y volumen cerebral, el EEG y los potenciales evocados y la velocidad mental.

Podemos reconocer tres periodos o fases a lo largo de la tradición biológica del estudio en inteligencia. La primera fase es la comprendida entre finales del siglo XIX y principios del siglo pasado. Este periodo se caracterizó por el estudio de las relaciones entre la inteligencia y los sustratos cerebrales a través de las lesiones y traumatismo craneales y la búsqueda de la explicación a las diferencias raciales y culturales en inteligencia.

El segundo periodo, desde principios del siglo XX hasta mediados de siglo XX. Esta fase comenzó con el estudio de la relación entre cociente intelectual e índices biológicos y en ella se desarrolla el interés por el estudio de la llamada inteligencia biológica (Hebb, 1949). El tercer periodo, desde los años 60 hasta la actualidad se caracteriza por la aplicación de técnicas psicofisiológicas, como el encefalograma, la tomografía de emisión de positrones o los potenciales evocados.

Estas técnicas permiten conocer el funcionamiento cerebral de manera no intrusiva. En la actualidad, también se están desarrollando investigaciones para conocer la velocidad de conducción neuronal, el metabolismo de la glucosa y su posible relación con la inteligencia. En este sentido, Haier et al (1992) sugieren que lo que llamamos inteligencia no es más que una cuestión de eficiencia metabólica, al encontrar que los participantes en estudios con mejores puntuaciones en factor g eran los que menos energía cerebral usaban en el proceso.

Neisser et al (1996) señalan que parece que existe una correlación moderada entre las medidas psicofisiológicas y neuropsicológicas y la inteligencia psicométrica, especialmente con el factor g.

Estudio de la relación entre volumen cerebral e inteligencia

La idea fundamental de estos estudios es la de que, si el cerebro es el responsable de la capacidad intelectual, el tamaño de mismo debiera influir en la capacidad del mismo.

En la actualidad, existen diferentes técnicas, como la resonancia magnética nuclear, que permiten estimar el volumen del cerebro y partes específicas del mismo. Esto ha permitido realizar estudios donde se pretendía encontrar la relación entre el volumen cerebral o de determinadas partes específicas del mismo y la capacidad intelectual general o determinadas capacidades intelectuales específicas.

Estudio de la relación entre medidas fisiológicas y capacidad intelectual

Para el desarrollo de este tipo de estudios, se usan fundamentalmente dos tipos de medidas fisiológicas: el encefalograma y los potenciales evocados.

El encefalograma mide la actividad rítmica en cuatro anchos de frecuencia, denominadas alfa, beta, delta y zeta. Los cambios en estas bandas de frecuencia están relacionados con los niveles de alerta y esfuerzo mental. Jausovec (1996) realizó diferentes estudios sobre las diferencias entre personas con alta capacidad intelectual y personas con capacidad media con respecto a la actividad alfa y encontró que las diferencias entre ambos grupos quedaban reflejadas en la asimetría existente respecto a la activación de los dos hemisferios cerebrales.

Los potenciales evocados, por su parte, son capaces de determinar la actividad eléctrica en determinadas partes del cerebro ante la respuesta a un estímulo. Por definición, el potencial evocado es el cambio transitorio registrado en la actividad

eléctrica cerebral en respuesta a estimulaciones. Para ello, normalmente, se le pide a cada participante que ante la presentación de estímulos idénticos, reacciones ante cualquier diferencia, donde el promedio de resultados es lo que llamamos potenciales evocados, donde se tiene en cuenta la intensidad o grado de aciertos y también el tiempo de reacción. En este ámbito, los estudios pretenden encontrar las diferencias entre estas variables, aciertos y tiempo, con la capacidad intelectual.

Estudio de la relación entre la velocidad mental y la inteligencia.

Esta relación se ha estudiado desde cuatro perspectivas diferentes (Deary, 2000). En primer lugar desde un enfoque psicométrico donde determinadas respuestas se deben ejecutar lo más rápido posible. Segundo desde un enfoque biológico, donde se estudia la velocidad en la transmisión nerviosa. Tercero desde estudios experimentales, donde se controla el tiempo de reacción a determinados estímulos y no sólo la calidad de esa reacción. Por último desde un enfoque psicofísico, a través de trabajos donde se mide el tiempo de inspección. Los estudios realizados desde la perspectiva biológica parecen apuntar en la dirección de que existe una relación o correlación, entre los correlatos fisiológicos, neurológicos y psicológicos, y la inteligencia, aunque no quedan claras las razones que provocan esta relación.

3.1.3.3. Modelos genéticos.

La afirmación central y de partida de los estudios desarrollados Desde esta perspectiva, es que la inteligencia es fundamentalmente heredada. El estudio de gemelos monocigóticos y dicigóticos que han sido separados y se desarrollan y viven en diferentes familias y contextos son el ejemplo más clásico de estudio Desde esta perspectiva, de estudio, dado que es la situación natural posible más evidente para estudiar la influencia del ambiente y la herencia en el desarrollo intelectual. El estudio de familiares y los estudios de proceso de adopción y separación son también parte fundamental de las situaciones estudiadas desde estos modelos.

Existen dos perspectivas clásicas de estudio dentro de los modelos genéticos: por un lado la perspectiva tradicional donde consideran que cada gen puede provocar una alteración determinada. En segundo lugar, la perspectiva genética cuantitativa, donde se considera que la influencia genética en la inteligencia es el resultado de la actividad de múltiples genes, donde un solo gen no es ni necesario ni suficiente para producir alteraciones.

3.1.3.4. Modelos de interacción herencia-medio.

Desde estos modelos se pretende estudiar la influencia que el ambiente, el contexto, en el que cada individuo crece tiene en relación al desarrollo de su inteligencia. El ambiente no siempre ha sido tenido en cuenta en el estudio de la inteligencia y casi podríamos afirmar que ha pasado por diversas etapas, desde la nula atención a momentos donde se le consideraba como la más influyente de las variables.

Hebb (1949) estableció la existencia de dos inteligencias, inteligencia A ligada a la herencia y la inteligencia B conformada por las capacidades que la persona muestra a través de su conducta, afirmando que la conducta no es genética ni simplemente aprendida, sino el producto de la interacción entre una determinada carga genética y la estimulación ambiental en la que cada individuo se desarrolla.

Por otro lado y frente a creencias anteriores, donde se consideraba que el sistema nervioso y su configuración eran una cuestión estrictamente genética, en la actualidad se conoce que el cerebro y su organización son modificables y configurable en ciertos periodos mediante agentes ambientales. También se conoce que las conexiones neuronales dependen en parte del contexto en el que cada individuo viva. Por otro lado, la relación de cada niño con su contexto y sus relaciones con los adultos que le rodean, parecen ser variables importantes en el desarrollo intelectual de cada niño. En este sentido, se han desarrollado estudios sobre niños con falta de atención y cuidados en el seno de su familia y se ha observado que su desarrollo intelectual es muy bajo.

Sin embargo, cuando estos niños son introducidos en ambientes familiares normalizados muestran un rápido desarrollo intelectual (Clarke y Clarke, 1976). Estudios sobre la evolución y desarrollo intelectual de dos hermanos, donde uno de ellos es dado en adopción y criado en un entorno favorable y el otro en un entorno con un nivel educativo bajo y poco estimulante, se ha comprobado que el CI medio de los niños y niñas adoptados era significativamente más alto que el de los niños y niñas criados en un entorno desfavorable (Shiff y Lewontin, 1986). Según se desprende de la información de estos estudios, parece que el ambiente se convierte en una variable importante en cuanto a desarrollo intelectual se refiere.

La información obtenida parece indicar el debate herencia-medio no es tal debate, dado que estas dos variables son importantes y lo son en interacción (Petrill, 2003). Esta interacción entre herencia y medio existe incluso a nivel molecular y celular, siendo la que contribuye al proceso de desarrollo desde el mismo momento de la concepción (de Haan y Johnson, 2003). Los aspectos biológicos no son fijos en el nacimiento, sino que continúan cambiando a lo largo del desarrollo cerebral, siendo el ambiente una variable fundamental para este desarrollo.

La influencia de herencia y medio tiene especial importancia dependiendo del momento evolutivo, así. Parece que el ambiente es especialmente importante en la infancia y su importancia va disminuyendo con el paso de tiempo, mientras que la influencia de la herencia parece ser más importantes a menudo que avanza el ciclo vital. El considerado ambiente no compartido (variables ambientales que forman parte de la diversidad familiar) se muestra como la influencia ambiental más importante a lo largo de todo el ciclo vital (Petrill, Saudino, Wilkerson, 2001).

3.1.3.5. Modelos evolutivos del estudio en Inteligencia.

En esta perspectiva de estudio, podemos diferenciar los estudios relacionados con la evolución de la especie, filogénesis, y los estudios que abordan la evolución de cada persona a lo largo de su ciclo vital, ontogénesis.

La primera aporta información relevante en cuanto a la evolución del cerebro y la inteligencia en diversas especies. Por un lado, se comprueba como la inteligencia ha ido evolucionando en grados comparables en especies diferentes y con adaptaciones también completamente diferentes. Por otro lado, se ha comprobado, a través de árboles genealógicos determinando la relación entre antecesor y descendiente entre las especies, la evolución cerebral de unos a otros.

La segunda, la visión o perspectiva ontogenética, propone que la inteligencia también evoluciona a través del ciclo vital de cada individuo, sobre todo en los primeros años de vida.

Teoría del desarrollo intelectual de Jean Piaget (1936-1947).

Piaget se muestra interesado por los aspectos cualitativos de la inteligencia y la posible existencia de patrones universales de adquisición de contenidos. Piaget divide el desarrollo humano, desde el nacimiento hasta la adolescencia y 4 estadios de desarrollo (sensorio motor, pre operacional, operacional concreto y operacional formal) y propone tres mecanismos básicos de transición entre las diferentes etapas: Asimilación, acomodación y equilibración.

Para Piaget, la inteligencia se muestra como un tránsito equilibrado continuo entre la asimilación de la nueva información en las estructuras previas de cada individuo y la acomodación de esas estructuras a la nueva información. Para el estudio de la inteligencia según esta perspectiva, no servían los test convencionales, por lo que diseñó nuevas formas de observación y estudio de la inteligencia.

Mediante el concepto de adaptación, se establece un lazo de unión entre lo biológico y lo psicológico, donde la inteligencia se convierte en una extensión de

los procesos biológicos de adaptación observables en cualquier especie animal. No existe pues el debate entre herencia o medio, dado que, en esta perspectiva la inteligencia, es innata y adquirida. Según Piaget, el comportamiento es innato, mientras que la estructura cognitiva se construye a lo largo del tiempo y los diferentes desequilibrios a los que se tiene que enfrentar cada individuo. De esta forma, según Piaget, la conducta se hace más inteligente, con el paso del tiempo y las diversas situaciones y desequilibrios enfrentados, cuanto más complejas sean las interacciones entre individuo y contexto y cuanto más amplias y lógicas sean también las ideas que cada niño tenga del mundo y de sus procesos de pensamiento.

Teoría evolutiva de Vygotsky (1990).

Vygotsky afirma que la inteligencia es el resultado de la interacción social del individuo. Así, el desarrollo de la inteligencia es el producto de la interacción social que cada sujeto mantiene con el mundo adulto que le rodea y se desarrolla a través de procesos de adquisición como *la Ley de Doble Formación* según la cual los procesos psíquicos tienen origen en la interacción social o *la Zona de Desarrollo Proximal*, definida como las actividades o tareas que el niño es capaz de hacer con ayuda de un adulto.

3.1.3.6. Modelos cognitivos de estudio en Inteligencia.

Esta perspectiva está conformada por aquellos modelos explicativos que conciben la inteligencia como un sistema donde la característica fundamental es la interacción. Interacción entre los propios procesos mentales, el contexto y las diferentes, diversas y múltiples capacidades. Estos modelos centran la atención en comprender los procesos que permiten las tareas cognitivas. Todas las teorías cognitivas comparte determinados aspectos (Sternberg, 1990):

- Todas ellas consideran que la inteligencia puede ser entendida y explicada en función de los componentes que participan en el procesamiento de la información.
- Todas estas teorías concentran el interés fundamentalmente en el proceso intelectual, considerado éste como algo dinámico.
- La base empírica de estas teorías se encuentra en estudios de fácil aplicación en el laboratorio.

De la igual forma, las teorías englobadas en el enfoque cognitivo mantienen algunas diferencias fundamentales originadas por los objetivos, donde unos concentran sus esfuerzos en estudiar la velocidad de elaboración de la información, otros en la resolución de problemas, dejando en segundo lugar la velocidad.

Teoría triáquica de la inteligencia (Sternberg, 1990).

La característica principal en este modelo es la importancia de la interacción y relación que cada individuo mantiene con su contexto social, su interior y las experiencias, que actúan como mediadoras entre ambos contextos. Esta teoría queda estructurada en tres niveles o subteorías (Sternberg, 1990).

- La Subteoría contextual explica como el individuo, a través de la adaptación, selección y formación de medio, logra el ajuste adecuado al

medio en el que se desarrolla. También define los contenidos conductuales más adecuados para poder comprender y medir de manera adecuada la inteligencia referida al marco socio cultural de cada individuo.

- La Subteoría experiencial propone que las situaciones nuevas, la novedad, es determinante para medir la inteligencia. Así, desde esta teoría, se proponen ejercicios que implican formas de elaboración de la información alejadas de la normalidad. Esta teoría se fundamenta en la idea de que, si no automatizamos una tarea, ésta no puede realizarse correctamente, por lo tanto, la forma en la que cada individuo se enfrenta a su resolución permite conocer y estudiar la inteligencia.
- La subteoría componencial estudia los mecanismos que intervienen cuando se ejecuta una conducta inteligente. Esta subteoría propone tres mecanismos básicos:
 - Los metacomponentes, que son las ejecuciones específicas de los procedimientos de control.
 - Los componentes de realización, que son los responsables de la realización y resolución de los problemas.
 - Los componentes de adquisición del conocimiento, que son aquellos que empleamos para aprender nueva información.

La base fundamental de esta teoría es el estudio del componente cognitivo, si bien es cierto que contempla como partes importantes las variables propias del contexto y la experiencia, hasta ahora olvidados por la comunidad científica en sus estudios sobre inteligencia. Desde esta teoría todos y cada uno de los componentes mantienen una función esencial para poder comprender y evaluar la inteligencia. Esta teoría por tanto se centra en los procesos y no tanto en el resultado, en la habilidad para aprender y no tanto en lo ya aprendido y evalúa la capacidad práctica y la inteligencia en relación al contexto donde se encuentra cada individuo.

Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983).

Esta teoría surge de la constatación de la existencia de unos criterios y evidencias no obtenidas del análisis factorial clásico, sino de lo que Gardner denomina análisis factorial subjetivo. Estos criterios son:

- Determinadas lesiones cerebrales localizadas pueden alterar conductas inteligentes concretas.
- Existen personas, tales como los sabios idiotas¹ que muestra una capacidad muy por encima de la media en un tipo concreto de conducta inteligente.
- Se ha encontrado que determinadas conductas inteligentes dependen de un conjunto concreto de operaciones.
- Existen evidencias obtenidas en la investigación cognitivo-experimental, que permiten demostrar que las habilidades modulares o de dominio específico puede interactuar en la realización de tareas complejas.

Gardner (1983 y 1999) considera que la inteligencia está distribuida por módulos independientes, lo que considera inteligencia vertical, en oposición a las anteriores teorías que entendían la inteligencia como una capacidad única formada con procesos centrales, lo que se podría considerar como inteligencia horizontal.

Según Gardner sería imposible redactar una lista universal con todas las inteligencias posibles y esa lista permanece abierta a las posibles aportaciones que la investigación pueda realizar en este sentido, sin embargo, sí que propuso una lista formada por siete inteligencias (Gardner, 1986) donde contemplaba la inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, kinestésica o motora, interpersonal e intrapersonal. Después, en 1998 propuso, como resultado de la investigación desarrollada en éste campo de estudio, tres nuevas inteligencias, la inteligencia naturalista, definida como la capacidad para distinguir patrones en la naturaleza.

¹ El sabio idiota (Down, 1887). Son aquellas personas que, teniendo un retraso mental severo, con un CI de entre 40 y 70, muestran un nivel superior de habilidad en una o más áreas de competencia (Morelock y Felman, 1997)

Identificó la inteligencia espiritual, definida ésta como la capacidad que implica una inquietud por los contenidos existenciales o cósmicos y el reconocimiento de la parte espiritual como el logro de un estado del ser. Por último, la inteligencia existencial, definida como una capacidad que implica el interés por los denominados contenidos fundamentales de la vida. En 1999, Gardner eliminó de la lista las inteligencias espirituales y existenciales e incluyó la denominada inteligencia filosófica, donde quedan incluidos los contenidos morales, religiosos, emocionales y/o transcendentales.

Teoría Bioecológica del Desarrollo de la Inteligencia (Ceci, 1995).

Desde esta teoría, se propone la existencia de diversas inteligencias y se concede una importancia relevante a la influencia del entorno, no solo el externo, sino también el intra e intercelular. Para Ceci, la inteligencia y su complejidad cognitiva deben ser estudiadas desde una visión más compleja y completa que la simple aportación de los tests de cociente intelectual, que sólo reflejan una ínfima parte de ésta. Esta teoría se sostiene sobre tres pilares fundamentales:

- Existen diversas y diferentes habilidades o capacidades innatas.
- La inteligencia no es algo eterno ni inmutable, dado que puede desarrollarse, debilitarse e incluso atrofiarse. Las habilidades innatas varían en función de su relación con el entorno. Esta interacción continua con el entorno produce pequeños y continuos cambios, donde cada cambio sigue interactuando y provocando otros cambios, y así sucesivamente. En esta interacción, los procesos proximales son las causas del desarrollo intelectual. Estos procesos se definen como la relación entre el desarrollo infantil y los adultos, los iguales, los objetos y los símbolos de contexto, dependiendo en parte de los recursos distales de cada niño.
- La motivación es fundamental para el desarrollo de las capacidades intelectuales. No es suficiente con la habilidad biológica ni la exposición a un ambiente adecuado sino existe motivación por parte del individuo para interactuar y obtener beneficios de esta interacción.

Como resultado de las diferencias en los procesos de interacción de las habilidades innatas, el contexto y la motivación, se obtienen las diferencias en las ejecuciones de conductas inteligentes.

3.2.- EMOCIÓN

3.2.1. Introducción histórica al concepto de emoción

Históricamente la emoción no ha recibido especial atención, ni mucho menos la atención que requiere por su importancia en la vida del ser humano. De nuevo y tal como ocurría con el concepto de inteligencia, filósofos de la Grecia clásica, especialmente Platón y Aristóteles son los primeros en referirse a la emoción o, al menos, establecen ciertas comparaciones o metáforas que podríamos identificar o vincular al concepto de emoción.

Para Aristóteles, las emociones eran una de las tres partes que formaban el alma humana y recogía algunas de ellas, como el miedo, coraje o tristeza, incidiendo en que todas ellas son estados mentales asociados al placer o al dolor. Hasta el siglo XIII, no volvemos a encontrar referencias importantes al concepto de emoción, cuándo Maimónides escribe sobre cómo las pasiones de la mente generan modificaciones sustanciales en la mente y en el cuerpo, siendo estos cambios evidentes y sensibles.

En el siglo XVII, es presentada la obra “Pasiones del alma” en la que Descartes habla de emociones usando el término pasión y dónde las emociones quedaban definidas como una forma especial de percepción que se encuentra en el ser humano. En esta obra, Descartes establece una primera clasificación del tipo de emoción, diferenciando entre pasiones primarias, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza, de las pasiones secundarias, que serían fruto de la combinación de las primarias, cómo por ejemplo la decepción o la sorpresa.

Para Descartes, el hombre era consciente de sus emociones y de los estados que éstas le generaban, por lo que debía de ser capaz de controlar y regular el efecto de las mismas. Podría también considerarse como la primera o una de las primeras aproximaciones al concepto de Inteligencia Emocional.

Ya en el siglo XIX, con su obra “La expresión de las emociones en el hombre y los animales”, Darwin (1802-1882) encuentra y relata las, para él, principales conductas expresivas del hombre, intentando explicar su origen y también su

desarrollo. Darwin concentra su atención en el estudio de la expresión emocional a través de diferentes gestos, posiciones corporales y movimientos faciales. Para Darwin esta expresividad emocional tiene una función muy clara para la supervivencia de la especie. Según Darwin, la emoción actuaría como una señal de lo que está sucediendo, como una forma de prepararse para la acción, en función de lo que esté sucediendo y, por último, como una vía de comunicación entre los diferentes miembros de un colectivo a través de la cual se informaría de lo que probablemente fuera a suceder. Estas tres funciones estarían relacionadas con el aumento de la probabilidad de supervivencia de la especie, sobre todo cuándo las emociones eran negativas (miedo, ira y/o asco).

Darwin afrontó el estudio de las emociones como una búsqueda de argumentos a favor de su teoría de la evolución. Por un lado, buscaba encontrar emociones comunes a todas las especies, lo que reforzaría su teoría de la continuidad entre las especies. Por otro lado, Darwin buscaba encontrar emociones universales y comunes a todos los hombres, sin importar contexto, grupo, edad, raza ni ninguna otra variable, puesto que este hallazgo supondría un argumento a favor de que el hombre fuera el resultado de la evolución de un antepasado común.

Para Darwin, las emociones encuentran su razón de ser en la evolución y supervivencia de cada especie, son además un elemento básico para las relaciones sociales, la comunicación entre miembros de una misma especie y son universales e involuntarias, por lo que no dependen del contexto cultural, del grupo social ni de la época histórica.

A pesar de estos focos de interés puntuales, con la excepción de Darwin, no fue hasta finales del siglo XIX y el siglo XX cuándo la emoción empezó a ocupar un lugar relevante en el estudio, sobre todo en el campo de la psicología. La publicación de “¿Qué es una emoción?” (James, 1884) es considerado como el inicio del estudio científico de la emoción.

James sienta las bases sobre las que iniciar la discusión científica sobre el concepto de emoción. Siguiendo en la línea de las aportaciones de Descartes, que no olvidemos que era filósofo y en contra de las aportaciones de Darwin, James se ocupó fundamentalmente del estudio del sentimiento subjetivo de la expresión

emocional. Así, estudió los aspectos subjetivos de la emoción que producen determinados cambios fisiológicos. James estableció también una clasificación de las emociones.

Por un lado, aquellas que producían cambios físicos intensos y evidentes, como la ira, el miedo, el amor, el odio, la alegría, la vergüenza o la aflicción. A este primer grupo de emociones, lo denominó emociones gruesas o estándares. En segundo lugar, estaban las emociones que producen cambios físicos mucho menos intensos y menos evidentes. En este grupo, James hacía referencia a sentimientos morales, estéticos o intelectuales.

Las aportaciones de James se han convertido en una referencia importante para los posteriores estudios sobre la emoción. Se le reconocen sus aportaciones sobre los efectos fisiológicos de la emoción, comenzando así con una de las líneas de estudio más relevantes en el ámbito de la emoción, el enfoque psico-fisiológico

3.2.2. Aproximación al concepto de emoción. Definición

Las siguientes afirmaciones ilustran a la perfección la confusión, el desacuerdo y la cantidad de definiciones existentes sobre el término emoción: “Emoción es una extraña palabra, casi todo el mundo piensa que entiende lo que significa hasta que intenta definirla. Es entonces cuando prácticamente nadie afirma ya entenderla” (Wenger, 1950, p. 134). “Todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que se les pide que la definan” (Fehr y Russell, 1984, p 25).

Son varias las causas por las que puede resultar complicado definir de manera común y aceptada para todos el término emoción. Primero porque emoción ha sido usado para hacer referencia a muchos y muy variados acontecimientos, tanto si eran de origen emocional como si no. Segundo porque existen una cantidad considerable de acontecimientos identificados como emocionales que muy difícilmente se pueden separar de otros que no lo son. Y tercero porque no hay suficientes argumentos para separar lo que es emoción de lo que no lo es.

Nos encontramos con diferentes definiciones en torno a la que se agrupan diferentes autores en función de su punto de partida, formación o incluso objetivos de la investigación.

Un primer grupo podría estar formado por Schachter y Singer (1962), Zillman (1971) o Mandler (1975) quienes definen la emoción como una combinación de activación fisiológica con un etiquetaje cognitivo construido este último a partir del contexto actual y de aprendizaje pasado.

Un segundo grupo de autores podría quedar constituido por Tomkins (1979), Plutchik (1980), Izard (1971,1977) o Paul Ekman (1972) para los que la emoción es un patrón adaptativo de reacción corporal. Este grupo además considera que la emoción es innata en una gran medida, producto de la filogénesis, constituida y definida por atributos fisiológicos y motórico-expresivos, sobre todo faciales.

Un tercer grupo de autores estaría formado por Lang (1979), Leventhal (1981) y Zajonc (1980, 1984 y 1985) para quienes emoción es un fenómeno semántico o proposicional, guardado en la memoria junto con las conductas fisiológicas y motóricas. Este grupo elabora sus definiciones desde la perspectiva del procesamiento de la información.

Un cuarto grupo de autores estaría formado por Arnold (1969 y 1970), Lazarus (1966 y 1975) y Frijda (1970 y 1986), quienes definen las emociones como el resultado de la evaluación y/o reevaluación que cada individuo realiza de su realidad en función de sus experiencias, de sus habilidades de soporte y enfrentamiento social, ante determinados estímulos que se producen en esa realidad. Estos autores ponen el foco de atención en el carácter socio-cognitivo de las emociones.

Un quinto grupo estaría formado por Averill (1980), Denzin (1984) y Harré (1986), quienes definen la emoción como una construcción socio-cognitiva. Esto significaría, según estos autores, que la emoción tiene un origen y una realidad social dónde se convierten en actitudes y roles sociales a partir del lenguaje y la moral de cada cultura. Estos autores se encuadran dentro del enfoque Interaccionista simbólico y constructivista.

Cada una de estas aproximaciones no nos proporciona una definición aceptada, completa y común, sino más bien una definición parcial que destaca los diferentes y posibles componentes de la emoción, en función del lugar desde el que se define.

Podríamos hablar de un último grupo de autores que han intentado conjugar las diferentes aportaciones sobre el concepto de definición, intentado redactar una definición más aceptada y global. En este sentido Oatley y Jenkins (1996) proponen como posible definición:

- La emoción es un suceso que ocurre cuando un individuo evalúa un acontecimiento, de manera consciente o inconsciente, de forma que este acontecimiento resulta importante o relevante para este individuo en cuanto a la consecución de un objetivo o meta también importante para él. En esta situación la emoción sería reconocida por el individuo como positiva si la meta es posible y alcanzable para él o negativa cuando la meta no está al alcance del individuo.
- Lo esencial de las emociones es la facilidad con la que permiten actuar o modificar planes ya establecidos de acción. Las emociones suponen la capacidad de priorizar unas cuantas líneas de acción marcadas como urgentes. De esta forma, una emoción podría interrumpir cualquier otro proceso mental o físico de manera inmediata.
- Cada individuo, habitualmente, experimenta la emoción como un estado mental característico, que en ocasiones viene acompañado o cambios en la expresión facial, la postura o en las diferentes acciones motoras.

Siguiendo en la línea de buscar una definición amplia, aceptada y global, Fernández Abascal, Jiménez y Martín (2003:27) y Checa (2012), desde una perspectiva multidimensional de la emoción, proponen como definición: “Las emociones son un proceso que implica un serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), la existencia de experiencias subjetivas o sentimientos

(interpretación subjetiva), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), que tiene unos efectos motivadores (motivación para la acción) y una finalidad: La adaptación a un entorno en continuo cambio”.

En la misma línea de proposición de una definición lo más amplia, completa y aceptada posible, Antonio Damasio (2006) propone:

- La emoción es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que conforma un patrón distintivo de cualquier otra emoción.

- Las respuestas emocionales tienen lugar en el cerebro normal cuándo este cerebro identifica un estímulo emocionalmente competente, es decir, un acontecimiento cuya presencia real o recuerdo desencadenan esta emoción. Las respuestas emocionales son automáticas.

- La evolución ha preparado al cerebro para desencadenar determinadas respuestas emocionales ante determinados estímulos que le resultan relevantes. La lista de estímulos a los que responder no se limita a los dados por la evolución, sino que también incluye muchos otros aprendidos.

- Como consecuencia inmediata de las respuestas emocionales se produce un cambio temporal en el estado del organismo de cada individuo y también en las estructuras cerebrales responsables del pensamiento.

- El fin último de las respuestas emocionales es preparar al organismo para sobrevivir y buscar el mayor bienestar posible.

Desde estas definiciones multidimensionales la emoción es considerada como un estado afectivo, una reacción subjetiva, dependiente de la evaluación que cada individuo hace de un estímulo determinado, que produce cambios orgánicos. Se trata de una respuesta de carácter innato pero condicionado por el aprendizaje, el contexto cultural y la experiencia.

Las emociones mantienen la meta de la adaptación y supervivencia en el medio en que el que se desarrolla la vida de cada persona. Las emociones entonces aparecen

de manera súbita y brusca, en forma de crisis temporales más o menos intensas en función del estímulo. Bisquerra (2009:61) considera que “la emoción es un estado complejo de organismos caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Desde este enfoque, multidimensional de la emoción, éstas no pueden ser estudiadas sin considerar el contexto en el que se producen. Lazarus (2001) considera que las emociones aparecen después de que el individuo evalúe un estímulo y lo dote de significado.

A modo de conclusión, en la elaboración de una definición de la emoción, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos (Vivas, Gallego y González, 2006):

- La emoción es un complejo proceso, multidimensional, dónde aparecen integradas respuestas neurofisiológicas, motoras y cognitivas.
- La emoción y la cognición están integradas, siendo imposible considerarlas de forma separada. La emoción es fundamental para el buen funcionamiento de la razón.
- Nuestro conocimiento emocional es muy valioso para la supervivencia.

Desde este enfoque multidimensional, la emoción está conformada por un lado por elementos neurofisiológicos y biológicos, que son innatos, filogenéticos e involuntarios. Por otro lado, la emoción esta también formada por elementos cognitivos: éstos son los elementos sociales, culturales, interpretativos, que habitualmente resultan ser conscientes.

3.2.3. Líneas de investigación en emoción. Principales teorías explicativas.

Según hemos visto en el bloque anterior de definiciones, como consecuencia del lugar dónde se centre la atención, nos encontramos con autores que consideran que el hecho biológico es lo fundamental en la emoción, por lo que concentrarán sus esfuerzos en el estudio de las expresiones faciales, las descargas neuronales y el sistema límbico.

Los autores que consideran la cognición como la parte fundamental en la emoción se concentrarán en estudiar los procesos de evaluación cognitiva. Por último, aparecen los autores que consideran que ambos elementos, biológico y cognitivo, están integrados o que éstos elementos actúan de forma paralela y simultánea, regulando a la vez las respuestas emocionales. Estos diferentes puntos de vista dan lugar a las diferentes líneas o teorías de investigación en el campo de la emoción.

3.2.3.1. Teorías neurofisiológicas.

En éste bloque de contenidos agrupamos a las teorías que consideran a la emoción como un evento fundamentalmente fisiológico, eventos que movilizan al cuerpo para la acción. Este enfoque fue el primero en abordar el estudio psicológico de las emociones.

Teoría de las emociones de James y Lange (1922).

Consideran que determinados estímulos provocan determinadas emociones, pero la experiencia emocional consiste en la conciencia de las respuestas fisiológicas que estas emociones provocan, cómo pudiera ser la sudoración o la contracción muscular. Hasta entonces, se afirmaba que las emociones causan o provocan determinados cambios corporales, propios de cada emoción y que además se producen junto a ella en todas las ocasiones según el orden estímulo-emoción-reacción fisiológica.

James (1984) planteó que la experiencia emocional se produce después de la reacción fisiológica, por lo que el orden en los eventos emocionales que él propone quedaría: estímulo-percepción-reacción motora-aurosal visceral-sentimiento emocional. Estos cambios implican que el cuerpo reacciona de manera diferente ante estímulos diferentes y que los estímulos no emocionales no provocan cambios corporales.

Coincidiendo en el tiempo, Carle Lange propuso una teoría muy similar a la propuesta por James por lo que a esta teoría de patrones de activación fisiológica lleva el nombre de los dos. Juntos proponen una teoría fundamentada en los elementos fisiológicos, proponiendo que la emoción consiste en la percepción e interpretación de los cambios corporales originados ante un estímulo emocional. Así, los sentimientos no son más que el resultado de procesos físicos.

Desde esta perspectiva, la emoción no es consecuencia de un estímulo, sino de los cambios que éste estímulo provoca en el organismo. Por lo tanto, las reacciones viscerales y corporales motoras tienen la misma importancia para los estados emocionales. Estos autores, por lo tanto, proponen un cambio en el orden de la secuencia clásica, pasando del clásico esquema de estímulo-emoción-respuesta al esquema estímulo-cambios corporales-emoción. A esta teoría también se la conoce como teoría periférica de la emoción.

Desde esta perspectiva, lo realmente importante para que ocurra una emoción son los cambios fisiológicos ocurridos fuera del sistema nervioso central, aunque las emociones serían un estado subjetivo, influenciadas y dependientes del sistema nervioso central. A raíz de esta propuesta, se comenzó a investigar en la existencia o no de un patrón de cambios corporales propios para cada emoción.

En este sentido, Ekman, Levenson y Friesen (1983) manipularon los cambios corporales para ver si estos inducían o no emoción. Primero hicieron que cada participante experimentara las emociones para poder medir los patrones de actividad fisiológica que se generaban, para comprobar si efectivamente cada emoción producía, o no, un patrón único. Encontraron que sí que cada emoción viene acompañada de patrones fiables e identificables. Sin embargo, no encontraron nada en sentido contrario, es decir, no encontraron ni provocaron emoción a través de la provocación de esos patrones fisiológicos, por lo que aún se siguen buscando las causas de la activación emocional.

Teoría talámica de Cannon (1927, 1928 y 1931).

La teoría de Cannon supone una crítica a la propuesta de James y Lange. Cannon, junto a Bard, propone en su teoría talámica que son las determinadas estructuras cerebrales, especialmente el tálamo, las responsables de la experiencia y la conducta emocional. Junto a Bard, expusieron su llamada teoría centralista (frente a la periférica de James y Lange). En esta teoría, proponen que el sistema nervioso central es la condición necesaria y suficiente para la producción de emociones. En su crítica a la teoría de James y Lange, Cannon y Bard establecen que:

- Los cambios corporales que alimentan la emoción pueden ser eliminados sin que esto influya en las emociones que el individuo siente. Además la emoción ocurre antes de que se produzca el feedback entre los órganos internos y el cerebro, ya que las emociones son en ocasiones inmediatas mientras que el feedback desde estos órganos internos hasta el cerebro puede tardar varios segundos. Por otro lado, estos órganos internos no son demasiado sensitivos.
- Hay cambios corporales comunes a diferentes emociones.
- En los ensayos donde se provocaban diferentes cambios corporales asociados a determinadas emociones no se han conseguido provocar dicha emoción.

Al igual que Darwin, aunque no en el mismo sentido, Cannon destaca la función adaptativa de las emociones. Según esta teoría el tálamo induce los cambios periféricos propios de cada emoción (sudoración, aumento presión sanguínea, aumento frecuencia cardiaca y/o respiratoria, etc.). Estos cambios no son más que la preparación para el ataque o la huida. El esquema de funcionamiento propuesto por Cannon sería el de **Estímulo-emoción-preacción y acción**.

Este modelo propone que el córtex inhibe el tálamo y los estímulos emocionales inhiben ésta inhibición (inhibición + inhibición = activación) dando lugar así a la activación del tálamo, que a su vez estimulaba el córtex, produciendo el sentimiento emocional en el hipotálamo y originando la conducta emocional y después los cambios periféricos, sobre todo vía sistema nervioso vegetativo y endocrino.

Cannon defiende que la emoción es antes que la conducta, dado que la función fundamental de éstas es la de preparar al organismo para la acción, aunque emoción y cambios corporales se producen casi al mismo tiempo.

Para estos autores, los sentimientos serían fruto de procesos cognitivos. Niegan que los cambios fisiológicos provoquen la percepción de una emoción y consideran que ambas, cambios y percepción de emoción se producen casi simultáneamente, debido a los impulsos nerviosos procedentes del tálamo.

Un esquema más detallado que el mostrado anteriormente dibujaría la secuencia: **Percepción** (una vez que aparece el estímulo arriba mencionado)-**excitación hipotalámica-emoción y cambios corporales** que se producen de manera casi simultánea (después estaría la preacción o acción del esquema anterior).

Algunos años después, MacLean (1949, 1970 y 1990) elaboró estas ideas proponiendo el concepto de cerebro trino, según el cual nuestro cerebro, atendiendo a criterios filogenéticos, nuestro cerebro puede ser dividido en tres partes: Una primera parte constituida por formaciones reptilianas, compartida con la mayoría de los vertebrados, una segunda a parte constituida por las formación límbicas o paleomamíferas, más actuales y/o recientes que encontramos en aves y mamíferos y una tercera parte constituida por las formaciones neocorticales, la parte más evolucionada y reciente, compartida con los mamíferos superiores, especialmente con los primates y especialmente desarrollada en el ser humano.

Cada una de ésta partes mantiene un rol diferenciado a la hora de seleccionar la conducta y la experiencia emocional, un rol más complejo, flexible y evolucionado cuánto más evolucionado y actual sea su origen filogenético.

En la actualidad, la neurociencia cognitiva intenta determinar los sistemas funcionales, las redes neurales y los mensajeros interneuronales asociados al universo fundamental y comportamental de la emoción. Se pretende investigar la base neural de la emoción, estudiando el sistema límbico (Ledoux, 1999). Aún no está claro, ni existe consenso acerca de qué estructuras forman parte de este sistema límbico, considerado como el cerebro emocional. Sí se sabe que el sistema

límbico está formado por estructuras corticales primitivas y por un conjunto de núcleos subcorticales.

Entre estas estructuras, destacan la circunvolución del cíngulo, el hipocampo, la amígdala o hipotálamo, altamente interconectadas entre sí, dando lugar a un importante sistema funcional.

Dentro de esta área, de estudio también se ha incidido en las diferencias y funciones de los hemisferios cerebrales. En este sentido, se considera que la parte izquierda es la parte racional, relacionado normalmente con las funciones lingüísticas, dejando para la parte derecha la función de gestionar la información emocional. En la práctica, parece ser que esta separación no es tan clara y la relación entre ambas es evidente (Gazzaniga, 1993).

3.2.3.2. Teorías evolucionistas.

La obra “La expresión de las emociones en los animales y el hombre” de Darwin, publicada en su segunda edición en 1889, siete años después de su muerte, es considerada como el punto de partida de las teorías evolucionistas en el estudio de la emoción. Como hemos escrito anteriormente, Darwin buscaba argumentos que sustentaran su teoría de la evolución.

Para Darwin el interés residía en los procesos de expresión emocional, es decir, en los gestos, posturas y expresiones faciales. Según Darwin, la emoción tiene una función muy clara de supervivencia y son en su mayoría innatas.

Para Darwin, la existencia de emociones comunes entre animales y hombres era un argumento a favor de la continuidad de las especies. Por otro lado, si las expresiones emocionales fueran universales en todos los seres humanos, sería un argumento a favor de su idea de que los seres humanos, todos, provienen de un antepasado común. Probablemente la aportación más importante de Darwin haya sido la explicación del por qué las emociones se han mantenido hasta nuestros días en nuestra especie como respuestas tan importantes

Teoría de script o de las emociones discretas. Tomkins (1962, 1963 y 1979).

Para Tomkins, las emociones son programas innatos que ejercen un rol fundamental como agentes motivacionales primarios. Desde esta teoría la base neurofisiológica de las emociones es la activación cortical, así, las diferencias en las tasas de descargas corticales explica las diferentes emociones. Encontró que el miedo o el interés disminuían la tasa de descarga cortical, mientras la sorpresa conlleva un aumento considerable de la descarga cortical. Las vivencias emocionales son consideradas con un feedback propioceptivo de la expresión facial de la emoción. Considera que existen patrones determinados en los cambios faciales, en la expresión emocional, lo que hace posible identificar dichas emociones a partir de la presencia o no de determinados indicios que representan de manera confiable afectos innatos.

Si llevamos al extremo esta afirmación, significaría que si fuéramos capaces de reproducir exactamente una expresión facial propia de una emoción, el individuo debería vivir también esa emoción. No existen pruebas para poder afirmar tal cosa, aunque sí parece cierto que, si se aumenta o exagera de forma consciente la expresión facial propia de una emoción cuándo esta aparece, esta emoción se vive de forma más intensa. Al contrario, si de forma consciente eliminamos la expresión facial propia de una emoción, ésta emoción también es vivida de manera menos intensa.

Teoría diferencial de las emociones. Izard (1971 y 1977), Izard y Malatesta (1987).

Concentran sus esfuerzos en el estudio de la expresión facial como expresión emocional fundamental. Establecen 10 emociones fundamentales: Alegría, tristeza, miedo, rabia, sorpresa, interés, asco, culpa, desprecio y vergüenza. Destacan el carácter motivacional de las emociones. Cada una de estas emociones fundamentales se caracteriza por una cualidad subjetiva única que se corresponde con un patrón único de expresión facial y dónde cada emoción implica una actividad neuronal y una respuesta específica. Según estos autores, el resto de emociones son el resultado de la combinación de las fundamentales.

Para Izard, la emoción tenía una función claramente social, facilitando la adaptación de cada individuo a su entorno. Izard (1989) postula las siguientes funciones como funciones sociales de la emoción: Primero, facilitan la comunicación de los estados afectivos, siendo muy relevantes en la comunicación no verbal. Segundo, regulan la forma en la que los demás nos responden, haciendo posible así la comunicación. Tercero promueven y permiten las interacciones sociales. Por último, promueven la conducta prosocial. Según Izard, las expresiones emocionales regulan la forma en la que los demás reaccionan antes nosotros, lo que significa que las expresiones emocionales facilitan la interacción social.

Teoría de Zajonc (1980, 1984 y 1985).

Postula que la emoción puede darse sin cognición, ya que ambos sistemas, cognitivo y emocional trabajan por separados y son parcialmente independientes, pudiendo encontrar emociones precognitivas y emociones postcognitivas (Zajonc y Markus, 1984).

Modelo Psicoevolutivo. Plutchik (1980).

Plutchik, al igual que Darwin, considera que las emociones son claves para la supervivencia de la especie, permitiendo, entre otras, la adaptación al entorno. La diferencia con sus antecesores radica en que considera que la cognición facilita la evaluación que se realiza de los eventos emocionales, por lo tanto, la secuencia emocional que el propone consiste en:

- Evaluación cognitiva, consciente o no, de un acontecimiento y de la relevancia de éste
- A esta evaluación cognitiva, le sigue una experiencia emocional
- La experiencia emocional determina los comportamientos que aumentan la probabilidad de supervivencia.

Según Plutchik (1979 y 1980), las emociones son el resultado de la evaluación y normalización de esa evaluación de acuerdo con el contexto dónde vive cada individuo. Para Plutchik, las emociones desempeñan ocho funciones básicas relacionadas con la adaptación al entorno y la supervivencia, estas funciones son: Protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación.

En resumen, la función fundamental de la emoción es la de preparar a cada individuo para responder de la mejor manera posible, desde el punto de vista de la supervivencia, a cada situación y estímulo. Desde esta perspectiva, ninguna emoción puede ser considerada como positiva o negativa, sino más bien adecuada o no a la situación, dado que en un principio todas las emociones perseguían el mismo fin: la supervivencia.

Algunas aportaciones de Paul Ekman

Su principal aportación radica en que ha hecho posible la lectura emocional de las expresiones faciales. Ha descrito los comportamientos no verbales, ha demostrado la universalidad y discrecionalidad de las emociones y ha sido capaz de canalizar la aproximación transcultural y la aproximación propuesta por Darwin y sus seguidores, al concepto de emoción. En la actualidad, es considerado como el principal referente a nivel mundial, en cuanto al estudio de la expresión de las emociones se refiere.

3.3.3.3. Teorías cognitivas.

Estas teorías explicativas son también conocidas como teorías del procesamiento de la información, dado que parten de la evaluación cognitiva de un estímulo previo y que determina la experiencia emocional.

Stanley Schachter (1964) es considerado como el primero en proponer una teoría emocional que integra la cognición como parte esencial en los procesos emocionales. Este autor afirma que un estado emocional es el resultado de la interacción entre la activación fisiológica y la evaluación cognitiva de la situación. La activación fisiológica se conceptualiza como un arousal generalizado que determina la intensidad de la emoción pero no el tipo. La evaluación cognitiva determina el tipo de emoción que cada individuo experimenta.

De esta forma, las emociones pueden ser provocadas de dos formas. En la primera, la emoción seguiría a la evaluación cognitiva de un determinado estímulo. Esta evaluación genera una cognición emocional y una activación fisiológica ligada a esta cognición, donde ambos eventos producen el estado emocional. En la segunda, se produce una activación emocional sin explicación y entonces cada individuo realiza un proceso de búsqueda cognitiva que explique esa emoción.

Teoría de Arnold (1960).

Esta autora considera que toda emoción necesita de una evaluación cognitiva de la situación para determinar si dicha situación es positiva o negativa. De esta evaluación dependerá tanto la activación fisiológica como la respuesta emocional siguiente.

Lazarus (1966, 1975, 1982, 1983 y 1991).

Lazarus completa la teoría de Arnold explicando las emociones específicas y ampliando el modelo propuesto por éste. Según Lazarus, esta primera evaluación es específica, no limitándose al bueno o malo propuesto por Arnold y dependiendo de esta evaluación será la emoción subsiguiente. Cada emoción implica, según este modelo, un tipo específico de evaluación, una tendencia concreta a la acción (motivación) y una experiencia física.

Para Lazarus, el número de evaluaciones determina el número de emociones y depende del conocimiento emocional que cada persona posee, por lo que el número de emociones sería particular de cada individuo, como también sería específico la forma de actuar, ante estímulos similares, de cada persona.

Según Lazarus, existen dos formas básicas de afrontar los diferentes estímulos: mediante la acción directa (la evaluación cognitiva del éxito o fracaso de una acción determinará nuestra experiencia emocional) y/o a través de un proceso de reevaluación puramente cognitivo, lo que también determinará la respuesta emocional. Para Lazarus queda muy claro que la secuencia emocional parte de la cognición.

Bernar Weiner (1982, 1985, 1988 y 1992).

Su principal aportación es la introducción del proceso de atribución en los eventos emocionales. Según Weiner, existe un segundo tipo de evaluación que se produce después de la ejecución de la respuesta emocional. Esta segunda evaluación o proceso de atribución, determinará cuáles serán las emociones específicas y se producirá después de una primera evaluación genérica que determinaría de forma más general si un estímulo es positivo o negativo.

George Mandler (1975, 1980, 1984, 1990 y 1992).

Mandler (1984) considera que, si bien el arousal es necesario para que se pueda provocar la emoción, puesto que prepara el terreno de la conducta emocional, permitiendo a la persona vivir y expresar la emoción, el sistema cognitivo es fundamental en los procesos emocionales, ya que es después de la cognición cuándo aparece la emoción.

Según Mandler, son tres los aspectos más destacables en las experiencias emocionales:

El primero es el arousal responsable de la dimensión de intensidad de la emoción y se produce cuando existe una discrepancia entre lo que ocurre y las expectativas del individuo, Esta discrepancia con las expectativas no es la única fuente de arousal emocional, dado que puede aparecer derivado de un esfuerzo mental, práctica deportiva o la ingesta de determinadas drogas.

El segundo es la interpretación cognitiva que aporta significado a la emoción. Esta evaluación cognitiva puede modificar también la activación vegetativa y, por lo tanto, modificar también la experiencia emocional a partir de un cambio en la percepción del arousal.

El tercero es la conciencia donde se da la experiencia emocional. Esto significa que algunas emociones son sólo vividas en la conciencia o, al menos, que la conciencia es necesaria para la vivencia emocional generada a partir del arousal y la evaluación cognitiva.

Modelo perceptivo motor de la emoción. Howard Leventhal (1979, 1980, 1982 y 1984).

Desde esta perspectiva, se considera que la emoción se encuentra íntimamente ligada a los sistemas semánticos, que nos informan acerca de los sentimientos vinculados a ciertas percepciones y cogniciones, y los estados internos momentáneos generados por la estimulación ambiental. Así, la emoción, según Leventhal, es un tipo concreto de cognición.

Este modelo explicativo consta de dos partes diferenciadas: Por un lado la fase perceptual motora, donde se produce la evaluación cognitiva que provoca la emoción y la expresión emocional. Por otro lado, la fase de acción, en la que cada persona actúa, de tal manera de que en la medida de que cada individuo es consciente de lo que hace pierde consciencia de lo que siente.

Frijda (1970, 1984 y 1986).

Considera que las emociones surgen como respuesta a las estructuras de significado de cada situación.

Ohman (1987)

Considera que los tres elementos propios de la emoción, cognitivo, conductual y fisiológico, interactúan y que esta interacción es la que provoca la emoción, entendida aquí como un proceso holístico, donde el todo es mucho más que la suma de las partes y donde ningún elemento por sí mismo es suficiente para explicar el proceso emocional, donde, por lo tanto, la emoción es el resultado de la combinación de los tres elementos.

Bower (1981 y 1987).

Centrado en el estudio de la relación entre emoción, cognición y procesos de memoria, este autor propone que cualquier individuo recordará mejor los acontecimientos que se hubieran producido cuando experimentaba un estado emocional semejante al estado del momento del recuerdo, es decir, la congruencia del estado emocional del momento de aprendizaje y del momento de evocación facilita la recuperación. Este efecto es especialmente relevante cuando el contenido a recuperar es de difícil acceso o cuando la tarea es dificultosa.

Bower también encuentra evidencias de que se aprende mejor lo que resulta congruente con nuestro estado de ánimo. Esto significa que la emoción provoca

aprendizajes selectivos, en función del estado de ánimo, facilitando o dificultando dichos aprendizajes según su congruencia o no con el estado de ánimo del momento.

La influencia no se limita a la memoria y el aprendizaje. Según Bower, la emoción influye en otros muchos procesos psicológicos tales como la asociación libre de palabras, interpretación de sucesos, aún más si son ambiguos, sobre las expectativas, la atención, el juicio, evaluación y autoevaluación y por supuesto sobre la motivación.

3.3.3.4. Otras perspectivas de estudio de la Emoción.

La emoción desde el Psicoanálisis

En la teoría psicoanalítica aparece la tacita convicción de que las emociones son parte de una herencia biológica, pero que pueden experimentar grandes cambios en función de la experiencia vital. Sorprendente resulta el hecho de que, a pesar de que los términos afecto y sentimiento aparecen a menudo en los escritos psicoanalíticos, pocos investigadores han planteado una visión sistemática de las emociones según una perspectiva psicodinámica. Sin embargo, si se puede deducir de la teoría de Freud que el afecto aparece relacionado con la incapacidad del organismo para descargar ciertas reacciones instintivas (lo cual supone un conflicto). El psicoanálisis se interesara principalmente por las alteraciones de este sistema de escape que producen reacciones emocionales inadecuadas o patológicas, el paradigma de las cuales es la neurosis.

La emoción en el conductismo

La emoción y su estudio desde el conductismo no parece haber disfrutado del crédito e importancia que la emoción mereciera, considerándolas incluso, en ocasiones, fuente de conflictos. Kantor (1921) reconoce que las consecuencias emocionales son caóticas y perturban el devenir normal de la conducta,

produciendo conflicto. Así, el conductismo relaciona la emoción con conflicto, dónde los conflictos y, por tanto, las emociones deben evitarse. Así, cuando una emoción ocurre, es sinónimo de que algo está fallando en el ambiente.

El conductismo pretendió explicar los sucesos emocionales con las mismas normas expuestas en el condicionamiento que explicaba los comportamientos observables y aún no ha obtenido los resultados esperados. A pesar de ello, el conductismo ha realizado algunas contribuciones claves para entender los eventos emocionales. Mowrer (1939 y 1960) formuló conceptos típicos de la emoción en un lenguaje propio del condicionamiento, dónde el miedo era la respuesta condicionada al dolor y la esperanza la del refuerzo positivo.

3.3.3.5. Componentes de la respuesta emocional.

Toda emoción se manifiesta o al menos podría manifestarse, a tres niveles: Fisiológico, conductual y cognitivo.

Nivel fisiológico:

Son una serie de procesos involuntarios, entre los que se encuentra la respiración, el tono muscular, la frecuencia cardiaca y respiratoria, la presión sanguínea, las secreciones hormonales, etc. que conllevan cambios en el sistema nervioso central y autónomo y, a su vez, cambios neuroendocrinos y neuromoduladores.

En este ámbito los estudios se centran en encontrar las estructuras neurales y sistemas funcionales implicados en los mecanismos emocionales.

Nivel cognitivo:

Hace referencia a los procesos de gestión y procesamiento de la información. Incluye los procesos que ocurren a nivel consciente e inconsciente, que influyen de manera directa o indirecta en nuestra cognición y en nuestra vivencia subjetiva de

cada uno de los acontecimientos. En este sentido, la vivencia subjetiva de la emoción es lo que hace que cada individuo valore un determinado estado emocional y sea capaz de etiquetar la emoción vivenciada.

Nivel conductual:

Se incluye en este nivel las expresiones faciales, movimientos corporales, tono de voz, volumen, postura, etc. que determinan diferentes conductas como resultado de diferentes emociones. Este elemento emocional tiene un importante papel comunicativo. De entre todos ellos la expresión facial es la que más y más fiable información proporciona.

De entre todos los posibles elementos conductuales, la expresión facial es la única que no necesita de un contexto y puede ser interpretada como emocional independientemente de la situación con una cierta garantía de autenticidad puesto que es realmente difícil fingir con exactitud una expresión facial, tanto más difícil cuanto más diferente a nuestra verdadera vivencia emocional. La expresión facial cumple con una función social y comunicativa de la emoción fundamental, siendo determinantes en la comunicación e interacción interpersonal. Por este motivo, la expresión facial ocupa un lugar privilegiado en el estudio del componente conductual de la emoción.

3.3.- INTELIGENCIA EMOCIONAL

Puede que la Inteligencia Emocional sea uno de los paradigmas más estudiados desde que en 1990 Salovey y Mayer publicaran el primer artículo explícito sobre Inteligencia Emocional. Desde entonces, hasta hoy han sido numerosos los estudios realizados en torno a la Inteligencia Emocional, dando como resultado dos tipos de modelos de estudio fundamentales y una ingente cantidad de información sobre todo relacionada con la influencia de la Inteligencia Emocional con el éxito, su aplicación en la empresa y en los recursos humanos. Existen también numerosos estudios acerca de la influencia de la Inteligencia Emocional en los procesos educativos y el éxito en ellos.

Diferentes líneas de investigación rigurosas se han centrado en el estudio y desarrollo del concepto y en los últimos años la Inteligencia Emocional se ha convertido en una inteligencia fidedigna (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y es considerada como un paradigma que presenta suficientes signos estables de madurez científica (Goleman, 2001).

3.3.1. Aproximación al concepto de Inteligencia Emocional. Antecedentes y origen. Definición.

Antes de la Inteligencia Emocional, y sobre todo desde el campo del estudio de la inteligencia, encontramos diferentes conceptos relacionados o que podrían estar en la base de lo que posteriormente se denominó Inteligencia Emocional. En este sentido Binet y Simon (1908) fueron los primeros en referir que se podía hacer un uso inteligente de las emociones.

Inteligencia Social. Thorndike (1920).

Definida como “la capacidad para comprender y dirigir a hombres y mujeres, muchachos y muchachas y de actuar sabiamente en las relaciones humanas (p.

228). Thorndike se refería con este concepto a la capacidad que determinadas personas mostraban para relacionarse de manera más adecuada en diversos contextos. Después de diversos intentos por medirla, llegó a la conclusión de que posiblemente la Inteligencia Social fuera un conjunto de diversas capacidades o un complejo y enorme número de hábitos y de actitudes sociales específicas (p. 284).

Alexitimia

Definida como la falta de capacidad para verbalizar las sensaciones (Ruesch, 1948; Maclean, 1949) que presentaban pacientes con enfermedades de tipo psicossomático. Más tarde, Horney y Kelman (1952) usaron este término para referirse a los pacientes que presentaban una carencia en el conocimiento emocional, falta de experiencias internas, interés mínimo por los sueños y falta de concreción del pensamiento. Las vidas de estas personas parecían dirigidas por reglas y expectativas de terceras personas, sin lugar para los deseos, las sensaciones o los valores personales.

Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983).

En esta teoría, Gardner establece la existencia de 9 tipos de capacidades o talentos. Gardner incluye en su modelo de diversas inteligencias las que él denomina Intrapersonal e interpersonal.

La inteligencia intrapersonal: “Es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta” (Gardner, 1993; p. 25).

La inteligencia interpersonal: “Se construye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, incluso cuando han sido ocultados” (Gardner, 1993; p. 23).

Estas dos inteligencias, dentro de su modelo, son las relacionadas con la capacidad de las personas para adaptarse de forma eficaz a diferentes situaciones que se pueden presentar a lo largo del ciclo vital de cada persona. Gardner las presenta como inteligencias diferentes y relativamente independientes entre sí.

La Inteligencia Emocional fue formulada y definida formalmente en 1990 como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos” (Salovey y Mayer, 1990; p. 189).

3.3.2. Modelos de estudio en IE

Las habilidades que forman el constructo Inteligencia Emocional son muy numerosas y diversificadas según el modelo teórico desde el que se estudie. La literatura científica presenta dos grandes modelos de Inteligencia Emocional. Los modelos Mixtos y los modelos de habilidad. Si nos acercamos a la Inteligencia Emocional como una teoría de inteligencia encontramos una clara diferenciación entre los modelos de Inteligencia Emocional mixtos y los puros o de habilidad. Los modelos de habilidad o modelos puros se concentran en los aspectos cognitivos que cada persona utiliza en su procesamiento emocional de la información. Los modelos mixtos contienen una diversidad de aptitudes, comportamientos y rasgos de personalidad.

Frente a esta polarización de los modelos de estudio de Inteligencia Emocional, Gardner defiende que estos modelos y sus criterios, derivados de una tradición psicometricista son muy rígidos y restringidos, por lo que es probable que existan otros criterios que considerar en el estudio de la Inteligencia Emocional como un tipo de inteligencia más. Mestre (2003) considera que esta polarización y división es algo artificial y no tan real dado que el modelo de Salovey y Mayer (1990) presenta atributos de personalidad como la empatía y el autocontrol. Por último, Bar-On (2004) discute la necesidad de seguir manteniendo estos dos modelos de

estudio tan separados dado que aparece cierto solapamiento en el constructo de Inteligencia Emocional en los modelos de Bar-On y el de Mayer y Salovey.

3.3.2.1. Modelos de habilidad o del procesamiento emocional de la información.

Estos modelos puede que sean menos conocidos y mucho menos divulgados, pero presentan un gran apoyo empírico. Estos modelos se centran exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta perspectiva, se considera que la Inteligencia Emocional es un conjunto de habilidades que permiten a cada individuo el uso adaptativo de las emociones, es decir, primero percibir, luego comprender y regular nuestros estados afectivos y, por último, utilizar esta información emocional para mejorar los procesos cognitivos. Desde estos modelos de estudio, se hace especial énfasis en la importancia del conjunto de habilidades de carácter cognitivo para una adecuada adaptación al entorno de cada persona. Desde estos modelos se afirma que la Inteligencia Emocional está compuesta por una serie de capacidades, relacionadas entre sí.

Según los propios autores adscritos a estos modelos, la Inteligencia Emocional cumple con el criterio de correlación. La Inteligencia Emocional queda descrita como un sistema de habilidades cognitivas relacionadas unas con otra. La Inteligencia Emocional, estudiada desde los modelos de habilidad, se acercaría a los modelos más tradicionales de estudio de la inteligencia, donde la Inteligencia evoluciona con la edad y la experiencia. Esto sucede con el modelo descrito por Salovey y Mayer (1990)) donde aparece que la Inteligencia Emocional está conformada por una serie de habilidades adquiridas que se transforman con la interacción social y la experiencia, donde, por lo tanto la Inteligencia Emocional es susceptible de aprendizaje.

El principal modelo de estudio dentro de los modelos de habilidad es el modelo de Mayer y Salovey (1997).

3.3.2.1.1. Modelos de Salovey y Mayer (1990) / Modelo de Mayer y Salovey (1997).

Modelo inicial de 1990

En su modelo inicial (Salovey y Mayer, 1990), desarrollaron y definieron las dimensiones de Inteligencia Emocional fundamentando su trabajo en los estudios desarrollados en el ámbito de las emociones y no tanto en estudios sobre inteligencia o procesos cognitivos. En su primera propuesta, definen la Inteligencia Emocional 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” (Salovey y Mayer, 1990. p. 189). En este modelo, la emoción es definida como una respuesta organizada que puede focalizar la atención y la actividad cognitiva (frente a los modelos que consideran la emoción como una respuesta visceral y desorganizada).

Desde este modelo, la Inteligencia Emocional incluye 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.

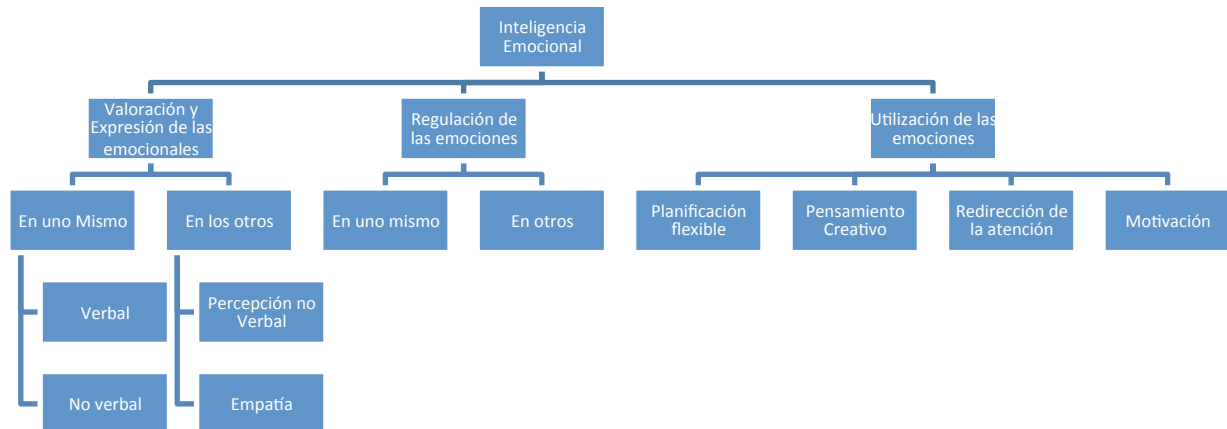


Figura 3.1. Modelo inicial de Salovey y Mayer (1990).

1. Valoración y expresión de la emoción

- Emoción en uno mismo

Desde este modelo, se considera que los procesos de Inteligencia Emocional comienzan en el momento en el que la información emocional es percibida. Esta primera habilidad hace referencia a la valoración y expresión exacta de las emociones. La información emocional se puede valorar y expresar de manera verbal, a través del lenguaje o de manera no verbal, fundamentalmente a través de la expresión facial, pero también a través de la gesticulación corporal, uso de espacios, etc.

- Emoción en los demás

Desde las teorías evolutivas de la emoción, ya se consideraba el reconocimiento de las emociones en los otros como un aspecto fundamental para la supervivencia de uno mismo de y la especie. Esta habilidad se relaciona o incluso se la hace dependiente de la empatía, considerada como un comportamiento emocionalmente inteligente y que se define como la capacidad para comprender sensaciones y emociones de otra persona y experimentarlas en uno mismo.

2. Regulación de la emoción.

Esta habilidad hace referencia a la capacidad de regular las propias emociones y las de los demás

- Regulación de la emoción en uno mismo

Desde este modelo, la regulación emocional sería el resultado de un proceso de monitorización, evaluación y ejecución para modificar nuestro estado de ánimo. Algunos procesos de regulación emocional ocurren de manera automática, sin embargo, muchos otros son conscientes y por tanto susceptibles de ser controlados.

- Regulación de la emoción en los demás

Esta habilidad hace referencia a la capacidad de regular y alterar las conductas emocionales de los otros.

3. Utilización de la información emocional

Esta habilidad hace referencia a la capacidad para manejar las emociones en la solución de problemas. Las emociones pueden condicionar las estrategias utilizadas en la resolución de problemas e influyen en la generación de planes de acción y de futuro.

Modelo de 1997, Mayer y Salovey (1997).

Más adelante, reformularon su primer modelo (Mayer y Salovey, 1997) ahora centrando la atención en los aspectos cognitivos, quedando la Inteligencia Emocional descrita en este modelo como “la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente 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). Este enfoque presenta la Inteligencia Emocional desde una perspectiva cercana a los modelos de inteligencia del procesamiento de la información (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Grewlar, 2006) quedando en esta nueva formulación del modelo de Inteligencia Emocional conformada por cuatro aptitudes relacionadas entre sí.

- Capacidad para percibir y expresar las emociones de forma precisa: Percepción y expresión de las emociones.

Esta habilidad hace referencia a la capacidad para, primero identificar las emociones en uno mismo, incluyendo los correlatos físicos y cognitivos y las emociones de los demás. Segundo para expresar dichas emociones de manera adecuada en cuanto al modo y el lugar. Esta habilidad debe ser la primera en desarrollarse y se encuentra en la base de todas las demás habilidades que integran el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey. Este bloque de habilidades incluye el registro, la atención y la identificación de los

mensajes emocionales, las capacidades que trabajan en la identificación de las emociones en los demás, sobre todo a través de las caras, voces, fotografías, música y diversos estímulos. Se considera que las personas que son más capaces en lo referido a la identificación y gestión de sus emociones, también lo serán en lo relacionado con las emociones de los demás, mostrando, por tanto, una mayor capacidad de comprensión y empatía con las emociones de los demás.

- Capacidad para encauzar las emociones de modo que faciliten el pensamiento y el razonamiento (uso inteligente de las emociones).

Este bloque de habilidad hace referencia a la capacidad para aprovechar la información emocional, obtenida a través de las capacidades anteriores, para facilitar otros procesos cognitivos relacionados con la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la ejecución de conductas creativas. Desde este modelo se considera que las emociones dirigen nuestra atención a lo más relevante, desde la perspectiva de esa emoción, determinando este proceso atencional la forma en la que, primero percibimos la información, segundo, la procesamos y, por tanto, determinando la forma en la que nos enfrentamos a los problemas. Según este modelo, determinados estados emocionales pueden crear condiciones mentales favorables o desfavorables, para la realización de diversas tareas. Podríamos considerar que esta habilidad es la capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

En este sentido, Isen (1999), estudió la influencia de un estado de humor positivo en la resolución de problemas de manera más creativa, observando que el grupo al que se le inducía un estado positivo era capaz de encontrar soluciones más creativas que el grupo con un humor neutro. Según Gottman (2001) esta habilidad es la responsable de que las personas con un humor cambiante sean más creativas que las personas emocionalmente más estables.

- Capacidad para comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones (comprensión emocional).

Este bloque emocional está formado por las capacidades que permiten conocer el sistema emocional o lo que es lo mismo, las capacidades que permiten entender como se procesa la emoción y cómo influye este procesamiento y esta información emocional sobre los procesos de comprensión y razonamiento. Esta habilidad es la capacidad de nombrar, etiquetar las emociones, comprender el significado emocional de las emociones sencillas y de las emociones más complejas, entendiendo también las relaciones que se generan entre los diferentes estados afectivos y cómo estos estados afectivos o emocionales pueden evolucionar de unos a otros. Desde este modelo, las personas dotadas con esta habilidad de comprensión de las emociones tendrían la capacidad de percibir diferencias entre emociones relacionadas, como por ejemplo las diferencias entre la alegría y el orgullo, la irritación y la furia o la envidia y los celos. Se considera que la capacidad de diferenciar entre los propios estados emocionales correlaciona de forma significativa con el bienestar percibido (Barret, Gross, Conner y Benvenuto, 2001b).

Las personas capaces de entender la emoción, su significado, su relación con otras emociones, su evolución a lo largo del tiempo hacia diferentes intensidades o diversas emociones, están preparadas para entender las relaciones interpersonales.

- Capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás (manejo de las emociones).

Esta última habilidad de modelo de Mayer y Salovey, hace referencia a: La capacidad para estar abierto tanto a estados emocionales positivos como negativos; la capacidad de reflexionar sobre los sentimientos propios y evaluar si la información que viene con cada sentimiento es positiva o negativa para la persona, determinar así si es útil pero sin reprimirla o exagerarla; y la capacidad de regular nuestras emociones y las de los demás.

Esta última habilidad puede que sea la más relacionada con las definiciones de Inteligencia Emocional, sobre todo debido a la presión social acerca de la importancia de la regulación emocional. La sociedad tiende a esperar y exigir que seamos capaces de librarnos de las emociones que distorsionan las relaciones interpersonales o que seamos capaces de filtrarlas de tal manera que seamos capaces de controlarlas completamente. Sin embargo, desde el modelo de Mayer y Salovey, la regulación no es sinónimo de represión o eliminación completa de las emociones. La regulación emocional en relación a otras personas, significa la capacidad para redirigir o encauzar las emociones de esas personas y no la supresión de las mismas (lo que además sería muy improbable).

En relación a esta habilidad de regular las emociones, diversos estudios muestran que la represión emocional no parece la mejor solución. En concreto, en un estudio realizado con tres grupos, donde uno podía responder libremente ante un estímulo desagradable, otro debía mantener una actitud de evaluación y no implicación emocional ante el estímulo desagradable, y un tercer grupo que debía reprimir la expresión emocional ante el mismo estímulo desagradable, se ha comprobado empíricamente que los grupos que podía responder libremente y el grupo de evaluación mostraban reacciones fisiológicas similares, mientras que el grupo que debía reprimir la expresión emocional era capaz de controlar la expresión facial, pero tenía respuesta fisiológicas muy elevadas (Gross y Levenson, 1995). En este mismo sentido, Pennebaker (1989, 1993, 1997) mostró que la expresión emocional a través de la escritura resultaba muy beneficiosa para la salud física y mental.

Esta habilidad de regulación emocional incluye un abanico muy amplio de técnicas, si bien se considera que las más adecuadas y eficaces, los métodos con mayor probabilidad de éxito son los relacionados con el gasto de energía (deportes y otras actividades físicas), las técnicas activas de uso y gestión del humor, que combinan la relajación, la dirección del estrés, los refuerzos cognitivos y el ejercicio. También aparecen dentro de este bloque de habilidad la realización de actividades placenteras. Entre las técnicas menos adecuadas o con menor probabilidad de éxito se encuentran las denominadas estrategias

pasivas de regulación de humor, como ver la televisión, dormir, comer, la reducción directa, a través de drogas, alcohol o sexo y la evitación de la situación origen de la emoción (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003a).

Estas cuatro habilidades que conforman el modelo de Mayer y Salovey están íntimamente relacionadas entre sí, de tal forma que el deficiente desempeño de una de ellas influye directamente en el funcionamiento de las demás. Parece evidente que no podremos regular una emoción sino somos capaces de percibirla y reconocerla. Desde este modelo de habilidad, la Inteligencia Emocional se muestra en dos vertientes: Por un lado en lo referido a como utilizar la Inteligencia Emocional con uno mismo, lo que se denomina Inteligencia Intrapersonal y por otro en lo referido a la utilización de la Inteligencia Emocional con los demás, denominada Inteligencia Interpersonal. Al contrario que ocurre con las cuatro habilidades del modelo, estas dos inteligencias no tienen que darse de manera simultánea y podemos encontrarnos personas con una gran capacidad emocional para sí mismas, pero muy poco habilidosas en lo relacionado con las emociones de los demás. La Inteligencia Emocional quedaría definida, desde este modelo, como el conocimientos sobre el funcionamiento de las emociones y la habilidad para usar este conocimiento en nuestra vida (Salovey y Pizarro, 2003).

Posteriores revisiones de este modelo no han supuesto cambios significativos en el mismo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) encaminando los esfuerzos para:

- Fortalecer el constructo teórico
- Validar nuevos instrumentos de evaluación
- Demostrar que la Inteligencia Emocional es una entidad independiente poco relacionada con los rasgos de personalidad (Caruso, Mayer y Salovey, 2002).
- Encontrar la relación entre Inteligencia Emocional con buena salud (Salovey, 2000), predictor de calidad y éxito en las relaciones personales y sociales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006).

Esta forma de concebir la Inteligencia Emocional la coloca dentro de constructor de inteligencia dado que emplea criterios similares:

- Criterio conceptual

Al entender que la Inteligencia Emocional está conformada por una serie de habilidades o capacidades conceptualmente relacionadas y claramente diferenciadas de los rasgos de personalidad. Además, las diferentes capacidades de Inteligencia Emocional involucran a diferentes procesos mentales, todos ellos integrados en un sistema central de inteligencia.

- Criterio correlacional

La Inteligencia Emocional es presentada como un sistema de capacidades relacionadas entre sí y que al mismo tiempo también correlacionan de manera moderada con otras inteligencias. Esta correlación parece indicar que la Inteligencia Emocional pertenece al dominio de la inteligencia y que es diferente a otras medidas ya identificadas.

- Criterio evolutivo

Este modelo predice que la Inteligencia Emocional aumenta con la edad y la experiencia, ya que asume que la Inteligencia Emocional es un conjunto de habilidades adquiridas que se convierten con la experiencia y la interacción social (Schai, 2001) y no una colección de habilidades innatas y/o estáticas. Además, la comprensión de las emociones requiere de una sólida base de conocimiento emocional adquirido, para así, poder obtener un funcionamiento adecuado (Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2001).



Figura 3.2: Resumen del modelo de habilidades cognitivas de Mayer y Salovey (1997).

3.3.2.2. Modelos Mixtos.

Desde este modelo, se define la Inteligencia Emocional como la interacción de diferentes dimensiones de la personalidad, como la asertividad, extroversión, impulsividad, optimismo, motivación la felicidad, con habilidades emocionales, tales como la autorregulación emocional y el autoconocimiento emocional, entre otras. Establecen su foco de atención en dibujar perfiles de competencias que permitan el éxito y no tanto en modelos explicativos, a la vez que tienen una definición más amplia del concepto de Inteligencia Emocional.

Los autores que toman la Inteligencia Emocional como un rasgo, toman las teorías de la personalidad como paradigma. Al igual que los rasgos de personalidad, los rasgos de Inteligencia Emocional serían estables y son características internas de cada individuo que influyen en su comportamiento. Esto presenta diversos problemas, como identificar y establecer cuáles son esos rasgos.

Los modelos más representativos dentro de los modelos mixtos son el modelo de Goleman (1995, 1998 y 2001) y el modelo de Bar-On (1997 y 2000).

3.2.2.2.1. Modelo de Reuven Bar-On (1997).

Bar-On encontró en la Inteligencia Emocional la respuesta a la pregunta acerca de las variables que determinaban o marcaban la diferencia en las personas que tenían éxito y las diferenciaba de las que no lo tenían. Para dar respuesta a esta cuestión, realizó una revisión teórica sobre las características de personalidad que mostraban relación con el éxito y consiguió identificar cinco áreas de funcionamiento que resultaban ser relevantes para el éxito: Inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. Este modelo predice el éxito, aunque señala que el éxito será el resultado también del esfuerzo desarrollado en la consecución de los objetivos perseguidos. En realidad el instrumento de medida desarrollado desde este modelo, el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) mide potencial para el éxito, pero no éxito en

sí mismo. Después de este primer acercamiento a la Inteligencia Emocional, en el año 2000 define un modelo comprehensivo y una medida de inteligencia social y emocional como *“La inteligencia social y emocional 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. 385). Desde esta nueva propuesta, la Inteligencia Emocional estaría conformada por diez factores claves y cinco transversales que actúan potenciando a los diez anteriores:

- 1.- Autoconsideración: referida a la imagen exacta de uno mismo. Desde otras perspectivas se la denomina autoestima, si bien esta incluye un juicio de valor.
- 2.- Conocimiento emocional de sí mismo: este factor hace referencia a la habilidad para comprender y tomar conciencia de la emoción de uno mismo en un determinado momento. También podemos encontrar este factor bajo la denominación de autoconciencia emocional.
- 3.- Asertividad: referido a la habilidad para expresar de manera adecuada las emociones
- 4.- Empatía: referido a la habilidad para reconocer, ser consciente y entender las emociones en los demás
- 5.- Relaciones interpersonales: referido a la habilidad que permite formar y mantener en el tiempo diversas relaciones íntimas
- 6.- Tolerancia al estrés: relacionada con la capacidad de manejar las emociones de manera adecuada
- 7.- Control de impulsos: autocontrol o autodominio de las emociones.
- 8.- Testas fiablemente: es la capacidad de validar el pensamiento y el sentimiento de uno mismo. Es la habilidad de comprobar la realidad.
- 9.- Flexibilidad: referido a la capacidad de cambiar y ser capaz de adoptar nuevos estados

10.- Resolución de problemas: hace referencia a la capacidad para enfrentarse y resolver de manera eficaz y constructiva los diferentes problemas, sociales y personales, que pueden aparecer a lo largo del ciclo vital.

11.- Optimismo: hace referencia a la capacidad de mantener una actitud positiva ante las diversas situaciones, también ante situaciones especialmente adversas.

12.- Autoactualización: se refiere a la capacidad para conocer de manera exacta el potencial de uno mismo y hacer lo que cada uno quiere hacer, disfrutando del hecho de hacerlo y poder hacerlo.

13.- Felicidad: Es la habilidad que permite a la persona encontrarse satisfecha con su propia vida, ser capaz de disfrutar de uno mismo, con uno mismo y con los demás, divertirse y expresar emociones positivas

14.- Independencia: es la capacidad para autodirigir y autocontrolar los propios pensamientos y actuaciones, libre de dependencias emocionales.

15.- Responsabilidad Social: es la capacidad para mostrarse como un miembro de un grupo social cooperativo, contributivo y constructivo.

El modelo de Bar-On pertenece al grupo de los denominados modelos mixtos de Inteligencia Emocional puesto que, como podemos observar, está formado por habilidades emocionales “puras” (autorregulación, autoconocimiento emocional) con otras habilidades más relacionadas con los rasgos o factores de personalidad (independencia, humor general).

Para Bar-On, la Inteligencia Emocional es una inteligencia no cognitiva formada por un conjunto de aptitudes que influyen directamente en el bienestar emocional de la persona. Acuñó el término Cociente Emocional (CE) para esta medida, siguiendo la imagen del Cociente de Inteligencia (CI) utilizado en las medidas cognitivas.

3.2.2.2.2. Modelo de Daniel Goleman (1995, 1998, 2000).

En 1995, apoyándose en la investigación sobre el cerebro y la conducta, publica su libro “Inteligencia Emocional”. Mientras se planteaba la influencia del CI en éxito en diferentes ámbitos, Goleman muestra como personas con una alto CI fracasan en el ámbito laboral, mientras que personas con un CI más bajo triunfan en diversos contextos. Goleman se interesa entonces por las variables que pueden influir o determinar el éxito, a lo que denomina Inteligencia Emocional. Para Goleman la Inteligencia Emocional es una forma de interactuar con el mundo y tiene en cuenta variables como la empatía, la perseverancia, la automotivación, la regulación y el reconocimientos de las emociones propias y ajenas, la compasión y le altruismo.

Goleman define la Inteligencia Emocional como “Aquellas características como la capacidad para motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (p.61).

Partiendo del modelo propuesto por Salovey y Mayer, e incluyendo términos relacionados con la personalidad, la psicología social y la psicología básica, Goleman crea un modelo mixto de Inteligencia Emocional, alejándose de una perspectiva exclusivamente cognitiva, obteniendo una visión de Inteligencia Emocional más amplia y general, afirmando que el concepto “carácter” usado con anterioridad, podría integrar todas las habilidades que forman la Inteligencia Emocional desde su perspectiva, donde aparecen habilidades cognitivas y atributos o rasgos de personalidad.

Goleman propone un modelo fundamentado en las competencias emocionales y sociales denominado como modelo de competencias emocionales, intentando alejarse del término de Inteligencia Emocional.

Goleman incluye como competencias personales:

- El conocimiento de las propias emociones: esta competencia hace referencia al conocimiento que cada persona tiene sobre sí misma y se la identifica con la capacidad para reconocer sentimientos en el momento en el que aparecen. Esta competencia es la base fundamental del modelo propuesto por Daniel Goleman.
- La capacidad para controlar las emociones: esta competencia hace referencia a la habilidad para controlar nuestros sentimientos y gestionarlos de manera adecuada según el momento.
- La capacidad para motivarse a sí mismo; referido a la habilidad que permite aumentar la competencia social y también la sensación de eficacia en las tareas de que se ejecutan.

Como competencias sociales señala:

- El reconocimiento de las emociones ajenas: referido a la capacidad para poder entender que quieren o que necesitan los demás a partir del reconocimiento y la comprensión de los sentimientos de los otros, también lo denomina empatía.
- El control de las relaciones: referido a la habilidad que permite relacionarnos de manera adecuada con las emociones de los demás.

Posteriormente Goleman publica “la práctica de la Inteligencia Emocional” (1998) dónde articular una teoría de rendimiento basada en la Inteligencia Emocional. En este trabajo, Goleman presenta un modelo con 5 grandes habilidades que incluye 25 capacidades:

- Conciencia de sí mismo: capacidad de saber lo que sentimos en un determinado momento y usar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones, basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación asentada en la confianza en uno mismo.

- Autorregulación: manejar las emociones para que faciliten la tarea a realizar sin interferir en ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos del estrés emocional.

- Motivación: utilizar nuestras preferencias para conseguir nuestros objetivos; ayudar a tomar iniciativas; ser más eficaz y perseverante a pesar de los posibles contratiempos o frustraciones que aparezcan en el proceso.

- Empatía: darse cuenta de lo que están sintiendo los otros; ser capaz de ponerse en el lugar del otro; cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas.

- Habilidades sociales: manejar bien las emociones en las relaciones interpretando de manera adecuada las situaciones y las redes sociales;

interactuar fluidamente; utilizar las Habilidades para persuadir; dirigir; negociar; resolver problemas; cooperar; trabajar en equipo.

Las tres primeras habilidades describen competencias personales, relacionadas con el conocimiento y la regulación de las emociones propias. Las dos últimas describen competencias sociales, relacionadas con el conocimiento y la regulación de las emociones de los demás.

El modelo de Goleman se emplea fundamentalmente para predecir el éxito personal en el ámbito laboral y académico, donde se ha encontrado que los empleados más brillantes tienen las competencias señaladas por el modelo (Goleman, 2001) aunque según el propio autor con mostrar 6 de ellas sería suficiente para ser eficaz en el entorno personal de cada uno.

Goleman (1995 y 1998) considera probada la validez predictiva de su modelo mixto de Inteligencia Emocional, considerando que la Inteligencia Emocional es la responsable del éxito de las personas en el hogar, la escuela o el trabajo, siendo más importante la Inteligencia Emocional que la capacidad o el cociente intelectual

Modelo	Mayer y Salovey (1997) (Modelo de habilidad)	Bar-On (1997, 2000) (Modelo Mixto)	Goleman (2000) (Modelo Mixto)
Definición	<i>“Conjunto de habilidades, básicas y complejas dirigidas a unificar las emociones y el razonamiento, esto es, usar las emociones para facilitar el razonamiento y los procesos de pensamiento y usar nuestro razonamiento para pensar de forma inteligente acerca de nuestras emociones”.</i>	<i>“Conjunto de rasgos emocionales y rasgos de personalidad que interactúan de forma constante en el sujeto para asegurar su adaptación al medio”.</i>	<i>“Conjunto de competencias y rasgos de personalidad necesarias para el desempeño efectivo dentro del ámbito organizacional”.</i>
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción y expresión emocional - Habilidad de usar las emociones para facilitar el pensamiento - Comprensión de las emociones y los sentimientos (en uno mismo y en los demás). - Habilidad para manejar las emociones (de uno mismo y de los demás). 	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia intrapersonal. Autoconocimiento emocional; autoestima; autoactualización; asertividad; independencia - Inteligencia interpersonal. Empatía; relaciones interpersonales; responsabilidad social. - Adaptación. Solución de problemas; comprobación de la realidad; Flexibilidad. - Gestión del estrés. Tolerancia al estrés; control de impulsos. - Humor general. Felicidad; Optimismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia. Conciencia emocional; evaluación de uno mismo; autoconfianza - Automanejo Autocontrol; Fidelidad; coherencia; confianza; adaptabilidad; Orientación al logro; iniciativa. - Conciencia social Empatía; orientación al servicio; comprensión organizativa. - Manejo de las relaciones sociales. Desarrollo de los demás; liderazgo; influencia; comunicación; manejo de los conflictos; impulso del cambio; desarrollo de relaciones; trabajo en equipo.

Tabla 3.1. Resumen principales modelos de IE

3.3.3. Instrumentos de Evaluación de IE

De forma casi paralela al desarrollo de los diferentes modelos de estudio de la Inteligencia Emocional, han surgido diferentes medidas para la evaluación. Desde cada uno de los modelos de estudio se han desarrollado diferentes instrumentos psicométricos para la medida de la Inteligencia Emocional. Los diferentes instrumentos o pruebas para evaluar la pueden ser clasificados en dos grandes grupos. En primer lugar nos encontramos con los cuestionarios o medidas de autoinforme: estas pruebas obtienen información a través de las respuestas dadas por cada persona sobre la percepción que cada una de ellas tiene sobre su propia Inteligencia Emocional o sobre la Inteligencia Emocional de otra/s personas.

Para ello, tienen que responder una serie de preguntas clave, compuestas por enunciados más bien cortos, en los que la persona estima su nivel en las diferentes habilidades emocionales por las que se le pregunta. En segundo lugar encontramos las medidas de ejecución o pruebas de habilidad, semejantes a las tradicionales pruebas utilizadas para medir la inteligencia o el rendimiento cognitivo, donde los sujetos tienen que resolver determinadas tareas o problemas emocionales, para después comparar sus respuestas o ejecuciones con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, 2001).

3.3.3.1. Medidas de autoinforme

En estas medidas se recoge información sobre la percepción que cada participante tiene sobre su propia Inteligencia Emocional. Presentan algunos problemas a tener en cuenta en su aplicación: este tipo de pruebas puede verse afectado por la memoria o sesgos perceptivos que cada sujeto tiene sobre sí mismo y su capacidad para manejar emociones (Mayer, Caruso y Salovey, 1999); aparece también el problema de equiescencia, dado que siempre se responde en la misma dirección y en el mismo tipo de casilla independientemente de la pregunta (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004); Posible aparición de respuestas socialmente deseadas,

aparición de procesos de deseabilidad social² (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

Sin embargo, en el terreno emocional, las medidas de autoinforme son muy útiles, en comparación con las medidas de ejecución, dado que proporcionan información sobre las experiencias y creencias internas y evalúan procesos de conciencia relacionados con el pensamiento emocional. Además requieren menos tiempo para ser realizadas, son fáciles de administrar y pueden realizarse de manera colectiva (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

- Trait-Meta Mood Scale-48, TMMS-48 (Salovey et al., 1995).

Podemos considerar el TMMS-48 como el primer intento razonable de operacionalizar la Inteligencia Emocional. En este cuestionario las personas se valoran a sí mismas en su capacidad percibida en diversas capacidades y destrezas, emocionales. El TMMS-48 está formado por 48 ítems, más bien breves, que cada persona tiene que valorar a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, dónde 1 indica que la persona está totalmente en desacuerdo y 5 que la persona está totalmente de acuerdo con el ítem en cuestión.

Esta escala recoge información sobre tres dimensiones fundamentales en la Inteligencia Emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (21 ítems) definida como el grado en que las personas prestan atención a sus sentimientos y emociones, Claridad emocional (15 ítems) se refiere a las formas cómo las personas perciben sus emociones y reparación de las propias emociones (12 ítems) referida a la capacidad para interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar en el tiempo los positivos.

Posteriormente el grupo de Salovey diseñó una versión más corta, de 30 ítems (Salovey et al., 1995), en la que se mantenían las mismas propiedades psicométricas (Lee y Lee, 1997).

En España el grupo de trabajo de Fernández-Berrocal ha generado una versión reducida y traducida al castellano de 24 ítems, TMMS-24, que mantiene unas propiedades psicométricas similares a la escala original en inglés (Fernández-

² **Deseabilidad social:** falsación de respuestas ante la percepción que cada sujeto tiene acerca de que es lo socialmente más adecuado o deseado.

Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), siendo la escala de evaluación de Inteligencia Emocional más utilizada en los estudios desarrollados con población de habla hispana. **En esta escala los 8 primeros ítems miden el factor atención, los 8 siguientes el factor Claridad Emocional y los 8 últimos el factor Regulación Emocional.**

Esta adaptación presenta una fiabilidad test-retest adecuada. Para su estudio se realizó la prueba con 75 sujetos pasadas cuatro semanas y se encontraron los siguientes resultados: Atención: .60; Claridad .70 y Reparación: 0.83. La escala también presentan una consistencia interna adecuada, con puntuaciones en Alpha de Cronbach de Atención: .90; Claridad: .90; y Reparación: .90.

En países de habla inglesa se ha utilizado una puntuación total para el TMMS, en cualquiera de sus versiones, puesto que las tres competencias o tenían un sentido positivo en la predicción de resultados vitales. **En los estudios realizados en países de habla hispana las personas con alta Inteligencia Emocional tienen un perfil caracterizado por puntuaciones moderadas o bajas en el factor Atención Emocional y puntuaciones altas en Claridad y Reparación** (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Diversos estudios muestran dependencia entre los diferentes componentes de la escala. Se ha observado que la Reparación Emocional es predicha por la Claridad (Salovey et al., 1995) y que ambas correlacionan de manera significativa entre sí, cosa que también ocurre con la Atención y la Claridad. No aparecen correlaciones entre Atención y Reparación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Parece claro, tal como señalábamos que una persona no puede diferenciar entre sus emociones si primero no las percibe y que no podrá repararlas o manejarlas de ninguna manera si no sabe antes cuáles son esas emociones que suceden.

El factor Claridad aparece muy relacionado con Atención, donde las personas que identifican fácilmente sus emociones pasan menos tiempo prestándoles atención, gastando así menos recursos cognitivos que pueden destinar a otras tareas, como la evaluación de posibles alternativas de ejecución. Las personas con facilidad para la diferenciación de sus experiencias emocionales tiene más probabilidades de

regular sus emociones que las personas que presentan problemas en esta diferenciación (Feldman-Barret, Gross, Conner y Benvenuto, 2001).

- Shutte Self Report, SSRI (Shutte et al., 2001).

El SSRI está basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y consta de 33 ítems que evalúan aspectos intra e interpersonales proporcionando una única puntuación de Inteligencia Emocional empleando una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (totalmente en des acuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). El propósito inicial era el de crear una escala que evaluara las tres habilidades propuestas en el modelo inicial de Salovey y Mayer de 1990: Valoración de las emociones en uno mismo y en los otros; Regulación de las emociones en uno mismo y en los otros; y utilización de las emociones en la resolución de problemas.

Existe una adaptación al castellano desarrollada por Chico (1999).

Esta escala presenta diversas controversias en torno al hecho de haber encontrado diferentes estructuras factoriales en diferentes estudios. Shutte et al (1998) propuso la existencia de una única puntuación, un único factor general para la escala. Posteriormente Chico (1999) presento sus resultados donde proponía la existencia de 3 factores. Además, Petrides y Furham (2000) encontraron en sus estudios la existencia de hasta cuatro factores diferentes dentro de la escala.

Los índices de fiabilidad encontrados también fluctúan en función del estudio, aunque según Shutte el índice de consistencia interna de .90. La escala presenta una fiabilidad test-retest aceptable, 0.78 después de dos semanas.

En general el SSRI es considerara como una medida de autoinforme con evidencias claras de ser fiable y valida, independiente de variables de personalidad y con capacidad predictiva. Actualmente existe una versión de 41 ítems mejorada en inglés que incluye tres factores: Evaluación emocional, utilización de las emociones y regulación emocional (Austin, Saklofske, Huang y Mckenney, 2004).

- Instrumentos generados desde el modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Goleman
 - EQ-test (Goleman, 1995).

En un primer momento Goleman propuso un factor general de Inteligencia Emocional (1995) y desarrolló el EQ-test para medir este factor general. Esta prueba se basaba en dar respuesta a 10 posibles situaciones con 4 opciones de respuesta, sobre las que no detalló sus propiedades psicométricas. El propio Goleman reconoció más tarde que esta prueba no fue concebida para medir con rigurosidad la Inteligencia Emocional.

- Emotional Competence Inventory, ECI (Boyatsis et al., 2000).

Como resultado de la fusión del EQ-test y el SAQ, cuestionario que Boyatsis había construido con anterioridad, crean un nuevo instrumento, el que añadieron nuevos ítems para medir las competencias no tratadas en sus instrumentos anteriores, aunque cerca del 40 % del ECI estaba formado por el antiguo SAQ.

El ECI es un cuestionario formado por 21 competencias ordenadas en torno a 4 dimensiones:

1. Autoconocimiento: Conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y autoconfianza
2. Autogestión: Autocontrol, fidelidad, minuciosidad, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa.
3. Conciencia Social: Empatía, desarrollo de los demás, orientación hacia el servicio, conciencia organizativa.
4. Habilidades Sociales: influencia, comunicación, resolución de conflictos, liderazgo, canalización del cambio, establecimiento de vínculos, trabajo en equipo y colaboración.

En total el ECI cuenta con 121 ítems, donde al menos 3 evalúan cada competencia. Presenta dos medidas de evaluación, una de autoinforme, donde se pide a cada participante que de una estimación de la percepción que él tiene con respecto a cada una de las competencias. La segunda medida la realiza un observador externo, utilizando el denominado *enfoque 360*³. En ambos casos se utiliza una escala tipo Likert de 6 puntos para valorarse a uno mismo o a la persona a la que se observa en cada una de las competencias. En el caso de la observación la escala abarca desde el 1 (sólo se comporta de esa manera esporádicamente) al 6 (se comporta de ese modo en casi todas las situaciones en las que resulta apropiado). La escala también incluye las respuestas *no lo sé, no he tenido oportunidad de observar a la persona en el entorno apropiado*.

- Bar-On Emotional Quotient Intelligence, EQ-i (Bar-On, 1997).

El EQ-I es fruto de un trabajo de 17 años en los que se podría considerar que ha pasado por 6 etapas de desarrollo.

1. En un principio Bar-On identificó diferentes clusters de competencias emocionales y sociales que parecían tener cierto impacto en el bienestar psicológico.
2. Bar-On definió con claridad los grupos de competencias individuales, las habilidades y los facilitadores del comportamiento definido en su modelo teórico.
3. En un principio generó 1000 ítems, derivados de la práctica clínica, de la revisión bibliográfica y de la experiencia de diferentes compañeros médicos a

³ **Cuestionarios de evaluación de observadores externos o evaluación 360°:** Indican el nivel de Inteligencia Emocional percibida por los demás. En ellos se solicita, a personas cercanas al sujeto objeto de evaluación, la estimación sobre cómo es percibido con respecto a su interacción con otras personas, su manera de resolver conflictos y afrontar situaciones de estrés. Es un tipo de medida complementaria a las medidas de autoinforme, por lo que se suelen aplicar de forma conjunta, y es considerada como una medida eficaz para medir la Inteligencia Emocional interpersonal, ayudando también a evitar posibles sesgos de deseabilidad social

los que Bar-On solicitó que generaran ítems siguiendo unas instrucciones muy concretas.

4. Construyo una primera prueba formada por 15 escalas primarias y 133 ítems
5. En 1996 estandarizó una primera versión definitiva
6. posteriormente se continuó con la estandarización y validación del instrumento en otros contextos culturales.

El EQ-i queda como una medida de Inteligencia Emocional compuesta por 133 ítems y 5 factores de orden superior, que pueden descomponerse en un total de 15 subescalas.

1. Intrapersonal.

- Autoobservación: referido.
- Autoconciencia emocional.
- Asertividad.
- Independencia.
- Autoactualización.

2. Interpersonal.

- Empatía.
- Responsabilidad social.
- Relaciones interpersonales.

3. Manejo del estrés.

- Tolerancia al estrés.
- Control de impulsos.

4. adaptabilidad.

- Prueba de realidad.
- Flexibilidad.
- Resolución de problemas.

5. Humor

- Optimismo
- Felicidad

Además esta escala incluye cuatro indicadores de validez, que persiguen el objetivo de reducir los efectos de las respuestas socialmente percibidas como mejor consideradas, aumentando así la validez de los resultados: Proporción de las omisiones; índice de inconsistencia; impresión positiva; Impresión negativa.

El EQ-i recoge información a través de enunciados más bien cortos, dónde se ofrece la opción de seleccionar o valorar cada uno de los ítems a través de una escala tipo Likert con puntuaciones que van del 1 (muy raramente o nada cierto en mí) a 5 (muy a menudo o es cierto para mí). El EQ-i proporciona una puntuación total y una para cada factor de IE

- Trait Emotional Intelligence Questionnaire. TEIQue (Petredis y Furnham, 2001).

El TEIque es un instrumento similar al creado por Bar-On e incluye ítems ya validados y empleados en otros cuestionarios anteriores. Este cuestionario está formado por 144 ítems, que aportan información sobre 15 subescalas:

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...

Este instrumento proporciona una medida total de Inteligencia Emocional. Existe una versión en castellano (Pérez, 2003).

3.3.3.2. Medidas de habilidad

Este tipo de pruebas de medida surgieron para dar respuesta a los sesgos propios de las pruebas de autoinforme, intentando evitar, en la medida de lo posible, la falsación en determinadas situaciones y sobre determinadas cuestiones donde los participantes pudieran percibir como más deseable o positiva una de las opciones de respuesta y, por otro lado, disminuir los propios sesgos de percepción y situacionales que pudieran provocar los propios observadores. Además, desde la perspectiva que considera la Inteligencia Emocional como una inteligencia (Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2001) se considera también que la Inteligencia Emocional deber ser por tanto evaluada también como otra inteligencia, a través de la realización de diferentes tareas, en este caso tareas emocionales.

Así, los resultados se basan en la capacidad de cada persona para ejecutar una determinada tarea emocional y no sólo en la creencia que esa persona tiene acerca de su capacidad. Estos instrumentos no son capaces, ni se construyeron, para medir todos los componentes de la Inteligencia Emocional, dado que solo es posible evaluar la Inteligencia Emocional intrapersonal.

- Multifactor Emotional Intelligence, MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

El MEIS, basado en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), está compuesto por 12 tareas divididas en cuatro áreas con las que se persigue evaluar las habilidades expuestas en su modelo teórico.

- Percepción Emocional: En este área las personas tienen que mostrar su habilidad para percibir y reconocer de manera adecuada la emoción que se le muestra de diferentes formas.
 - Rostros: se muestra a cada persona un total de ocho rostros. Donde cada uno representa una emoción. El participante tiene que responder a la pregunta de si aparece o no una emoción determinada entre las mostradas.
 - Música: se presenta a cada participante ocho fragmentos breves de música, e igual que ocurría con los rostros, cada participante debe decidir si una emoción aparece o no representada en dichos fragmentos.
 - Diseños: se presentan en este bloque ocho diseños gráficos elaborados en un ordenador y el participante debe decidir acerca de que emociones están presentes en los diseños. Para ello deben unir rostros propuestos con cada diseño.
 - Historias: se muestran seis historias a cada participante para que puntúe el contenido emocional de cada texto utilizando adjetivos emocionales propuestos.
- Asimilación emocional: en este área se valora la habilidad para asimilar las emociones en el marco de nuestros procesos cognitivos y perceptivos.
 - Sinestesia: Esta subescala mide la habilidad para describir sensaciones emocionales y compararlas con otras formas sensoriales, como el tacto, el olfato o el movimiento.

- Prejuizar: En esta subescala se genera un estado emocional, para después pedir a cada participante que explique cómo se sentiría hacia una persona ficticia en una situación también ficticia.
- Comprensión de las emociones: esta área mide la habilidad para comprender emociones y la capacidad de razonamiento emocional.
 - Mezclas: con estas tareas se pretende analizar la habilidad para comprender sentimientos complejos formados por dos o más emociones.
 - Progresiones: estas tareas evalúan la capacidad de comprensión que muestra cada participante acerca de cómo las reacciones emocionales varían a lo largo del tiempo.
 - Transiciones: en esta subescala se evalúa la comprensión que cada participante muestra con respecto a cómo las emociones se siguen unas a otras.
 - Relatividad: en esta subescala se intenta exponer a cada participante a una situación de conflicto social entre dos personas, donde deben establecer el estado afectivo de cada personaje que participa en dicho conflicto.
- Regulación reflexiva. Evalúa la capacidad para gestionar y regular las emociones.
 - Regulación de los sentimientos de los demás: en esta subescala se pide a los participantes que, ante situaciones ficticias, relacionadas y representadas en viñetas, evalúen planes de acción para dar respuesta a tales situaciones. Para ello se proponen diferentes planes de acción para cada secuencia donde los participantes tienen que valorar el grado de eficacia de cada una de las propuestas.

- Regulación de los propios sentimientos: en esta subescala se evalúa la capacidad de cada persona para regular sus propias emociones, para ello se presentan viñetas que representan problemas emocionales, donde cada participante tiene que puntuar el grado de eficacia de las propuestas presentadas según su criterio de eficacia o no.

La decisión acerca de cuáles son las respuestas correctas o más emocionalmente inteligentes se ejecuta siguiendo tres criterios diferentes:

1. criterio de consenso: Se compara la respuesta de cada persona con la respuesta de la mayoría del público que ha respondido la misma pregunta. Se considera que muestras muy elevadas convergen hacia la respuesta correcta, por lo que es correcto cuando se contesta igual que el grupo.
 2. criterio de expertos: recoge la opinión de un grupo de expertos en los contenidos de la pregunta y se considera como respuesta correcta la que coincide con la dada por este grupo de expertos.
 3. método del acierto: la respuesta será correcta si coincide con la respuesta dada por el creador de la pregunta.
- Mayes-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

El MSCEIT surge como propuesta para mejorar las deficiencias observadas en su predecesor. Presenta las mismas áreas, aunque con modificaciones en determinadas actividades, depuradas y con tareas eliminadas por su relativa pobreza psicométrica. Presenta también mejorías en los métodos de puntuación, fundamentalmente con el criterio de experto, que junto al criterio de consenso,

con los más utilizados para establecer la respuesta más adecuada y hallar las puntuaciones finales (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). Este test propone la evaluación de las áreas:

1. Percepción emocional: en esta área cada participante debe identificar emociones en fotografías de caras y dibujos de paisajes y diseños.
2. Asimilación emocional: en esta área los participantes deben describir las semejanzas entre una sensación emocional y otras experiencias de carácter no emocional.
 - a. Sinestesia
 - b. Facilitación emocional: evalúa si los participantes son capaces de usar la emoción para facilitar las actividades cognitivas o si estas interfieren en dichos procesos cognitivos o conductuales.
3. Comprensión emocional: Evalúa la habilidad para comprender y valorar adecuadamente la emoción
 - a. Transiciones: evalúa la habilidad para comprender la evolución de una emoción a otra
 - b. Cambio: Evalúa la habilidad para comprender los cambios emocionales
4. Regulación emocional: Mide la evaluación para prolongar los estados emocionales positivos y terminar con los negativos.
 - a. Automanejo emocional: evalúa la habilidad para gestionar las emociones propias con el fin de alcanzar una meta dada.
 - b. Manejo social: implica la evaluación de la capacidad de regular las emociones en los demás.

Posterior a esta primera versión del MSCEIT v.1, se desarrolló una segunda versión, que ha sido adaptada al castellano (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Esta

segunda versión es más corta que la primera, está compuesta por 8 tareas y 141 ítems, donde cada factor se compone de dos grupos de tareas y está diseñada para poder ser aplicada en el ámbito de la investigación.

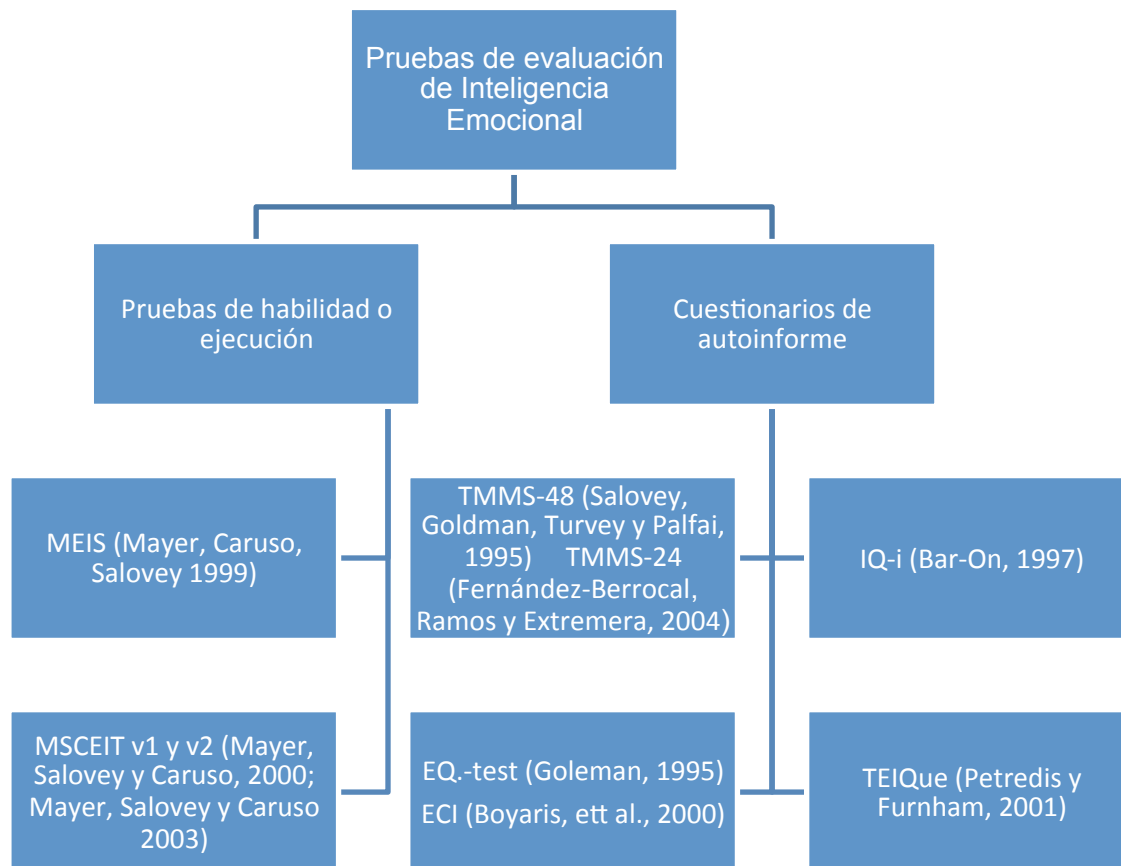


Figura 3.3: Principales medidas de evaluación de Inteligencia Emocional.

3.3.4. Inteligencia Emocional y Género.

La Inteligencia Emocional incluye entre sus competencias habilidades o capacidades directamente relacionadas con los estereotipos de Género. La expresividad emocional, relacionada con la habilidad de atender, entender y comprender las emociones propias y de los demás, incluye rasgos considerados como típicamente femeninos: Mayor sociabilidad y atención a las necesidades de los demás, mayor sensibilidad y empatía. Entre tanto, la instrumentalidad emocional, la habilidad para regular los estados emocionales, incluye rasgos considerados típicamente masculinos; Independencia, asertividad, alta orientación a la tarea y ambición.

Por tanto parece que la identificación con estos rasgos, o no, de Género, influirá en los resultados que se obtengan en las diferentes capacidades o habilidades emocionales, es decir, influirá en la forma en la que cada individuo gestiona el mundo emocional, propio y que le rodea (Fischer, 1993).

En un principio se realizaron numerosos estudios con la finalidad de analizar las diferencias en Inteligencia Emocional según el sexo, en los que se llegaba a la conclusión de que las mujeres eran más competentes en Inteligencia Emocional que los hombres (Joseph y Newman, 2010)

Tradicionalmente se ha establecido que las mujeres son más capaces de expresar emociones, y también de comprender esas emociones, en ellas mismas y en los demás, es decir, que tienen una mayor capacidad perceptiva y empática que los hombres (Aquino, 2003; Lafferty 2004).

En cuanto a lo meramente físico, existen ciertas evidencias acerca de que, por un lado, determinadas áreas cerebrales, las dedicadas al procesamiento emocional, pueden ser más grandes en mujeres que hombres (Baron-Cohen, 2003 y 2005) y por otro de que pudieran existir diferencias según el sexo en cuanto a la actividad cerebral (Jausovec y Jausovec, 2005).

Es muy probable que están diferencias empiecen a formarse en la infancia, donde niños y niñas viven la emoción desde posiciones muy diferentes. Así, diversos

estudios (Feldman Barret, Lane, Sechrest y Schwartz, 2000; Garaigordobil y Galdeano, 2006; Sunew, 2004) Apuntan en la dirección de que desde la niñez las niñas están en contacto en mayor medida que los niños con las competencias emocionales. También se apunta en la dirección de que la socialización y educación de las niñas se desarrolla con un mayor contacto con el mundo de los sentimientos, las emociones, sus diferencias y matices (Candela, Barberá, Ramos, y Sarrió, 2001).

Según parece las mujeres poseen un mayor conocimiento sobre el mundo emocional que los hombres, y esto podría estar explicado por **diferencias sexuales, diferencias en los procesos de socialización y educación y/o diferencias en la motivación hacia el mundo emocional**. Quizá estas diferencias queden explicadas por la aparición de las tres variables de forma conjunta. De éstas tres, los procesos de socialización y educación y la motivación por el mundo emocional están directamente relacionadas con la identidad de Género.

Es muy probable que la definición de Géneros este cambiando (Baron-Cohen, 2005) y los roles sexuales tiendan hacia conductas más andróginas (Guastello y Guastello, 2003). El papel social de la mujer en la sociedad ha cambiado, y siguen haciéndolo. Sin embargo, continúan apareciendo diferencias entre Géneros en los resultados en Inteligencia Emocional. Los estudios desarrollados en la búsqueda de una posible relación entre Inteligencia Emocional y Género, aun mostrando la existencia de diferencias en los resultados según el tipo de instrumento que se utilice y también en función de la muestra y el contexto socio-cultural, en la mayoría, como norma, aparece que las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Fernández-Berrocal et al., 2004; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008b).

Matizando y según el tipo de prueba que se aplique, cuándo se utilizan cuestionarios de autoinforme, aquellos en los que cada individuo informa acerca de la capacidad que él o ella considera que tiene, los resultados muestran ciertas contradicciones y son un tanto dispares. En general, los resultados apuntan a que las mujeres son más capaces de prestar atención a sus emociones y a las de los

demás, y también son mejores en la comprensión de sus emociones y la comprensión de las emociones de los demás (Aquino, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Rivers et al., 2006; Brown y Schutte, 2006).

Entre tanto, los hombres se perciben como más capaces de controlar sus impulsos y gestionar las situaciones de estrés (Brackett, Warner y Bosco, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Cuándo las pruebas utilizadas son de ejecución, similares a los cuestionarios que miden Cociente Intelectual y dónde los participantes deben ejecutar diferentes tareas emocionales, los resultados muestran diferencias muy significativas entre hombres y mujeres, dónde las mujeres se muestran como más capaces que los hombres en el ámbito emocional, resultados que siguen la línea esperada según los procesos de socialización y educativos por el que pasan niñas y niños (Brackett, 2001; Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Brackett, Rivers et al., 2006; Brackett et al., 2005; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Goldenberg et al., 2006; Lopes, Salovey y Straus, 2003; Mayer et al., 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Young, 2006).

3.3.5. Posicionamiento y justificación.

Después de describir los modelos fundamentales de estudio de Inteligencia Emocional nos encontramos con que el grupo de estudio dirigido por Salovey y Mayer ha realizado un mayor esfuerzo en el desarrollo científico de concepto, elaborando además un modelo teórico bien contrastado (Extremera, 2003) convirtiéndose en el modelo de referencia dentro del estudio en el campo de la Inteligencia Emocional (Vallés y Vallés, 2003). Desde este modelo también se ha mostrado un gran interés, obteniendo buenos resultados en el desarrollo de instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional, siendo además pioneros en este ámbito (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y llegando a elaborar formas de evaluación realmente elaboradas, cada vez más objetivas, tal

como corresponde a la evaluación de una verdadera inteligencia (Mayer, Salovey y Caruso, 2001).

Por otro lado, este modelo de estudio de la Inteligencia Emocional es el modelo que más repercusión ha tenido a nivel de investigación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006a).

A tenor de estos datos, parece que considerar la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades mentales que nos permite comprender y expresar nuestras emociones y las emociones de los demás, usar la información emocional para mejorar nuestro razonamiento, abrirnos a las emociones y poder conducir las de mejor manera para nuestro beneficio, es la mejor alternativa en cuanto al estudio de la Inteligencia Emocional se refiere. Entendemos la Inteligencia Emocional desde la perspectiva del procesamiento de la información, información emocional en este caso.

Estos son los principales motivos por los que el estudio de la Inteligencia Emocional en este trabajo se desarrollará desde el modelo de Mayer y Salovey (1997) pues entendemos que es el modelo más riguroso y coherente en el estudio de la Inteligencia Emocional, con una fortaleza y robustez científica importante y que sigue generando información y conocimiento científico sobre la Inteligencia Emocional.

Esto no significa que los modelos citados no sean válidos, más bien deben ser considerados como complementarios, pues comparten dominios y competencias (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000) y la existencia de diversas aproximaciones al concepto de Inteligencia Emocional es un signo de robustez y madurez teórica (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En cuanto al cuestionario, hemos seleccionado el TMMS 24 dado que este estudio pretende conocer percepciones y no tanto habilidades reales. Desde esta investigación queremos conocer la percepción que diferentes grupos tienen sobre sí mismos y sobre otros y no tanto la capacidad de ejecución que cada sujeto presenta.

3.4.- GÉNERO

3.4.1. Sexo VS Género

Posiblemente el sexo sea una de las categorías más visibles cuando nos presentamos ante diferentes contextos o personas, además de una de las variables fundamentales sobre las que organizamos nuestra identidad. A pesar de esto, el sexo, la dualidad sexual, por si sola, no es suficiente para explicar el conjunto de funciones, roles y variables que cada sociedad atribuye como propias de hombres y mujeres. Este conjunto de creencias, diferente según la cultura en la que nos encontremos, pero también diferente en función de la persona y su proceso educativo y de socialización, que hace referencia a lo típicamente femenino o masculino, es conceptualizado como Género.

Hasta los años 70 del pasado siglo XX, se empleaba el término sexo para referirse tanto a lo genital como a las conductas propias o esperadas de cada uno de los sexos (Blakemore, Berenbaum y Liben, 2009). No es hasta 1973 cuando John Money introduce el término Género para diferenciar lo conductual de lo genital y referirse de esta forma a los componentes externos del Género (después denominados roles de Género) y a los componentes internos (Identidad de Género y orientación sexual).

No es sencillo encontrar una definición final o asumida por todos, ni sobre sexo, ni tampoco sobre Género, entre otras cosas por el solapamiento existente entre ambos términos (Matud, 2004). De manera general parece existir conformidad en la diferentes realidades a las que hacen referencia sexo y Género, donde el sexo se refiere a las características biológicas que definen a cada persona, mientras que el Género se refiere al conjunto de conductas, roles y características propias de hombres y/o mujeres y que son dependientes de las expectativas que cada grupo cultural presenta acerca de lo que debe ser cada uno de los sexos. Estas creencias son adquiridas a través de diferentes procesos educativos y socializadores en los diferentes contextos en los que cada persona se desarrolla (Deaux, 1985). En la actualidad parece estar asumido que el sexo hace referencia a los biológico y el Género a la parte más social y/o cultural. Así, el sexo haría referencia al

diformismo biológico, evidente para todo el mundo, mientras que el Género haría referencia a las características consideradas socialmente apropiadas para hombres y mujeres dentro de un contexto concreto.

A pesar de que las referencias de cada término parecen estar claras, no lo están tanto los límites entre uno y otro. Las creencias sobre lo masculino y lo femenino determinan un trato diferente a chicos y chicas desde su nacimiento y esto determina o al menos resulta fundamental, en la construcción de Género. En la práctica no se pueden separar los conceptos de Género y sexo, dado que el primero depende del segundo. En el estudio, un grupo importante de investigadores utiliza un término u otro como sinónimos, puesto que consideran que no es posible separar las expectativas culturales de la base biológica, dado que esas expectativas dependen justamente del hecho biológico de ser chico o chica (Lips, 2001, recogido en Matud, 2004).

El estudio del Género se ha desarrollado desde cuatro modelos o perspectivas de estudio fundamentales:

Perspectiva biológica.

Desde esta perspectiva, de estudio se considera que el Género está conformado por las variables biológicas y físicas. Desde este modelo el Género explicaría las diferencias conductuales entre hombres y mujeres, entre lo masculino y lo femenino en función de las características físicas propias de cada uno, resultando para este modelo sexo y Género sinónimos y afirmando que las diferencias entre hombres y mujeres tienen su origen en el hecho biológico

Perspectiva social.

Desde esta perspectiva, se entiende que el Género es el resultado de un proceso de construcción social, donde existe un conjunto de creencias compartidas, propias de cada cultura, acerca de los características que un hombre y una mujer deben tener (Moya, 1996). Desde este modelo el Género es una categoría social donde hombres y mujeres son diferentes en cuanto a conductas y características

personales, por las expectativas y creencias que se tienen sobre ellos y ellas, más allá del hecho biológico en sí mismo. El Género queda definido como la información inferida socialmente a partir de la cual los observadores hacen sus juicios sobre las conductas de otros y, también, eligen sus propias conductas (Deaux y Lewis, 1984).

Perspectiva constructivista.

Desde esta perspectiva, de estudio el Género es también considerado como una categoría social, pero que no se mantiene estable en el tiempo, dado que puede verse afectada por la interacción con diversos contextos, grupos o personas. Esta perspectiva entiende que cada persona forma parte del proceso de construcción de su propio Género (Matud, 2004).

Consideración multifacética.

En esta perspectiva de estudio el Género es considerado una categoría social que organiza las relaciones y la interacción social que cada persona mantiene con su entorno, a través de las diferencias entre hombres y mujeres. Este modelo entiende el Género de manera multidimensional, como una categoría conformada por diversos elementos (actitudes, roles, estereotipos, etc.) y que puede ser estudiado desde tres puntos de vista: Sociocultural, donde se estudian los atributos, roles y estereotipos atribuidos a cada sexo; psicosocial, donde se analiza la influencia en las relaciones e interacciones sociales; Individual, donde se estudia el nivel de integración de los diferentes roles, atributo y/o estereotipos en cada persona y la forma en la que el Género influye en los juicios, explicaciones y expectativas de conducta que cada persona presenta en función de su Género (García-Mina, 2000).

3.4.2. Construcción del Género. Procesos de tipificación sexual. Tipificación de Género.

Podemos considerar que el Género es el resultado de la interacción entre la cultura y el contexto social en el que la persona se desarrolla (estructura externa del Género) que condiciona la interpretación de la conducta propia y también la de los demás (estructura interna del Género) y las decisiones que se puedan realizar en el futuro (Del Rio, 1999).

La explicación propuesta desde la teoría del rol social (Eagly y Wood, 1991) sobre la adquisición de la estructura de Género, propone que dichas estructuras se adquieren mediante experiencias vitales con otras personas, pero también desde las creencias culturales propias del momento y del contexto sobre lo que debe, o no, hacer un hombre y una mujer, dado que estas condicionan a las primeras. El Género, por tanto, es adquirido mediante diversos procesos de socialización, que interaccionan entre sí, dando como resultado el aprendizaje de conductas socialmente consideradas como adecuadas en el marco cultural de referencia para cada persona, junto con las normas y valores propios de ese marco cultural y que rigen esas conductas (Yubero, 2003).

En estos procesos de socialización y/o construcción de Género, aparecen implicados diversos procesos. Por un lado nos encontramos con procesos socio-estructurales, referidos a la utilización del sistema patriarcal y la división de las tareas y trabajos como criterio para ordenar y estructurar la sociedad, repartiendo de esta manera el poder y el estatus de manera desigual. Por otro lado, aparecen procesos socio-interactivos, que hacen referencia a las diferentes oportunidades y experiencias que se ofrece a uno y otro sexo y que por lo tanto, generan experiencias y contenidos diferentes también en uno y otro sexo, sobre todo en la infancia y adolescencia. Estos procesos de socialización diferentes producen diferencias de Género en cuanto a las expectativas, las preferencias y también las habilidades que uno y otro sexo desarrolla. Los procesos cognitivos-motivacionales, referidos al desarrollo de esquemas de Género que cada persona utiliza para enfrentarse al contexto en el que vive. Por último, intervienen procesos biológicos

en la formación del Género, dado que, como mínimo, determinan el momento de entrada al inicio de socialización de Género.

El aprendizaje del Género se desarrolla atendiendo a dos dimensiones: El conocimiento del propio Género, que determina las conductas, creencias y preferencias personales, la identidad de Género; y los esquemas que permiten la interpretación y juicio de la conducta propia y de la conducta de los demás, creando cierta sensación de control sobre el mundo, un conocimiento estereotipado que genera actitudes fundamentales para la persona.

3.4.2.1. Adquisición de la información de Género a través del tiempo

Desde el momento del nacimiento, niños y niñas están expuestos a toda una serie de rituales, comportamientos y normas que condicionarán y conformarán su identidad de Género. El aprendizaje del Género comienza por tanto con el nacimiento para prolongarse durante el resto de cada una de las vidas (Fernández, 2004). Esta visión dinámica del Género implica que cada persona puede aceptar, pero también rechazar, la información que le llega, a una determinada edad. La forma en la que se recibe y gestiona la información depende en gran medida de la edad y etapa de desarrollo y, por tanto, la capacidad de aceptación o rechazo depende de las mismas variables.

Los cambios fundamentales en el aprendizaje de Género se producen desde la infancia hasta la adolescencia. Es cierto que durante los primeros años de vida las diferencias físicas entre sexos son apenas inexistentes. Sin embargo, desde este momento los adultos sí que establecen diferencias en la definición de los sexos (Bridges, 1993). Estas diferencias se manifiestan en los juguetes elegidos, las ropas consideradas como propias de niño o niña e incluso la decoración de la habitación. Esta definición incluye la asunción de debilidad en las niñas y fortaleza para los niños (Beal, 1994).

De los 2 a los 6 años aparece el periodo fundamental para la adquisición de los primeros esquemas de Género, dado que la influencia de los agentes socializadores

es fundamental en estas edades. A los 2 años las niñas y los niños ya usan etiquetas de Género y a los 3 ya son conscientes de su pertenencia a uno u otro sexo (Campbell, Shirley y Candey, 2004). A partir de los 3 años el concepto de Género se hace más estable, tanto en uno mismo como en los demás y niñas y niños ejecutan conductas acordes con los estereotipos de Género que establecen diferencias en aspectos como la manera de vestir, pero también la preferencia por determinados juegos o actividades. Así los chicos realizan actividades que implican mayor fuerza y actividad física, mientras que las niñas ejecutan actividades con mayor demanda de habilidades de comunicación (Ruble y Martín, 1998).

En torno a los 6 años se empiezan a adquirir e interiorizar estereotipos acerca de comportamientos y cualidades más abstractas, como las tareas propias de uno u otro sexo o roles sociales. De aquí en adelante, chicas y chicos muestran una mayor capacidad de crítica y flexibilidad con respecto al contenido de Género y sus actitudes hacia él. En la adolescencia esta flexibilidad puede radicalizarse, aunque ya a los 10 años son capaces de mostrar cierto conocimiento sobre la discriminación de Género (Leaper y Friedman, 2007).

Por lo tanto, cuánto más pequeña es la persona, mayor es la influencia del contexto de referencia sobre ella y por lo tanto cuánto más pequeña sea, mayor será el acuerdo mostrado con respecto a la información de Género que le llega desde ese contexto, a través de diferentes canales o procesos.

En la adolescencia temprana (10-13 años) y en la adolescencia, los adolescentes se plantean la opción de aceptar o rechazar la información de Género que hasta el momento han recibido. En este sentido, podemos encontrarnos como a medida que crecemos, aumenta también nuestra identificación con nuestros esquemas de Género, a la vez que podemos encontrarnos como en otras personas la edad trae consigo la flexibilización de los propios esquemas de Género, permitiendo la elección. Para que esta flexibilización sea posible, debe suceder que: la persona sea capaz de juzgar las ventajas y desventajas de la conformidad o no con sus esquemas de Género; la persona sea capaz de percibir lo restrictivo de los roles de Género; la persona sea capaz de resolver el conflicto resultante entre las conductas socialmente deseadas y asociadas su Género y las conductas que

realmente ejecuta. Es en la adolescencia dónde cada persona evalúa su posicionamiento con respecto su identidad de Género y categorización sexual.

3.4.2.2. Teorías explicativas de la tipificación de Género

Este proceso lleva a niños y niñas a la identificación con uno u otro Género como resultado de la aparición de diferentes sucesos y procesos que concurren y ocurren a lo largo de toda la vida. Estos procesos son de naturaleza biológica, cognitiva y social y el Género el resultado de la interacción de dichos procesos. Encontramos dos modelos fundamentales en la explicación de los procesos de adquisición de la información de Género o tipificación de Género:

1. Teoría socio-cognitiva.

Esta teoría expone que el aprendizaje de Género se produce como resultado de procesos similares a los ocurridos en el resto de aprendizajes a los que una persona se enfrenta a lo largo de su vida. Desde este modelo se propone que el Género se adquiere a través del refuerzo, positivo o negativo y el castigo para reforzar las conductas esperadas en cada uno de los sexos y castigar las no propias, según el marco cultural de referencia, de cada uno de los sexos. De esta manera cada persona forma y adquiere la información propia de su Género y también del Género del otro sexo. Los refuerzos y castigos provienen de todos los niveles en los que cada persona interviene y la mayoría sucede en forma de presiones socializadoras que muestran lo deseado y esperado de cada sexo.

Además de estos refuerzos directos, aparecen de manera fundamental los aprendizajes vicarios o producto del refuerzo vicario, donde cada persona aprende no sólo de lo que le sucede sino también de lo que observa a su alrededor, especialmente lo que le sucede a las personas significativas para él o ella, aunque también resultan importantes los modelos observados en los medios de comunicación y medios cercanos. En estos modelos externos, chicas y chicos, pueden observar las conductas socialmente deseadas según el sexo y las consecuencias si se adaptan o no a dichos modelos (Bandura, 1984).

Este modelo propone que la adquisición del Género no se adapta a modelos universales, sino que la identidad de Género de cada persona se construye de forma diferente y de acuerdo a las experiencias de aprendizaje experimentadas.

La principal crítica a este modelo proviene de la afirmación sobre que la mera exposición a modelos o la percepción y experiencia de refuerzos y castigos no es suficiente para explicar los aprendizajes de Género (Maccoby, 1998).

Chicos y chicas necesitan ser conscientes de la categoría sexual a la que pertenecen y reconocer (y reconocerse) la dualidad de sexos, antes de poder construir las concepciones sobre Género. El aprendizaje y la ejecución en forma de conducta sexual de lo aprendido necesita de motivadores que inciten a la acción y adopción de las formulas conductuales de sus iguales (Bussey y Bandura, 2004).

Esta teoría considera que el aprendizaje de Género es mucho más que la mera asimilación de lo que cada grupo social transmite, sino que presenta a las personas como sujetos activos tanto en la selección como en la expresión del Género y supone un modelo de reciprocidad, donde los factores personales, conductuales y contextuales interactúan y se encuentra implicados en la adquisición y desarrollo de los contenidos y aprendizajes relacionados con el Género.

Así, la influencia social guía y regula el proceso de construcción desde la presentación de los modelos socialmente aceptados, la tutela y la administración de refuerzos y castigos sociales sobre la conducta de Género adecuada a cada persona según su sexo y los procesos socio-cognitivos actúan como reguladores de la conducta de cada persona, permitiendo y convirtiendo a cada una de ellas en sujetos activos a través de: Las expectativas de resultado en relación a la elección de una conducta u otra y de los roles de Género, los estándares auto-evaluativos del propio desempeño y las creencias de autoeficacia (Bussey y Bandura, 2004).

La teoría socio-cognitiva establece que el Género se construye de manera activa, primero por las presiones socializadoras que presentan a cada persona la información de Género para que sea procesada cognitivamente. Después, guía la adquisición y selección de nueva información para conformar la identidad de Género. Por lo tanto, cada persona obtiene sus estructuras de Género desde una

muestra diversa de conductas posibles, ejecutas por diferentes personas y en diferentes contextos. Esta circunstancia explica que la identidad de Género pueda diferir sensiblemente de lo tipificado tradicionalmente en un determinado contexto, puesto que al final, la adquisición del Género, como de cualquier repertorio de conductas, dependerá de la eficacia, o no, que el individuo perciba en ellas para su situación concreta (Bussey y Bandura, 1999).

2. Teoría de las dos culturas.

Esta teoría propone que la segregación por sexos y la preferencia a asociarse con las personas del mismo sexo genera la existencia de dos culturas diferentes que convergen desde la infancia hasta, como mínimo, la adolescencia (Maccoby, 1998). Como consecuencia de esta separación se producen también diferencias entre hombres y mujeres, derivadas y en relación con el contexto social y la composición de los grupos.

Desde esta teoría las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales son fundamentales para la configuración y adquisición del Género, puesto que cada grupo muestra a sus miembros la forma, las conductas, propias de uno y otro Género (Maccoby, 2000). Según avanza la edad, chicas y chicos se desarrollan y empiezan a interactuar con personas del otro sexo y para desarrollar estas relaciones utilizan los estilos de relación y las conductas adquiridas en sus grupos de referencia (Maccoby, 2002).

Esta teoría integra la influencia de los elementos o variables biológicas, los estilos y modelos familiares, fundamentalmente los del núcleo familiar más cercano y los esquemas de Género, reconociendo la influencia de todas en interacción en la conformación o formación de una segregación con base en el sexo, que determina diferentes trayectorias de tipificación de Género en chicas y chicos (Maccoby, 2000).



Figura 3.4: Principales modelos explicativos de la construcción del Género

3.4.2.3. Teorías explicativas de la construcción de la identidad de Género

Al igual que diferenciamos entre sexo y Género, se establece la diferencia entre identidad sexual e identidad de Género. La identidad sexual puede definirse como un juicio, en términos de soy hombre o mujer, que el sujeto realiza sobre su propia figura corporal, basándose para ello en sus características biológicas (genitales, figura corporal, etc.).

Mientras, la identidad de Género, asumiendo la existencia de múltiples y diversas definiciones, podría ser entendida como la forma de sentir, pensar y actuar, diferenciadas en función del sexo. La identidad de Género o identidad social de Género se define como la interiorización del sistema de creencias de Género, hace referencia al hecho de ser percibidos y vernos a nosotros mismos como mujer o como hombre.

Estas teorías pretenden explicar la forma en la que cada persona, una vez tiene la información de Género, conocen su propio Género, mediante el sentimiento de pertenencia a uno u otro sexo. Resulta fundamental para la construcción de la identidad personal la clasificación en función de su pertenencia sexual. La

identidad personal se define como la manera de identificarse y diferenciarse de los demás como miembros de diferentes grupos y categorías sociales (Turner, 1985). La identificación de cada individuo con un Género determinado es un proceso que no termina a lo largo del ciclo vital, condicionado por múltiples y diferentes variables.

Podemos definir la identidad de Género como el grado en que cada persona se perciben como masculina o femenina con respecto a sus habilidades, conductas y características personales (Renk y Greasy, 2003).

1. Teoría psicoanalítica.

El psicoanálisis fue el primer modelo en estudiar y proponer un modelo sobre la diferenciación sexual. Según Freud (1965), existe una programación constitucional de la evolución donde cada individuo experimenta una secuencia invariable y necesaria de estadios en su desarrollo psicosexual (etapa oral, anal y genital), además de la elección del objeto sexual. Desde esta perspectiva, en la etapa genital (3-6 años) las experiencias vividas por cada individuo generan las diferencias sexuales. En este periodo, el denominado complejo edípico es fundamental, dado que cada niño y niña acaba teniendo muy clara su identidad masculina o femenina.

Este complejo señala que el niño y la niña estarían biológicamente orientados a preferir sexualmente al progenitor del sexo opuesto, mientras tiene sentimientos ambivalentes para con el progenitor del propio sexo. El miedo a la castración en el niño y la ansiedad de castración en la niña y el miedo a perder a perder el objeto amado, le hace renunciar a sus sentimientos de rivalidad con el progenitor del mismo sexo. De forma simultánea, al desear ocupar su lugar, también se identifica con él o ella. El miedo relacionado con la castración permite que niños y niñas se identifiquen con el progenitor del mismo sexo y, así, incorporen elementos de la personalidad y actitudes del padre o la madre en el desarrollo de su auto-concepto.

Según Freud, la identificación con la figura paterna o materna del mismo sexo y la resolución de la atracción edípica con el progenitor de sexo diferente son las bases sobre las que se asienta la identidad sexual “normal” (Freud, 1965).

2. Teoría del aprendizaje social.

Desde esta perspectiva, las pulsiones biológicas no determinan la identidad de Género, sino que es el contexto social y las interacciones que cada individuo mantiene en su contexto, las que conforman su identidad de Género. Así, la historia de refuerzos sexuales de cada individuo será lo que condicione su identidad de Género (López, 1988).

Dentro de esta perspectiva existen dos modos fundamentales de afrontar el estudio de la construcción de la identidad de Género: los primeros ignoran los procesos cognitivos o intra-psíquicos. Los segundos conceden gran importancia a los procesos cognitivos que median en la adquisición de las conductas de Género (Bandura, 1977; Mischel, 1979).

Después de unas primeras aproximaciones al estudio de la construcción de la identidad de Género desde la teoría del aprendizaje social, revisaron dicha teoría y la etiquetaron como teoría del aprendizaje social cognitivo, incluyendo ahora los elementos cognitivos, tales como el recuerdo de expectativas de refuerzo y los mediadores que aparecen en la relación entre contexto y conducta (Bandura, 1986). Según esta teoría los procesos mentales internos juegan un papel fundamental en la adquisición de las conductas sexualmente tipificadas, dado que actúan como mediadores entre comportamiento y ambiente. Proponen que el individuo no es un ente vacío ni pasivo, donde la conducta social está bajo el control de estímulos internos y externos, cuyos efectos están determinados por toda la historia previa de aprendizaje (Bandura, 1986).

Desde la teoría del aprendizaje social cognitivo, se propone que cuando un niño/a experimenta las consecuencias de las respuestas que se han dado en un contexto determinado, son capaces de formular expectativas sobre las consecuencias que tendrá una conducta en el futuro. Esto significa que el refuerzo y/o el castigo no

tienen un efecto automático en una respuesta dada, sino que sus efectos ocurren a través del establecimiento de expectativas, las cuales determinarán las futuras respuestas seleccionadas (Bandura, 1986).

Esta teoría considera que el proceso de aprendizaje de la identidad de Género está mediatizado por:

1. La atención: La experiencia previa y el sexo determinan la atención que se presta a unos estímulos u a otros. Las conductas del modelo, que son memorizadas, dependen de nivel de desarrollo mental de cada individuo, de su capacidad de memoria y de los conceptos previos ya aprendidos.
2. La capacidad motora: son las que hacen posible que se ejecuten determinadas conductas o no.
3. Las motivaciones: la motivación actúa como mediadora en los procesos de atención, memoria y conductas.

3. Enfoque Cognitivo-Evolutivo. Aportaciones de Kohlberg.

Desde la teoría evolutiva-cognitiva se propone que el proceso básico de adquisición, tanto de la identidad sexual como de la identidad de Género, es el proceso de auto-categorización como niño o niña que todo individuo desarrolla. Esta perspectiva propone la existencia de estructuras centrales activas que son las que determinan la forma, la dirección y también la frecuencia de cada conducta. Estos procesos mentales que se producen en la infancia y la adolescencia intervienen en la formación de la identidad de Género, en la permanencia de estas estructuras y en la distinción entre ambas identidades y también en la capacidad de relativizar y formular críticas a los contenidos sociales que cada sociedad asigna a los roles de Género.

Esto no significa que estas estructuras trabajen de manera aislada del contexto en el que cada individuo vive, sino que estas estructuras cognitivas están en continua interacción con la realidad social de cada individuo, a la que se adaptan mediante procesos de asimilación y acomodación. Por lo tanto, desde esta perspectiva, las

actitudes básicas de cada sexo no son producto de instintos o normas culturales de manera aislada, sino que son el resultado de la interacción de ambas y se forman a través de procesos de interacción donde cada niño/a organiza cognitivamente el mundo en el que vive, siguiendo la guía del modelo asignado a su sexo. Según cambian las estructuras cognitivas cambian también las actitudes sexuales (Kohlberg, 1966).

Desde este modelo, el estudio del Género se realiza y progresa de la misma forma en que lo hacen el resto de contenidos, a través de operaciones concretas. Kohlberg (1966) vincula el desarrollo moral y cognitivo de niñas y niños con la organización que éstos hacen de las percepciones relativas al Género. Así, el desarrollo de las definiciones estables de conceptos físicos, y de la conciencia moral entendida como parte del desarrollo de la personalidad, están en la base de la incorporación del sistema sexo/Género (Martínez-Benlloch, 1996).

Desde esta perspectiva, de estudio, el proceso de adquisición de la identidad de Género quedaría organizado de la siguiente manera: En primer lugar se produce la auto-categorización como niño o niña, que resulta fundamental para organizar la información y actitudes que llegan desde el exterior. En segundo lugar y una vez asumida esta categorización de sí mismo o dentro de un determinado grupo, cada niño o niña ejecuta un juicio básico acerca de su identidad sexual o lo que es lo mismo cada niño y niña genera el desarrollo cognitivo de la identidad / constancia de Género (soy niña/o).

En este juicio lo determinante es el juicio cognitivo, la propia observación y los posibles refuerzos (sin olvidarse de las influencias externas que llegan a cada individuo). En tercer lugar, partiendo de este juicio, cada individuo organiza sus actitudes sexuales, dando un valor positivo a lo que está de acuerdo con su propia imagen. Desde la auto-clasificación básica, se forman las actitudes, estereotipos y valores asociados a esa clasificación.

Por último, la valoración positiva sujeta a la categorización del Género motiva al niño a adquirir y retener la información relevante para su Género. De esta forma el niño podrá usar esta información para poder construir el esquema de sí mismo y también de los otros, es decir, se produce la identificación con las figuras del

propio sexo. Esta identificación no es únicamente un juicio cognitivo en términos de ser o no de un mismo sexo, sino que conlleva una asimilación que genera una relación positiva en la que interviene el deseo, en términos de querer o no ser como alguien, además del refuerzo que proporciona el modelo (Kohlberg, 1966).

Esta perspectiva establece que el Género es estable a lo largo del tiempo y consistente a través de las diferentes situaciones que forman parte de la vida de cada uno. Desde esta perspectiva, los niños y niñas comprenden que igual que pertenecen a un sexo, forman parte de una de las dos categorías de Género necesariamente excluyentes. Después de asimilar esto es cuando tratan de identificarse con sus respectivos modelos adultos.

4. Teoría del esquema de Género.

En los comienzos de la investigación en torno a los conceptos de masculinidad y feminidad se consideró que éstos debían de ser mutuamente excluyentes, tal como lo eran ambos sexos y vinculados, además, al concepto biológico de sexo. De esta forma un hombre no podía atribuirse rasgos considerados o etiquetados como femeninos, ni viceversa, una mujer asumir rasgos masculinos, considerando estos sucesos como muestra de un pobre funcionamiento psicológico (Smiler, 2004). Con la teoría del esquema de Género (Bem, 1974 y 1981) estas creencias o estructura excluyente de Géneros son derribada y se propone también que el Género no está únicamente ligado al sexo biológico.

La teoría del esquema de Género propone que 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 le guían y determinan la forma en la que procesa la información que le llega sobre sí mismo y también sobre el entorno en el que vive.

Así, los esquemas de Género determinan la identidad de cada persona en lo referido a la tipificación por Género, o lo que es lo mismo, estos esquemas de Género determinan que atributos asimilamos como propios del hombre o de la

mujer en un contexto social determinado. Esta teoría expone que los esquemas de Género implican que las personas que los asumen muestran una fuerte identificación con su rol de Género y por lo tanto adquiriendo y mostrando las conductas, rasgos y actitudes propias de su rol de Género. Desde la teoría de los esquemas de Género se utiliza el término de orientación de rol sexual y no el concepto de identidad de Género.

Bem, desde su teoría de esquemas de Género, desarrolló un instrumento de evaluación, el inventario de Roles Sexuales (BSRI: Bem, 1974), donde se mide el grado de tipificación de Género según el grado de auto-asignación de rasgos de personalidad instrumentales (masculinos) o expresivos (femenino). Según este cuestionario, las personas típicas por Género son las que puntúan alto en la dirección esperada para su sexo: Hombres que puntúan alto en masculinidad y mujeres que puntúan alto en feminidad.

Las personas que puntúan alto en las dos categorías son las consideradas como andróginas y las que, desde este modelo, presentarían el rol de Género más positivo, al mostrar una mayor eficacia y adaptabilidad personal y al entorno. Las personas que, por el contrario, puntúan bajo en las dos categorías, son denominadas indiferenciadas. Según este cuestionario, andróginas e indiferenciadas son consideradas como no-esquemáticas, dado que no adaptan o son relativamente inmunes a las creencias de Género y los estereotipos propios de cada creencia.

Según avanza el tiempo parece que la tendencia de que hombres y mujeres desarrollen identidades de Género de acuerdo a su sexo, parece ir disminuyendo o al menos es menos evidente, quizá, en parte, por los cambios sociales en torno a este campo que se han producido en las últimas décadas.

5. Teoría multifactorial de la identidad de Género.

La teoría multifactorial de Género (Spence, 1993 y 2000) formula que las características de personalidad deseables socialmente para cada sexo (Instrumentalidad versus expresividad) son uno de los aspectos que determinan la

formación de la identidad de Género, pero en ningún caso el único. En este sentido se distancia de la teoría del esquema de Género, a pesar de que compartir inicios y objetivos.

Según este modelo explicativo, las diferentes categorías de actitudes, atributos y preferencias de conducta que diferencian a hombres y mujeres en un determinado contexto dependen de un amplio número de variables y no de una sola, como proponía la teoría del esquema de Género. Entre estas variables nos encontramos con los roles desarrollados, las experiencias aprendidas durante la ejecución de esos roles, pero también las características físicas y los agentes motivadores, variables todas ellas que influyen en la formación del sentido de masculinidad o feminidad.

Por tanto, la identidad de Género aparece como un proceso multifactorial muy relacionado al contexto social de cada individuo y donde los rasgos psicológicos estereotipados son una variable más dentro del proceso de elaboración de la propia identidad, pero ni mucho menos la única. En este sentido, Spencer (1999) considera que la manera más adecuada de conocer la identidad de Género de cada persona es preguntándoles a esas personas acerca del grado de masculinidad o feminidad con el que se perciben.

La diversidad de posibles respuestas sobre la propia identidad y el procesos de construcción de la misma, estará en función del número de cualidades congruentes y no congruentes con los estereotipos de Género que cada individuo tiene con respecto a su propio Género, o lo que es lo mismo, estará en función de los rasgos, atributos y conductas que cada individuo utiliza en la definición que cada uno elabora sobre masculinidad o feminidad.

En resumen, desde la teoría multifactorial de Género se percibe la necesidad de prestar atención a múltiples variables en los procesos de construcción de Género y no sólo al sexo biológico y los rasgos instrumentales o expresivos, como se venía haciendo hasta éste momento. Esta inclusión de diferentes variables permitió conocer de manera más completa los procesos de creación de Género y la influencia del Género sobre las actitudes y conductas individuales.

6. Modelo de la ideología de Género.

Desde este modelo se formula la existencia de patrones sociales que conducen y determinan la conducta individual en las relaciones con los demás (Smiler, 2004). Estos patrones sociales, conformados por diversas normas y representaciones sociales que cambian según el momento y contexto cultural, expresan las diferentes expectativas para cada uno de los sexos, ante las que cada persona se adhiere, o no, según su grado de conformidad con ellas.

Desde este modelo la identidad de Género queda definida como “la aprobación e internalización del sistema de creencias culturales sobre la masculinidad y el Género masculino, arraigada en la relación estructural entre hombres y mujeres” (Pleck, Sonensteins y Ku, 1993) frente a la conceptualización anterior de Género como conjunto de rasgos más frecuentes en hombres o mujeres. Por lo tanto, este modelo reconoce la existencia de diferentes roles masculinos y femeninos, concentrándose en los procesos de socialización masculinos y el grado de adhesión a los estándares masculinos propios de cada contexto cultural en un determinado momento histórico.

Para conocer la ideología masculina, este modelo mide las actitudes hacia el rol de Género masculino, o lo que es lo mismo, mide el nivel de identificación y participación de cada individuo con respecto a las normas sociales relacionadas con la masculinidad. Esta ideología se presenta como el nivel personal de aprobación, o no, de aspectos tales como la menor o mayor importancia concedida al estatus personal, la resistencia mental, emocional o física, el deseo de independencia, la antifeminidad, entendida ésta como el rechazo y oposición a las conductas y actividades entendidas como típicamente femeninas (Fischer, Tokar, Good y Snell, 1998).

Desde este modelo se pretende conocer en qué forma y medida cada individuo se define con respecto a estos estándares culturales y no a la posesión o no de determinados rasgos psicológicos más o menos presentes en hombres y mujeres. Se considera que no existe una ideología única, sino más bien diversas formas de crear el contenido de la masculinidad. Esto permite atender y entender las diferencias individuales, culturales e intergeneracionales.

7. Teoría de autoconfianza de Género.

Desde esta teoría se plantea la necesidad de reformular y redefinir la masculinidad y feminidad en términos de la autopercepción que cada individuo tiene sobre su propio Género, en lugar de centrar toda la atención en encontrar o determinar la importancia de los estereotipos socialmente definidos como propios de cada Género. Desde esta teoría se plantea o define la identidad de Género como un constructo mucho más global, donde se hace referencia al significado que cada individuo otorga a la masculinidad y la feminidad, siendo esta atribución de significado el resultado de un proceso activo de construcción donde cada individuo emplea estándares idiosincráticos para posicionarse o definirse a sí mismo como masculino o femenino.

Este modelo considera que cada persona tiene es considerablemente libre para construir y/o definir su propia identidad de Género, definir su feminidad o masculinidad, sin importar tanto la asunción, o no, de los roles socialmente definidos para cada sexo (Hoffman et al., 2000).

Por estas razones desde este modelo se plantea la necesidad de estudiar la identidad de Género dentro del auto-concepto de Género, donde auto-concepto de Género se define como una categoría más amplia y general que hace referencia a la percepción que cada uno tiene sobre su pertenencia a la categoría de hombre o mujer, incluyendo en esta percepción y valoración lo que cada individuo considera como determinante para definirse como hombre o mujer.

Conocer la identidad de Género implica, desde este modelo, estudiar la auto-confianza de Género, definida ésta como la intensidad con la que una persona cree que satisface sus propios estándares sobre lo que considera masculino y femenino. La auto-confianza de Género hace referencia a la seguridad que cada individuo tiene acerca de su condición de hombre o mujer y el grado en que se acepta, respeta y valora a sí mismo como miembro de una de esas categorías (Hoffman, 2006).

La teoría de auto-confianza de Género establece que estos conceptos se encuentran interrelacionados, por lo que una persona puede percibirse como

hombre o mujer y tener actitudes, sentimientos y conductas relacionadas con esta percepción (auto-concepto de Género), pero no tener la seguridad sobre su propia masculinidad o feminidad. También hay personas que rechazan los roles de Género establecidos socialmente y Sin embargo, poseen una identidad de Género definida. Por último, hay personas con una identidad de Género firme, pero sin autoconfianza en su Género, provocado por pensamientos acerca de que no cumple con los patrones de masculinidad o feminidad (Hoffman, 2006).

8. Modelo Multidimensional de la Identidad de Género.

Este modelo recoge las principales aportaciones realizadas por los modelos anteriores y elabora una propuesta sobre la identidad de Género considerada ésta como un constructo multidimensional, sostenido sobre cinco pilares (Egan y Perry, 2001):

1. Conocimiento de pertenencia a la categoría de Género.
2. Tipicidad de Género: similitud percibida con aquellos que comparten el mismo Género.
3. Satisfacción con la asignación a una de las dos categorías.
4. Sensación de presión hacía la aceptación de los estereotipos de Género.
5. Comparaciones intergrupales: Creencia de que el propio Género es superior.

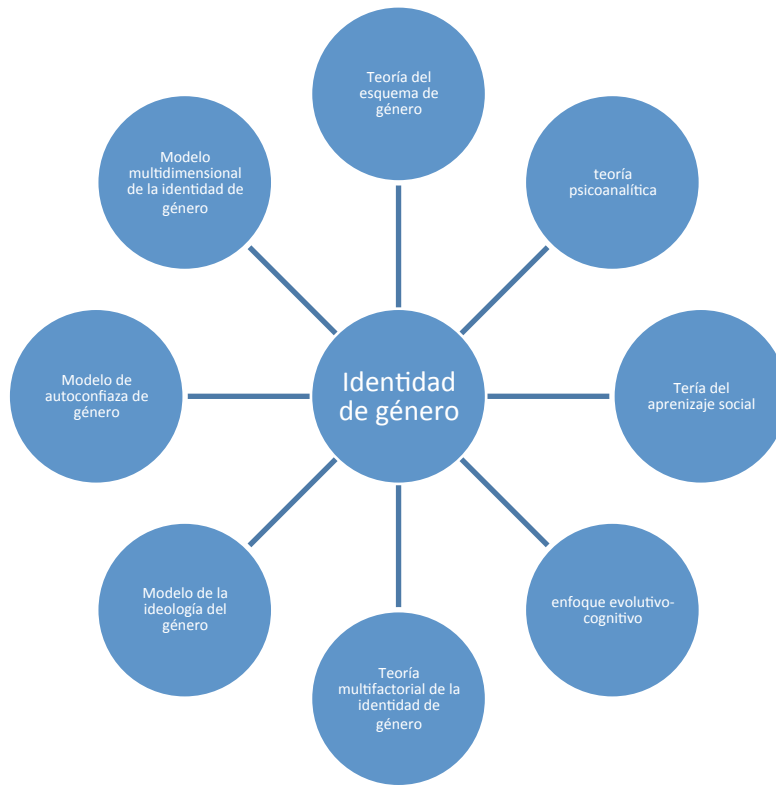


Figura 3.5: Principales modelos explicativos de construcción de la identidad de Género

3.4.3. Estereotipos de Género

Los estereotipos son generalizaciones a las que llegan los individuos y que tienen su origen, en gran medida, en el proceso cognoscitivo general de categorización. La principal función de los estereotipos es la de simplificar o sistematizar. Los estereotipos mantienen funciones individuales, pero también sociales: desde un punto de vista individual, los estereotipos ayudan a preservar y defender el sistema de valores de cada individuo; desde un punto de vista social, los estereotipos ayudan en la creación y mantenimiento de las ideologías de grupo que explican y justifican una serie de acciones sociales, además de ayudar a conservar y crear diferenciaciones positivamente valoradas por los miembros de un grupo, con respecto a otros grupos sociales (Escartí, Musitu y Gracia, 1988).

Según hemos visto hasta ahora, los contenidos y significados que el Género atribuye a los sexos no son constantes y estables a lo largo del tiempo y los diferentes contextos sociales. Los estereotipos se utilizan entonces para generar significados en las categorías sexuales, dotándolas de información sobre las características y conductas que se espera definan de manera diferencial a mujeres y hombres. En realidad, los estereotipos son definidos como representaciones sociales o ideológicas colectivas que definen modelos de conducta (Amancio, 1993).

Desde esta perspectiva, los estereotipos, también los de Género, responden a una utilidad básica, dado que permite organizar y ordenar el entorno, facilitando de esta forma el procesamiento de la información (Fiske y Taylor, 1991), actuando como generadores de consenso social, dado que permite juzgar las características y conductas de un determinado individuo en función de los rasgos atribuidos a los grupos de referencia de ese individuo, al mismo tiempo que permite a dicho individuo juzgar a los demás siguiendo el mismo proceso. Según Barberá (2004) “los estereotipos se ofrecen como modelos comportamentales suscitadores de acuerdo o desacuerdo, que marcan la conducta a seguir.

Los estereotipos de Género se refieren al conjunto de creencias compartidas socialmente, en este caso en lo referido a las características que se espera que

hombres y / o mujeres posean, aplicando estas características a todos los hombres y mujeres de forma indiscriminada (Cuadrado, 2007). Estas creencias no terminan con la descripción simplificada de los observado en hombres y mujeres y la explicación de lo que se considera más adecuado para cada uno de los individuos de cada grupo (Dimensión descriptiva), además, sirven como indicador acerca de la forma en la que hombres y mujeres deben comportarse y actuar en las diferentes situaciones a las que se enfrentan (Dimensión prescriptiva).

3.4.3.1. Estereotipos de Género y estatus

Parece evidente que la percepción de la realidad, la interpretación de esa realidad percibida y las conductas ejecutadas por cada individuo están determinadas, o al menos influenciadas, por los estereotipos que cada individuo tiene sobre diferentes categorías sociales (Moya, 2003). En lo referido a los estereotipos de Género su estudio debe incluir la consideración de las diferencias de poder y estatus en hombres y mujeres. En general, los hombres poseen un mayor poder legal, económico y político y un estatus social, también en general, más alto, que las mujeres. En general se atribuye una mayor importancia a las actividades realizadas por hombres que por mujeres, donde además, las actividades dominadas por mujeres suelen estar peor pagadas y consideradas socialmente. Los niños y niñas no son ajenos a esta situación y son plenamente conscientes de ello en torno a los 10 años.

3.4.3.2. Cambio en los roles de Género.

El concepto de rol se aplica para destacar las regularidades esperadas y observadas en la vida en sociedad, así, el rol de Género señala éstas regularidades en relación al sexo de cada persona (Goffman, 1959). Los roles de Género se refieren a “las definiciones sociales o creencias acerca del modo en que varones y mujeres difieren en una sociedad determinada”, se refiere a las “normas y expectativas

socioculturales de comportamientos y actividades que son considerados como apropiados y deseables para los hombres y las mujeres” (Bern, 1974). Mientras que el Rol Sexual identifica el papel social que cada individuo representa por el hecho biológico de ser hombre o mujer, referido a una realidad anatómica, el Rol de Género es una construcción social, un esquema para la categorización social de los individuos, que no olvida, sino que recoge, la diferenciación biológica (Moya, 1985). Así, la identidad de Género es la experiencia privada del rol de Género y el rol de Género la expresión pública de la identidad de Género (Money y Ehrhardt, 1972).

Estos roles se asignan según el sexo y funcionan como mecanismos cognoscitivos y perceptivos por los cuales la diferenciación biológica se convierte en diferenciación sexual. Esto implica que el dimorfismo sexual o la diferenciación anatómica es la base de la segregación en función del sexo, que supone la separación de esferas y campos de actividad, dando lugar a la división jerarquizada de actividades masculinas y femeninas (Bonilla, 1998).

Podemos definir rol de Género como “expectativas compartidas que aplican los individuos sobre las bases de su sexo socialmente identificado” (Eagly et al., 2004). Parece evidente que los roles de Género se solapan con los estereotipos de Género, aunque los estereotipos de Género son actitudes sobre los miembros de un grupo y los roles los comportamientos que cada individuo ajusta a sus características o atributos con los que se posiciona ante la sociedad. En relación al Género, los roles fundamentales son los de proveedor para hombres y ama de casa para la mujer.

Desde esta creencia o asignación de roles, parece que si las mujeres se ocupan del rol de ama de casa, durante la infancia las niñas serán preparadas para desarrollar ese rol, De igual forma, los niños serán preparados para actuar o desempeñar el rol de proveedor, a imagen de lo que hacen el resto de los hombres. Diversas investigaciones muestran que las niñas, a menudo, son más socializadas para ser protectoras, obedientes y responsables, mientras que los hombres son educados o socializados para resultar autosuficientes y alcanzar logros (Best y William, 1997).

En las últimas décadas hombres y mujeres forman parte del mundo laboral, pero Sin embargo, suelen trabajar en ocupaciones diferentes y con tareas diferentes.

Es también evidente que los roles de Género han cambiado sensiblemente en las últimas décadas, sobre todo en el denominado mundo desarrollado siendo uno de los principales cambios el incremento de la educación para las mujeres y el incremento de sus salarios (previo fue la ocupación del rol de trabajadora). Sin embargo, las mujeres siguen ganando menos dinero y trabajando en ocupaciones consideradas como femeninas.

Estos cambios en los roles de trabajo implican cambios en los roles ocupados en el ámbito familiar, donde los hombres están perdiendo poder en los relacionados con la toma de decisiones y ganando protagonismo en lo referido a cuidados y realización de tareas en el hogar. En principio estos cambios son positivos para hombres y mujeres, dado que ambos experimentan mayores satisfacciones relacionadas con sus nuevos roles. Sin embargo, estos cambios en los roles tradicionales también pueden ser una de las causas de aumento de las situaciones de violencia de Género, en el caso de hombres sexistas que sienten amenazado su poder y que recurren a la violencia para recuperarlo (Expósito y Herrera, 2009).

Este proceso de cambio es lento, pero continuo, donde hombres y mujeres redefinen sus roles constantemente.

3.4.3.3. Rasgos masculinos-instrumentales y rasgos femeninos-expresivos.

Hasta entrada la década de los 70 la masculinidad y feminidad eran entendidas como polos opuestos de una misma dimensión, donde una persona sólo podía estar en uno de los extremos, sin contemplar la posibilidad de posiciones intermedias o conjuntas (Moya et al., 2002). En los 70 se desarrolló un movimiento de re-conceptualización del Género presentando la masculinidad y la feminidad como dos dimensiones independientes, de tal forma que puntuaciones en ambas eran posibles, naciendo de esta manera el concepto de androginia, referido a las personas que presentaban puntuaciones altas en masculinidad y feminidad. Desde

esta nueva definición de masculinidad y feminidad, se las considera como dos conjuntos de habilidades conductuales y competencias que cada individuo, independientemente de su sexo, usa en los procesos de relación con su contexto (Kelly y Worrel, 1977).

Frente a los modelos clásicos que consideraban que un hombre estaría más sano cuanto más masculino fuera y una mujer cuanto más femenina, esta nueva forma de definir el rol de Género considera que ambas dimensiones y, por lo tanto, sus habilidades y competencias, son necesarias para una correcta adaptación psicosocial al medio, donde la aparición de ambos grupos de habilidades predice con mayor probabilidad de éxito la correcta adaptación (Sebastián, 1988). La masculinidad se asocia con características de dominancia, control e independencia, mientras que la feminidad se relaciona con la sensibilidad, el afecto y/o la preocupación por los demás y su bienestar. Esta definición dual, define a los hombres desde la instrumentalidad y a las mujeres desde la expresividad (Parson y Bales, 1955).

Best y William (1997) proponen que un individuo puede ser masculino o femenino en diversos ámbitos, donde incluyen la manera de vestir, su forma de moverse o el tono de voz, pero en cuanto a la definición de masculinidad y/o feminidad como dimensiones de Género queda restringida al autoconcepto y al grado en el que cada individuo incorpora a su repertorio rasgos diferenciadores y asociados a hombres y/o mujeres.

3.4.4. Conflicto de rol de Género.

Hasta el momento no se ha podido demostrar que la identidad de Género sea inamovible e inalterable a lo largo del tiempo (Rodríguez, 2007) aunque las definiciones de masculinidad y feminidad incluyen rasgos y roles de Género, estereotipados según el sexo, que se transmiten a lo largo del tiempo y los procesos de socialización de Género. Los diferentes contextos donde cada individuo participa, de una u otra forma, modelan y perfila la construcción de la

masculinidad y feminidad, para después esperar que chicos y chicas, hombres y mujeres, ejecuten determinadas conductas en determinados contextos en función de los roles aprendidos y aceptados. Estos roles o conductas pueden resultar adaptativos en unos contextos y todo lo contrario en otros. Por ejemplo la independencia puede ser útil en determinados momentos o puestos laborales pero quizá no tanto en determinados momentos dentro de las relaciones personales.

El grado con el que cada persona se identifica con estos rasgos estereotipados puede generar conflictos derivados de: Por un lado en las personas que mantienen comportamientos, conductas y actitudes relacionadas con las creencias tradicionales acerca de lo que significa ser hombre y/o mujer, incluso cuándo les resulta disfuncional, contradictorio o inconsistente (O'neil y Good, 1997). Por otro lado esta adhesión a los valores tradicionales sobre el significado de ser hombre o mujer puede también, generar conflictos interna, derivados de la interiorización de rasgos y roles estereotipados, cuando el individuo siente que sus conductas, adaptativas, no se adecuan a sus creencias (O'neil, 1990).

El conflicto del rol de Género describe los conflictos que puede generar en un individuo la vinculación con las creencias tradicionales sobre el significado de masculinidad y feminidad y como estos conflictos pueden generar malestar psicológico en aquellas situaciones en las que las normas de Género resultan inútiles para la adaptación. De esta forma el conflicto de rol de Género se define como el estado psicológico en que los roles de Género socializados producen consecuencias negativas en el individuo y, por extensión, con aquellos con los que se relaciona.

El conflicto de rol de Género presenta una estructura similar a la actitud:

- Componente cognitivo: incluye lo que cada individuo piensa sobre los roles de Género y también los valores que cada individuo tiene en relación a la masculinidad y/o feminidad.
- Componente afectivo: referido a lo que cada individuo siente acerca de los roles de Género

- Componente conductual: referido a las conductas ejecutadas en relación o como consecuencia de las creencias de Género que cada individuo tiene.
- Componente inconsciente: referido a la información y motivaciones sobre el Género, no conscientes y su influencia en las conductas que cada individuo ejecuta.

El conflicto del rol de Género se manifiesta en diferentes contextos:

- Puede aparecer cuando el individuo no cumple con las normas de Género referidas a masculinidad y feminidad
- Cuando el individuo trata de alcanzar o falla al tratar de alcanzar, las normas contenidas en los roles de Género
- Cuando no existe acuerdo entre su autoconcepto y el autoconcepto de Género estereotipado.

3.4.5. Perspectiva teórica y posicionamiento.

Para la realización de la presente investigación partimos de los siguientes supuestos o consideraciones:

- Consideración de la doble realidad del sexo y el Género.
- Se asume que el hecho biológico está en continua interacción con lo psicosocial, lo que supone que la comprensión del desarrollo de un individuo no es posible sin contemplar, no sólo ambas variables, sino los procesos de interacción entre ellas. Por lo tanto la construcción del Género y la identidad de Género es el resultado de la interacción de múltiples variables, personales y ambientales.
- El Género no es algo inmutable ni inamovible, sino más bien algo en continuo proceso de construcción y cambio. Consideramos que las categorías de Género no son excluyentes entre sí

3.5.- SEXISMO.

Tradicionalmente el Sexismo ha sido considerado como una actitud de prejuicio hacia las mujeres, como una conducta discriminatoria hacia las mujeres, fundamentada en una supuesta inferioridad del grupo de las mujeres con respecto al de los hombres. Esta inferioridad se construye sobre creencias erróneas, que desembocaban en juicios y valoraciones equivocadas y, como consecuencia de éstas, en conductas de discriminación. El Sexismo es considerado una de las principales creencias que mantienen las desigualdades entre sexos (Moya, 2004).

El Sexismo ha sido conceptualizado como una Hostilidad genérica hacia las mujeres que ignoraba las características positivas que formaban parte del estereotipo femenino aunque la naturaleza de estas características permite explicar la existencia de prejuicio hacia las mujeres.

3.5.1. Aproximación al concepto de Sexismo

El Sexismo hace referencia a un conjunto de creencias que nacen de la desigual representación social de hombres y mujeres. El Sexismo se articula conformando una ideología que, vinculada al Género, describe y prescribe no sólo los roles sociales de mujeres y hombres, sino también la forma en que deben darse las relaciones entre ellos. Desde esta perspectiva, el Sexismo promueve identidades diferentes para hombres y mujeres, manteniendo un sistema de creencias que funciona y justifica la estructura patriarcal, según la cual la mujer ocupa una posición inferior a la del hombre.

El Sexismo, como actitud, está conformado por tres componentes (Díaz-Aguado, 2006).

- Componente cognitivo: formado por el conjunto de creencias o pensamientos que están en la base de esta actitud, que dan forma a esta

actitud. En el Sexismo, estas creencias se producen al confundir las diferencias biológicas propias de cada sexo con las diferencias psicológicas y sociales. El Sexismo se basa en la creencia errónea de que las diferencias de sexo son causa de las diferencias sociales y psicológicas, por lo que desde esta perspectiva, estas diferencias son inevitables.

Estas creencias, además de justificar estas diferencias considerándolas como algo natural e inevitable, consideran a la mujer como un ser inferior al hombre, justificando las conductas de discriminación y violencia de los hombres hacia las mujeres.

- Componente Afectivo o valorativo: este componente asocia los valores de debilidad y sumisión a lo femenino y los valores de fuerza, poder, control, dureza emocional o utilización de la violencia a lo masculino.
- El 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 hacia las mujeres en el caso de los hombres o de sumisión y culpabilidad en el caso de las mujeres.

Junto a esta forma de Sexismo Hostil convive una dimensión denominada Sexismo Benévolo, que se define como: “Un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto que las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero que tiene un tono afectivo positivo (para el perceptor) y tiende a suscitar en éste conductas típicamente categorizadas como prosociales o de búsqueda de intimidad” (Glick y Fiske, 1996, p. 491).

En la actualidad, el Sexismo se define como una actitud discriminatoria dirigida a las personas en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico, en función del cual, se asumen diferentes características y conductas y es considerado un constructo multidimensional que abarca dos tipos de actitudes sexistas: El Sexismo Hostil y el Sexismo Benévolo.

Estos mismo autores, Glick y Fiske (1996) en su Teoría del Sexismo Ambivalente, argumentan que Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil coexisten dentro de la ideología de Género constituyendo una potente combinación que promueve la subordinación de las mujeres (Glick y Fiske, 2001).

Las nuevas formas de Sexismo o Sexismo moderno se articulan sobre tres pilares básicos: el primero es la negación de la discriminación; el segundo es el antagonismo ante las demandas que hacen las mujeres; y el tercero el resentimiento acerca de las políticas de apoyo que consiguen.

En los últimos años y al menos en occidente, se tiende a diferenciar entre dos formas de Sexismo. Por un lado nos encontramos con las formas clásicas, Hostiles o viejas, definido como una “actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo” (Cameron, 1977). En la actualidad, esta forma de Sexismo convive con las nuevas formas o el Sexismo moderno. Estas formas de Sexismo modernas son más sutiles en la expresión y aparecen de manera encubierta, de tal forma que pasan inadvertidas si no se les presta atención o se es consciente de ellas, pero que se siguen caracterizando por un tratamiento desigual y perjudicial hacia las mujeres.

Glick y Fiske (1996) diferencian dentro de Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo tres dimensiones:

- La primera tiene que ver con la distribución de poder, a esta dimensión la denominan paternalismo. El paternalismo en el Sexismo Hostil se manifiesta como dominador, mientras que en el Sexismo Benévolo este paternalismo aparece bajo formas de protección, paternalismo protector de las mujeres (lo que lleva implícito el reconocimiento de la inferioridad y debilidad de las mujeres que tienen o necesitan ser protegidas).
- La diferenciación de Género es la segunda dimensión que estos autores encuentran: en el Sexismo Hostil esta diferenciación de Género es de tipo

competitivo (propias del Género masculino son más importantes y necesarias, con mayor grado de dificultad y complejidad que las propias del Género femenino) mientras que en el Sexismo Benévolo es del tipo complementario.

- Por último, la sexualidad aparece como la tercera dimensión encontrada. En el Sexismo Hostil las mujeres se muestran como personas sin sexualidad o como personas como una sexualidad muy poderosa, lo que las hace potencialmente peligrosas para los hombres (esta creencia tradicionalmente ha significado para las mujeres el tener que reprimir su sexualidad). En el otro lado, el Sexismo Benévolo contempla a la sexualidad como relaciones sexuales heterosexuales, siendo estas relaciones heterosexuales fundamentales para alcanzar la felicidad verdadera.

Glick y Hilt (2000) han propuesto un modelo para explicar el desarrollo de prejuicio de Género desde el marco teórico de la Teoría del Sexismo Ambivalente. Según estos autores, en la infancia el Sexismo Hostil se manifiesta de manera muy acentuada, pero con el paso del tiempo, este prejuicio tan Hostil evoluciona hacia un conjunto de actitudes ambivalentes hacia las mujeres en la etapa adulta.

Según estos autores, esta evolución o cambio es debido a la interdependencia sexual, la cual favorece la aparición de las formas benévolas de Sexismo. Según este modelo explicativo, el momento más significativo se sitúa en la pubertad, puesto que a partir de esta etapa empiezan a aparecer los impulsos románticos heterosexuales, que trabajan junto a la diferenciación de Género y el poder.

El Sexismo Hostil y el Sexismo Benévolo son dos constructores diferentes, pero relacionados. Pruebas de correlación muestra una correlación positiva entre ellos en estudios realizados en diferentes países. Esto significa que suelen aparecer de manera conjunta, donde las personas que puntúan alto en Sexismo Hostil tienden también a puntuar alto en Sexismo Benévolo y viceversa.

3.5.2. Tipos de Sexismo

Según la literatura científica acerca del concepto de Sexismo son tres los tipos de Sexismo con los que se trabaja en la actualidad: Sexismo ambivalente, Neosexismo e ideología del rol sexual

3.5.2.1. Sexismo Ambivalente.

Glick y Fiske (1996) realizan una de las aportaciones más significativas en el campo del estudio del Sexismo al identificar un nuevo Sexismo, definido como ambivalente, al ser el resultado de la combinación de dos elementos con cargas afectivas antagónicas, que es la consecuencia de las complejas relaciones de aproximación / evitación que caracteriza a los sexos. Por un lado mantienen el antiguo Sexismo Hostil, identificado con el Sexismo más tradicional y con su carga afectiva negativa, donde se asume una visión estereotipada y negativa de la mujer y un mayor poder social del hombre.

Al mismo tiempo identifican otro elemento con una carga afectiva más positiva, al que denominan Sexismo Benévolo. Estos autores señalan que los hombres no desean ganarse la antipatía de las mujeres, puesto que, entre otras cosas, dependen de ellas. El Sexismo Benévolo debilita la resistencia de las mujeres, al tiempo que refuerza su situación de inferioridad, generando recompensas de protección, idealización y afecto para las mujeres que aceptan sus roles tradicionales a la vez que satisfacen las necesidades de los hombres.

Esta forma de Sexismo benevolente no es nueva, dado que aparece en lugares tan normalizados como la ética cristiana, donde se trasmite la visión de las mujeres como seres débiles que necesitan de la protección del hombre, al tiempo que las idealizan y adoran sus funciones tradicionales como madre y esposa.

3.5.2.2. Neosexismo.

El Neosexismo o Sexismo nuevo habla de la necesidad de diferenciar entre las formas antiguas de Sexismo y las nuevas formas, dado que entiende que el Sexismo de la actualidad se ha canalizado hacia formas más sutiles y/o encubiertas que lo hacen menos visible, pero que sigue incluyendo un tratamiento desigual y discriminatorio hacia las mujeres (Lameiras, 2002).

Según Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995) el Neosexismo es concebido como la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres, que se manifiesta fundamentalmente en el campo de las relaciones laborales, pero que se extiende en todos los ámbitos de relación entre hombres y mujeres. El Neosexismo se centra en las relaciones socio-laborales y políticas y sus creencias son desarrolladas por aquellos que consideran que los cambios hacia la igualdad generaran más pérdidas que ganancias a los hombres, por lo que tenderán a oponer resistencia a todas aquellas medidas encaminadas a lograr la igualdad y el desarrollo de la mujer en el ámbito laboral, social y político.

El Neosexismo mantiene vínculos con el antiguo Sexismo, puesto que comparte con éste una actitud negativa hacia las mujeres.

3.5.2.3. Teoría del rol sexual.

Con este término, nos referimos a las creencias y actitudes con respecto a los roles, conductas y responsabilidades propias de hombres y mujeres, así como las creencias sobre las relaciones, que hombres y mujeres deben mantener entre sí, en un marco cultural concreto (Moya y Expósito, 2001). La ideología del rol sexual se dibuja como una dimensión donde la ideología feminista-igualitaria estaría en un extremo y la ideología tradicional en el extremo opuesto. Desde esta perspectiva, de Sexismo, la ideología tradicional remarca las diferencias entre

sexos, relegando a la mujer a los roles tradicionales de esposa, ama de casa, madre y cuidadora y asignándoles el papel de débil y con necesidad de protección por parte del hombre.

Desde esta visión tradicional, el hombre será el responsable de proteger a la mujer y, por tanto, el que ostentará la autoridad. Los roles asignados al hombre desde el extremo tradicional tienen que ver con la función de proveedor de recursos, lo que le coloca en la situación de tomar las decisiones, reservándose la esfera pública y externa al hogar. En el extremo opuesto, la ideología feminista-igualitaria considera que las diferencias entre Géneros son fundamentalmente de carácter social y que, por tanto, los roles y funciones de hombres y mujeres tendrían que ser fundamentalmente los mismos (Moya et al. 2006).

3.5.3. Teorías explicativas del Sexismo.

3.5.3.1. Teoría del Sexismo Ambivalente.

Desde esta teoría se considera que el Sexismo es un prejuicio ambivalente y no una antipatía uniforme hacia las mujeres (Glick y Fiske, 1996). Desde esta teoría se propone que las relaciones entre los sexos están caracterizadas por una compleja interacción de fuerzas que convergen en determinadas ocasiones y divergen en otras, por lo que para conocer y comprender el Sexismo moderno es fundamental incluir en el estudio del mismo variables explicativas que se derivan de la dimensión relacional entre sexos.

Esto significa, desde esta perspectiva, que las relaciones entre sexos deben ser estudiadas y consideradas no solo desde una visión de relaciones intergrupales, puesto que los sexos están necesariamente vinculados en un mundo relacional, por lo que las fuerzas divergentes de las relaciones intergrupales conviven e interactúan con las fuerzas convergentes de las relaciones entre sexos y son estas

fuerzas las que configuran y articulan las actitudes hacia los sexos (Rodríguez et al., 2009).

La teoría del Sexismo Ambivalente es el primer modelo de estudio de Sexismo moderno que reconoce la necesidad de estudio de la dimensión relacional entre los sexos, donde el Sexismo se desarrolla en presencia de dos cargas afectivas opuestas, positivas y negativas (Glick y Fiske, 2001) produciendo de esta forma dos Sexismo vinculados, a los que denominan Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. Desde el Sexismo Hostil se mantiene la ideología que considera a las mujeres un grupo subordinado, legitimando por tanto el poder que los hombres ejercen sobre ellas. Entre tanto, el Sexismo Benévolo, también construido sobre creencias tradicionales, idealiza al grupo de la mujer como esposa, madre y objeto de amor romántico (Glick y Fiske, 1997).

Este Sexismo Benévolo es también sexista, en tanto que supone la inferioridad de las mujeres, reconoce y refuerza el patriarcado, considerando que las mujeres requieren del hombre para su protección. El Sexismo Benévolo emplea un tono afectivo positivo con aquellas mujeres que representan y se adaptan a los roles tradicionales de la mujer, idealizándolas como mujeres puras y maravillosas cuyo amor es necesario para la realización del hombre. Mientras que desde el Sexismo Hostil, a las mujeres se les atribuyen características dignas de crítica, el Sexismo Benévolo les asigna características por las que son valoradas, sobre todo las relacionadas con la reproducción y las funciones maternas. El Sexismo Benévolo no deja de presentar una imagen estereotipada de la mujer, valorada como positiva y diferente, pero condenada a determinadas funciones tradicionales.

Entre tanto, el Sexismo Benévolo refuerza el Sexismo Hostil, puesto que permite a los hombres sexistas presentarse como benefactores de las mujeres y disculpar su Hostilidad con aquellas mujeres que lo merecen, aquellas que no se adaptan al papel tradicional, suscitando conductas prosociales de ayuda y protección a las mujeres.

La principal aportación desde la teoría del Sexismo Ambivalente es la combinación indisoluble de las formas Hostil y Benévola de las actitudes hacia las mujeres, que

presentan formas más modernas de Sexismo y que dan forma al Sexismo Ambivalente, que surge del reconocimiento de la dimensión relacional-dependiente entre los sexos.

La teoría del Sexismo Ambivalente se fundamenta en la posición teórica de la ambivalencia (Katz y Hass, 1988) definida esta ambivalencia como el resultado de albergar valores que son contradictorios o conflictivos, de alguna manera, entre sí. La confrontación entre valores contradictorios produce una dualidad actitudinal, que genera actitudes positivas y negativas. Esta ambivalencia actitudinal genera malestar psicológico, dado que todas las personas tienden a buscar la consistencia (Festinger, 1957). Desde esta base, Glick y Fiske (1996) formulan su propuesta de Sexismo Ambivalente, generado por la influencia simultánea de dos formas de creencias sexistas, vinculadas entre sí de manera subjetiva y que produce sentimientos enfrentados hacia las mujeres, aunque sin aparecer conflicto entre estos sentimientos, dado que el Sexismo ambivalente es capaz de encontrar el equilibrio entre las creencias Hostiles y las benévolas (Glick y Fiske, 1997).

Para evitar los conflictos entre las actitudes positivas y negativas hacia las mujeres, el Sexismo ambivalente las clasifica en subgrupos, de tal manera que crea un subgrupo de mujeres consideradas como buenas, definidas de manera positiva y un segundo subgrupo de mujeres consideradas como malas, definidas de forma negativa. Así, desde esta teoría, el primer subgrupo merece ser tratado con benevolencia, mientras el segundo se merece un tratamiento Hostil.

Esta polarización de las mujeres en subtipos es una estrategia eficaz para evitar sentimientos conflictivos, dado que forma categorías automáticas en función de variables tales como la apariencia, la forma de vestir o los roles sociales que cada mujer desempeña, donde estas categorías guían el comportamiento a seguir ante cada tipo de mujer. Así, en lugar de experimentar tensión o conflicto, se consigue clasificar a la mujer según los estereotipos propios para la mujer, según el contexto, clasificándola en uno de los dos subtipos y actuando con ella en consecuencia.

Esta teoría expone como los hombres⁴ crean tres tipos de subtipos de mujeres (en lugar de dos) (Glick y Fiske, 1997). En primer lugar crean el grupo de mujeres tradicionales, formado por las amas de casa y esposas, madres y cuidadoras; en segundo lugar forman el grupo de mujeres no tradicionales, formado por aquellas mujeres que también desarrollan su carrera laboral en el espacio público y no exclusivamente en el privado; por último, forman el grupo de las mujeres *sexys*.

Según estudios desarrollados desde este marco teórico, los hombres sexistas temen a las mujeres no tradicionales porque amenazan su poder y temen a las mujeres *sexys* al entender que su poder de seducción unido a su interés por el sexo les pueda hacer perder el poder. Las mujeres *sexys* son definidas como peligrosas, tentadoras y sensuales y son las que reciben conductas más hostiles por parte de los hombres sexistas. De esta forma, clasificando y tipificando a las mujeres en subtipos, los hombres pueden mantener una actitud consistente, puesto que el desprecio o el amor están claramente distribuidos y asignados a los diferentes subgrupos de mujeres.

El Sexismo Hostil se convierte en una forma de castigo a las mujeres no tradicionales, representadas fundamentalmente por las mujeres profesionales y feministas, puesto que éstas pretenden acabar con los roles tradicionales de hombres y mujeres, al tiempo que amenazan el poder del hombre. Al mismo tiempo, el Sexismo Benevolente se emplea para recompensar a aquellas mujeres tradicionales que sí que mantienen la estructura de roles tradicional, a la vez que aceptan y mantienen el poder del hombre sobre la mujer.

La teoría de Sexismo Benévolo propone que las diferentes formas de Sexismo actúan como un sistema de premios y castigos, que pretende mostrar a la mujer su posición en todos los ámbitos en los que participa (Rudman y Glick, 2001). Cabe preguntarse si entonces el Sexismo Hostil se dirige hacia un tipo concreto de mujeres y el Sexismo Benévolo hacia otro. Al parecer el Sexismo parece estar

⁴ Nos preguntamos en que forma clasifican las mujeres con puntuaciones altas en Sexismo a mujeres y hombres que no se adaptan al rol tradicional. Nos preguntamos también en que forma clasifican las mujeres no sexistas a los hombres y mujeres que asumen el rol tradicional. Por último nos preguntamos en que forma clasifican los hombres al grupo de hombres, en especial a los que no cumplen con los roles tradicionales, y si alguna de estas clasificaciones conlleva algún tipo de actitud discriminatoria.

relacionado con el subgrupo de la mujer tradicional, mientras que el Sexismo Benévolo aparece asociado a los subgrupos de mujer no tradicional y sexy. Glick y Fiske (2001) plantean que para los hombres puede resultar fácil categorizar a las mujeres en subgrupos favorables o desfavorables a nivel ideológico, aunque cuando se relacionan con mujeres concretas, sobre todo si existe un vínculo afectivo, esta categorización es mucho más complicada. Esto parece indicar que el Sexismo Hostil y Benévolo conviven y mantienen una alta correlación entre ambos, como se manifiesta en situaciones donde una hermana forma parte de colectivos feministas (Glick y Fiske, 2001).

Desde esta teoría se propone que el Sexismo Benévolo y el Sexismo Hostil tienen su base en las variables biológicas y sociales. Esta teoría se articula en torno a tres variables: El paternalismo, La diferenciación de Género y la heterosexualidad.

1. Paternalismo.

Definido como la forma en la que un padre se comporta con sus hijos/as. Puede que el paternalismo sea el componente más relacionado con la ambivalencia, dado que aporta afecto y protección al tiempo que es la figura que ostenta el poder. El paternalismo incluye dos dimensiones: el paternalismo protector y el paternalismo dominador.

Así, el Sexismo se manifiesta en el paternalismo dominador, que desencadena actitudes de Sexismo Hostil, donde se construyen y asientan las bases de la estructura patriarcal que instauro la superioridad del hombre sobre la mujer, considerando a las mujeres como seres inferiores, incompetentes, a la vez que peligrosas, puesto que pretenden arrebatarse el poder a los hombres. Al mismo tiempo, el Sexismo también se manifiesta a través del paternalismo protector, asociado a actitudes sexistas benévolas, donde los hombres protegen y cuidan a las mujeres que cumplen con su rol tradicional, al tiempo que las colocan en una especie de pedestal.

Paternalismo protector y dominador coexisten y se complementan, dado que los hombres dependen del poder de las mujeres como esposas, madres y objetos románticos. Esto se traduce en la necesidad de las mujeres de ser amadas, cuidadas y protegidas, puesto que son débiles y necesitan del hombre como protector y proveedor de recursos, lo que, al mismo tiempo, coloca a los hombres como figuras de autoridad de con la capacidad de tomar las decisiones. Cares (2001) considera que las mujeres, además de aceptar este paternalismo son las responsables de transmitir y salvaguardar los valores del patriarcado.

2. Diferenciación de Género.

Todas las culturas usan las diferencias biológicas entre los sexos como sustento de las diferencias sociales, a través de la asignación de valores, cualidades y normas según el sexo al que se pertenece. Esta diferenciación de Género se muestra de dos formas diferentes: la diferenciación de Género competitiva, asociada al Sexismo Hostil; y la diferenciación de Género complementaria, asociada al Sexismo Benévolo.

La diferenciación de Género competitiva se define como la justificación sobre el poder estructural masculino, puesto que entiende que los hombres son los que poseen los rasgos necesarios para ejercer el poder y también gobernar en las esferas de poder públicas. Desde este punto de vista, las mujeres no cuentan con estos rasgos o cualidades necesarias para ejercer poder alguno, por lo que su ámbito de actuación queda reducido al privado, la familia y el hogar. La diferenciación de Género complementaria surge del reconocimiento de que las mujeres cuentan con ciertas cualidades positivas, que hacen al hombre depender de la mujer y que complementan a las suyas.

El Sexismo Benévolo considera que las cualidades de la mujer complementan a las de los hombres y el Sexismo Hostil considera que ciertas características, como la sensibilidad, coloca a la mujer en una situación de inferioridad, incapacitándola para ejercer el poder.

3. Heterosexualidad.

Considerada como una de las variables más poderosas para la aparición de las actitudes ambivalentes de los hombres hacia las mujeres. Según Berscheid y Peplau (1983), las relaciones románticas heterosexuales son consideradas por hombres y mujeres como una de las variables más importantes para alcanzar una vida feliz. La heterosexualidad se muestra de dos formas, como la intimidad heterosexual, relacionada con el Sexismo Benévolo y la Hostilidad heterosexual, relacionada con el Sexismo Hostil. La motivación sexual de los hombres hacia las mujeres puede estar unida a un deseo de proximidad, intimidad heterosexual, lo que alimenta al Sexismo Benévolo (Glick y Fiske, 1996).

En otras ocasiones, estas relaciones heterosexuales pueden suponer una amenaza para las mujeres, puesto que la agresión masculina en las culturas que promueven las diferencias de Género y la amenaza de la violencia sexual, han sido caracterizadas tradicionalmente como una forma en la que los hombres controlan a las mujeres con el fin de mantener las desigualdades. La dependencia de los hombres hacia las mujeres promueve una situación donde los miembros del grupo dominante son dependientes de los miembros del grupo dominado, alimentando así el Sexismo Hostil. Las mujeres, por medio del sexo, tienen el poder para satisfacer el deseo de los hombres, su intimidad heterosexual (Lameiras, 2002).

3.5.3.2. Teoría de la Identidad Social (TIS).

La identidad social queda definida como “aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías a las que percibe pertenecer” (Tajfel y Turner, 1986, p.16) por lo que cuando un hombre o mujer se define como tal, está haciendo referencia a su identidad social, en este caso de Género (Scandroglio, López y San José, 2008). El desarrollo de una identidad de Género requiere de un proceso propio de construcción de estereotipos, según el cual las actitudes, normas y conductas propias del grupo al que se pertenece son asumidas como propias de la identidad personal.

El grado de implicación o identificación de cada persona con su grupo de referencia depende del refuerzo y el grado de valor que ese grupo tenga para cada persona y este valor y refuerzo se obtienen a través de procesos de comparación intergrupales, de tal manera que cuando el grupo de referencia tiene un estatus inferior al grupo con el que se compara se pondrán en marcha procesos que permitan salvaguardar la identidad del grupo y su autoestima, fundamentalmente buscando dimensiones de comparación en las que el grupo de referencia resulte reforzado.

Estas estrategias dependen de tres variables: La permeabilidad / impermeabilidad. En el caso del sexo se trata de grupos impermeables, lo que imposibilita el paso de un grupo a otro; La estabilidad / inestabilidad referidas a las diferencias de estatus; y la Legitimidad / ilegitimidad, referida a la percepción de injusticia y arbitrariedad de la situación social (Tajfel y Turner, 1986). Desde estos planteamientos de la TIS. Las mujeres quedarían constituidos como un grupo impermeable, inestable e ilegitimo sólo puede recurrir a la competición social para modificar su situación.

La TIS propone que parte del autoconcepto de cada persona está formado por la información de su identidad social o lo que es lo mismo por “el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales, junto a la

significación emocional y de valor, que tiene para cada persona dicha pertenencia” (Tajfel, 1978)^{***}. Desde la TIS se propone que cada persona está motivada a mantener una evaluación positiva de su persona y esta evaluación depende de dos factores: su identidad personal y su identidad social. La identidad personal hace referencia a las características personales y está en función de los logros personales y del resultado de compararse con otras personas. La identidad personal es lo que nos diferencia del resto de personas. La identidad social hace referencia a las características compartidas con los miembros de un grupo y que me hacen semejante a ellos, a la vez que me diferencian de los otros grupos. Los procesos de comparación son, desde la perspectiva de la TIS fundamentales, dado que nos definen y evalúan (Worchel, Cooper, Guethals y Olson, 2002).

La TIS formula que los procesos de comparación social son auto-evaluativos y una herramienta cognitiva que facilita la clasificación, segmentación y organización del mundo social próximo a cada individuo. Para ello se acentúan las similitudes con los miembros del grupo de referencia y se acentúan las diferencias con los grupos externos. Para ello, cada persona tiende a estereotiparse o categorizarse a sí misma como semejantes entre sí o diferentes con los otros y como resultado se originan conductas de favoritismo endogrupal, hacia los miembros del grupo de referencia y discriminación exogrupal, a los miembros de otros grupos. Estas conductas de discriminación se acentúan hacia los miembros de los grupos que entran en conflicto con el grupo de referencia, como ocurre con el grupo de hombres y mujeres.

Derivados de los procesos de categorización social aparecen dos consecuencias fundamentales: la primera referida a la construcción de estereotipos o creencias generalizadas, positivas o negativas, según estén referidas al grupo de referencia o a grupos externos, que se atribuyen a los miembros del grupo de referencia y a los miembros del grupo externo (exogrupo), Por otro lado se producen procesos de homogenización, donde los miembros del grupo son de una determinada manera y, además, todos son iguales. Así, tendemos a definirnos como muy similares a los miembros de nuestro grupo, en mayor medida de lo que realmente lo somos, a la

vez que nos definimos como muy diferentes a los miembros de los grupos externos, en mayor medida de lo que realmente lo somos.

Desde la TIS el prejuicio de Género queda explicado por la búsqueda de la autoestima positiva a través de la pertenencia un grupo que facilite la creación de una imagen positiva de uno mismo. Esta imagen positiva se construye a través de procesos de comparación entre el grupo de pertenencia y el externo, entre el grupo de hombres y mujeres. Los procesos de comparación de ejecutan en dimensiones relevantes y que aseguren una imagen positiva, nos comparamos en aquello en lo que nos percibimos como mejores. La necesidad de mantener un nivel elevado de autoestima puede llevar a ejecutar conductas de discriminación hacia los miembros del grupo externo (Worchel et al., 2002).

3.5.3.3. Teoría del Rol Social.

Desde la perspectiva de la Teoría del Rol Social, las diferencias de comportamiento de hombres y mujeres, observadas en los estudios psicológicos de comportamiento social y personalidad, son las responsables de las diferencias en los roles sociales de hombres y mujeres (Eagly, 1987).

Desde esta teoría se reconoce la división tradicional referida a las ocupaciones laborales de hombres y mujeres, dónde la mujer mayoritariamente asume las tareas propias del ámbito doméstico y el hombre asume normalmente las tareas desarrolladas en el exterior del hogar (Eagly, 1987). Como diferencia de las diferencias de sexo en el comportamiento social, las expectativas de hombres y mujeres acerca de sus taras propias divergen y se trasmiten a través de las generaciones, determinando también el comportamiento de las nuevas generaciones, formando y reforzando el rol social de cada Género (Eagly et al., 2004).

El comportamiento de hombres y mujeres se guía según lo estereotipos de Género propios, que vinculan a la mujer al entorno de hogar y al hombre al entorno

laboral externo al hogar, lo que también determina que valores y actitudes se desarrollan por uno y otro sexo. Así, por ejemplo, los hombres tenderían a ser independientes y agresivos, mientras que las mujeres mostrarían más sensibilidad, altruismo y expresividad.

La relación entre lo que se espera de cada sexo y el comportamiento de cada sexo queda explicado por dos procesos fundamentales:

- Los procesos de socialización, por los que padres, maestros y otras figuras importantes estimulan a los miembros de cada Género para que desarrollen y adquieran las habilidades y cualidades propias y que faciliten su rol social.
- Los roles de Género afectan directamente a las elecciones que cada individuo toma en un entorno determinado.

Las creencias acerca de los sexos también incluye la descripción de aquellas características que no se consideran deseables según el sexo.

La teoría del Rol Social reconoce que las diferencias de Género son flexibles, puesto que dependen del rol que cada persona desempeña en cada momento y dado que cada individuo ocupa diversos roles en un mismo momento que inciden o influyen en su comportamiento. Desde esta teoría se explica el cuestionamiento de la capacidad de las mujeres para desarrollar determinadas tareas

3.5.3.4. Teoría de la Dominancia Social.

La teoría de la dominancia social (Sidanius y Pratto, 1999, 2004) no es estrictamente una teoría psicológica ni sociológica, se trata de una integración de los ámbitos de la personalidad y las actitudes, con los dominios del comportamiento institucional y la estructura social. Desde esta perspectiva, se explican las diferencias de Género como un rasgo característico de las sociedades construidas sobre la dominación grupal, por lo que la (relativa) estabilidad de la

desigualdad social sería el resultado de la discriminación coordinada con la distribución de recursos, sobre todo a través de la práctica institucional.

Desde esta perspectiva, la SDT parte de la observación de que todas las sociedades se estructuran como sistemas de grupo con base en las jerarquías sociales. Estas estructuras se conforman como un número pequeño de grupos dominantes y bastante hegemónicos y uno o varios grupos dominados o subordinados. Mientras el grupo dominante tiene en su poder la mayor parte de valores sociales positivos, como por ejemplo la autoridad, el poder, riqueza, etc. el grupo subordinado queda definido por la mayor parte de valores negativos. En esta teoría el grupo de los hombres es el grupo dominante, asociado por tanto a la mayor parte de valores considerados como positivos, mientras que la mujer es el grupo subordinado, asociado a la mayor parte de valores negativos.

La SDT se sustenta en tres hipótesis fundamentales:

1. El conjunto de sistemas arbitrarios de jerarquías sociales surge invariablemente dentro de un sistema social, produciendo excedentes en la economía sostenible. La mayoría de los grupos de conflicto y agresión, como el Sexismo, pueden ser considerados como manifestaciones de la predisposición básica humana de formar grupos basados en jerarquías sociales.
2. Mientras que la TIS fue desarrollada y reconoce el favoritismo dentro del grupo social, definido arbitrariamente, en un contexto de igualdad, la SDT fue creada como un modelo de jerarquías sociales, donde el comportamiento individual e institucional, contribuyen y están afectados por la severidad de los grupos basados en jerarquías sociales. La SDT establece que los grupos sociales basados en jerarquías sociales tienden a ser ubicuos y que la mayoría de los prejuicios de grupo, estereotipos, ideologías de superioridad o inferioridad de grupos ayudan a crear nuevos grupos basados en la jerarquía. Desde esta teoría el Sexismo no puede ser

entendido fuera del funcionamiento de los grupos basados en jerarquías sociales.

3. Las diferentes sociedades están sujetas a la influencia de fuerzas opuestas y que tienen a mantener el equilibrio. Por un lado, fuerzas responsables del incremento de la jerarquía, que produce grupos basados en la desigualdad social y, por otro, fuerzas que promueven la atenuación de la jerarquía y que dan lugar a la creación de grupos basados en la igualdad social.

El objetivo fundamental de la SDT es el de identificar y entender las variables que crean y mantienen los grupos basados en jerarquías sociales y cómo éstas afectan a las variables iniciales. En general, desde la SDT se propone que son tres los procesos grupales que suceden en los grupos basados en jerarquías sociales:

1. Discriminación individual agregada: Referido a las conductas de discriminación de un individuo hacia otro por el simple hecho de pertenecer a un grupo determinado.
2. Discriminación institucional agregada: Referida a la discriminación entre grupos basados en jerarquías sociales, producidas por reglas, procedimientos y/o acciones de instituciones sociales y la discriminación puede ser consciente y abierta o inconsciente y encubierta.
3. Comportamiento asimétrico: Referido a las diferencias de comportamiento según el sentido de pertenencia al grupo que cada individuo tenga y también en relación a los diferentes niveles de poder del individuo dentro de cada grupo y con cada grupo. Se han identificado cuatro tipos de comportamientos asimétricos desde la SDT:
 - a. Prejuicios asimétricos del endogrupo: los individuos favorecen sus endogrupos frente a los exogrupos.

- b. Deferencia o favoritismo exogrupal: ocurre cuando el grado de favoritismo endogrupal es tan alto que los subordinados favorecen a los dominantes por encima de sus otros exogrupos.
- c. Auto-debilitación: ocurre cuando los subordinados ejecutan comportamientos autodestructivos.
- d. Asimetría ideológica. La SDT asume una serie de ideologías legítimas que incrementan las jerarquías, como el Sexismo.

De esta manera las actitudes y preferencias del grupo dominante estarán dirigidas por valores de dominancia social (Silván-Ferrero y Bustillos, 2007). La dominancia social es la causa de los prejuicios y del rechazo de las medidas de acción positivas, entendidas éstas como aquellas medidas que ayudan y apoyan a la minoría para una mejor integración en la sociedad (Sidanius, Pratto y Bobo, 1996).

En resumen, podemos concluir con el Sexismo se asocia con diferentes estereotipos de mujer, no existiendo un único modelo. No existe una percepción global de la mujer, puesto que hombres y mujeres encuentran al menos tres subgrupos de mujeres, a las que además atribuyen características diferentes. Por último, una misma característica o categoría, como cultura, es valorada de diferente forma según corresponda a un hombre, a una mujer tradicional o a una mujer sexy, dado que el juicio de una determinada característica no es independiente de la persona que la presenta, ni de grupo al que esa persona pertenece.

3.5.4. Los efectos del Sexismo.

El Sexismo produce efectos nocivos de diversas y complejas formas. Las manifestaciones sexistas pueden ocurrir en contextos privados y/o cercanos, como la familia, la pareja o el hogar, cuando éstos aprueban y reproducen los roles de Género tradicionales, pero también se producen en entornos más amplios como el social y/o cultural, donde existen y se mantienen normas sociales y políticas sexistas (Ayres, Friedman y Leaper, 2009). El Sexismo promueve el privilegio masculino a través de normas sociales y estructuras institucionales que atribuyen

el poder a los hombres, de manera individual y también a nivel social (Eagly y Sczesny, 2009).

La sociedad actual patriarcal genera y mantiene normas sexistas, que atribuyen roles tradicionales de poder al hombre, manteniendo y reproduciendo una ideología de desigualdad de Género que relega a la mujer al desempeño de roles tradicionales referidos a las tareas del hogar, el cuidado de los suyos y la sumisión al hombre (Barreto et al., 2009). Los estudios desarrollados en el ámbito del trabajo y el Sexismo muestran que la discriminación existe (Barreto et al., 2009) y aunque cada vez son más las parejas dónde hombre y mujer trabajan, aún es la mujer la que sigue responsabilizándose de la mayor parte de las tareas del hogar.

Además de estas formas directas de discriminación, el Sexismo incluye y dirige hacia estereotipos restrictivos en diferentes ámbitos, limitantes en cuanto a las funciones asignadas a las mujeres y opresivos (Jost y Kay, 2005). La desigualdad entre Géneros se sustenta sobre la aprobación y reproducción de estos estereotipos sexistas. La perpetuación de estas creencias va más allá de los efectos intrapersonales, afectando también a las relaciones y la forma de relacionarse. Por ejemplo los hombres que asumen una ideología de Género tradicional, presentan menos capacidad para expresar y reconocer emociones adecuadamente (Fischer y Good, 1997).

El Sexismo aparece directamente relacionado con las conductas de violencia hacia las mujeres, donde las normas patriarcales, de apoyo a la posición dominante del hombre respalda la Hostilidad hacia las mujeres y también con otras formas de violencia, como el acoso escolar (Carretero, 2011). Las situaciones de violencia íntima afectan a una de cada tres mujeres en el mundo (Heise, Ellsberg y Gottemoeller, 1999) siendo la principal causa de lesiones de mujeres de entre 15 y 44 años en USA. Estos estudios muestran que entre el 21 y el 35 % de las mujeres sufre violencia de manos de su pareja, estando esta violencia directamente relacionada con el Sexismo (Moore y Stuart, 2005).

La identificación con una visión rígida y restrictiva del rol de Género está directamente relacionada con el Sexismo y éste da lugar a diversas conductas negativas hacia las mujeres, en muchas ocasiones a través de múltiples formas de agresión sexual (Pleck, 1995).

Existen múltiples fuerzas de apoyo al Sexismo a nivel individual, pero también institucional. Desde el plano individual el Sexismo es respaldado desde la adhesión rígida a los roles de Género tradicionales y la adopción personal de las creencias y prácticas sexistas, ya sean Benévolas y/o Hostiles. Desde un plano institucional o social, el Sexismo se apoya en las diferentes formas y fuerzas de discriminación institucionales y los privilegios ligados a lo masculino, además de las normas culturales que mantienen y reproducen los estereotipos sexistas y los prejuicios asociados al Sexismo.

Si bien es evidente que el Sexismo afecta a los dos sexos, también es cierto que afecta de diferente manera a hombres y mujeres, no sólo por las conductas y formas de discriminación tradicional, sino también por la correlación entre riesgo en salud mental y agresiones sexuales, donde el riesgo es mucho más alto en el caso de las mujeres⁵.

El Sexismo y las actitudes hacia los roles de Género no aparece de manera aislada en las relaciones entre hombres y mujeres, sino que lo hace en relación con otras actitudes y también variables, como la edad, la orientación sexual, la religión, etc. Por otro lado, las actitudes se forman en diferentes contextos, por lo que el Sexismo está influenciado, a la vez que es influyente, por el resto de contextos, variables y actitudes en los que cada individuo se desarrolla. Esto implica que la intervención en Sexismo requiere de la integración y no del trabajo aislado (Carretero, 2011).

⁵ Surgen preguntas relacionadas con las formas de discriminación hacia los hombres que no se ajustan a los roles tradicionales de Género, desde los grupos de hombres y mujeres que si se ajustan a esos roles tradicionales.

3.5.5. Posicionamiento y perspectiva teórica.

En la presente investigación asumimos las propuestas formuladas desde la Teoría del Sexismo Ambivalente, al compartir su formulación sobre la existencia de dos formas diferentes, pero íntimamente relacionadas, de Sexismo y la importancia de las variables relacionales en el estudio del Sexismo.

Por este motivo en esta investigación se utiliza el Inventario de Sexismo Ambivalente, desarrollado desde este marco teórico, para la recogida de información referida al Sexismo.

4.- Diseño de Investigación.

4.0. Estrategia

La investigación está planteada como una comparación de la puntuación en la Variable Dependiente, Inteligencia Emocional, entre grupos formados en torno a las Variables Independientes (Grupo control y grupo experimental) en dos sentidos: El primero compara las puntuaciones directas que obtienen estos grupos en Inteligencia Emocional; En el segundo sentido se miden las diferencias en la manera de percibir estos grupos la Inteligencia Emocional de los Chicos y de las Chicas para ver cuál de las variables explica mejor las posibles diferencias en Inteligencia Emocional y en Inteligencia Emocional Percibida en chicas y chicos, en caso de encontrar dichas diferencias.

En este trabajo nos interesan sobre todo las diferencias que se pudieran encontrar en percepción en las diferentes habilidades emocionales, puesto que nuestro principal propósito es encontrar el componente emocional del Sexismo.

Para poder llevar a cabo estas investigaciones, hemos considerado qué pruebas serían las más adecuadas y cuáles nos facilitarían los datos e información que necesitamos. Además de comprobar la fiabilidad de las pruebas seleccionadas y creadas y asegurarnos de la representatividad de nuestra muestra, consideramos que necesitamos comparar medias para comprobar la existencia, o no, de diferencias entre los grupos formados y si estas diferencias son significativas desde un punto de vista estadístico o por el contrario no lo son. Con esta información pretendemos poder dibujar los posibles modelos de funcionamiento en Inteligencia Emocional y el estereotipo emocional que pueda existir sobre hombres y mujeres.

Además, entendemos que resulta muy relevante para nuestro estudio observar la forma en la que se relacionan las variables dependientes e independientes para entender la influencia de una en la otra, por lo que entendemos que necesitamos aplicar pruebas de correlación lineal.

Al mismo tiempo consideramos necesario comprobar que la relación entre variables Independientes y dependientes es tal y se da en la dirección y sentido que hemos propuesto y no en otro, por lo que debemos aplicar pruebas de regresión lineal que muestren el sentido de la relación entre las variables.

Por otro lado, entendemos que los resultados, la información arrojada por estas pruebas es complementaria y no contradictoria, por lo que si los resultados de las diferentes pruebas apuntan en la misma dirección y sentido será una señal de validez o fiabilidad de los resultados, frente a una posible situación de datos e información contradictoria entre las diferentes pruebas.

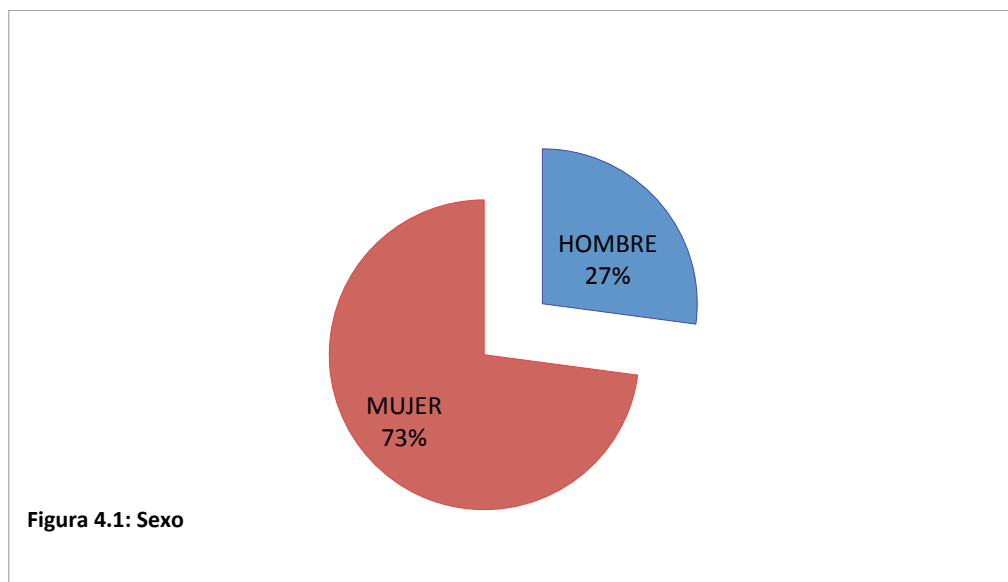
4.2. Participantes

En la presente investigación han participado un total de 540 personas que en la actualidad están cursando el grado en Magisterio. Se ha trabajado con personas de dos provincias, Ciudad Real y Teruel para establecer posibles diferencias en los resultados, lo que podría ser un indicador de diferencias según la zona (en caso de producirse) y diferentes edades.

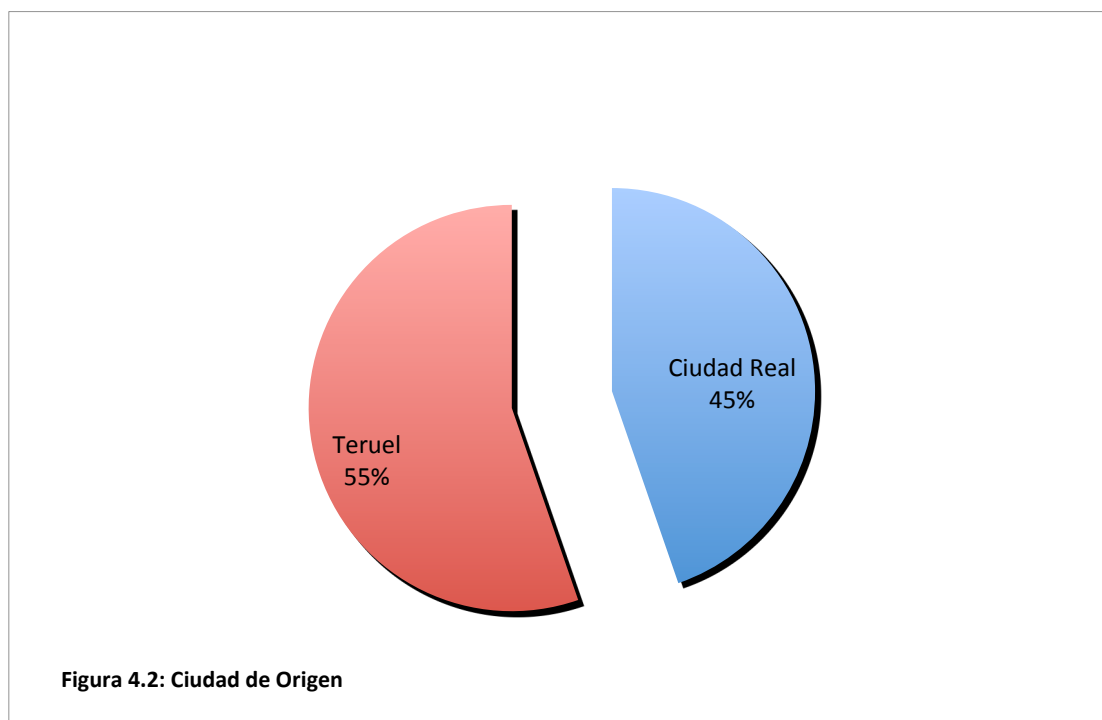
Se han seleccionado personas que quieren dedicarse a la educación dado que son una de las principales fuentes de transmisión de valores e ideología, de tal forma que nuestros docentes transmitirán aquello que son y formaran a sus alumnos en lo que consideran que estos deben ser. Al final la muestra ha quedado conformada por 436 personas, dado que 104 cuestionarios han tenido que ser eliminados por no estar completos o presentar errores (dos opciones seleccionadas, no indicar ciudad, edad o sexo).

Las clases han sido elegidas al azar dentro de la titulación de grado en Magisterio y la especialidad de infantil y primaria puesto que son los docentes que más tiempo pasarán con los alumnos y alumnas. El porcentaje de personas según el sexo no es de 50 / 50. En un principio este dato generó dudas acerca de la validez o no de la muestra.

Sin embargo, se trata de que la muestra seleccionada represente a la población estudiada y la población de estudiantes de Magisterio en las especialidades de infantil y primaria no está formada por igual número de hombres y mujeres por lo que nuestro porcentaje de hombres y mujeres sí que nos parece adecuado, dado que los registros del sexo de alumnos matriculados en el grado de Magisterio muestran que en torno al 70 % de las matrículas corresponden a personas de sexo femenino y el 30 % de las matrículas a personas de sexo masculino (información facilitada por la secretaria de la Facultad de Educación de Ciudad Real). Nuestra muestra está formada por 118 hombres y 318 mujeres. La muestra seleccionada permite trabajar con una seguridad del 95% y un poder estadístico de 80 % en los resultados encontrados.



En cuanto a las ciudades de origen, contamos con 195 estudiantes de Ciudad Real y 241 estudiantes de Teruel. En un principio el número era prácticamente igual, sin embargo, después de eliminar los cuestionarios no adecuados por presentar omisiones o errores, la distribución ha quedado de la siguiente manera



En cuanto a la edad, encontramos: que la edad media de los participantes está en 26 años, siendo la edad máxima 56 y mínima 18 años.

EDAD	
Media	26,23
Mediana	23,00
Moda	21
Mínimo	18
Máximo	56

Tabla 4.1: Edad

4.2. Variables de estudio

4.2.1. Variables Independientes

- Sexo.
- Género en la relación con Sexismo e Inteligencia Emocional.
- Sexismo en su relación con Inteligencia Emocional.

4.2.2. Variables Dependientes

- Género en su relación con Sexo
- Sexismo en su relación con sexo y Género
- Inteligencia Emocional

4.2.3. Variables Controladas

- Edad
- Ciudad
- Titulación: Grado de Magisterio especialidades de Infantil y Primaria.

4.3. Instrumentos

4.3.1. Inventario de Roles Sexuales. BRIS (Bem, 1974).

Mide el grado de tipificación de Género según el grado de auto-asignación de rasgos de personalidad instrumentales (masculinos) o expresivos (femenino). Según este cuestionario, las personas típicas por Género son las que puntúan alto en la dirección esperada para su sexo: Hombres que puntúan alto en masculinidad y mujeres que puntúan alto en feminidad. Las personas que puntúan alto en las dos categorías son las consideradas como andróginas y las que, desde este modelo, presentarían el rol de Género más positivo, al mostrar una mayor eficacia y adaptabilidad personal y al entorno. Las personas que, por el contrario, puntúan bajo en las dos categorías, son denominadas indiferenciadas.

Según este cuestionario, andróginas e indiferenciadas son consideradas como no-esquemáticas, dado que no adaptan o son relativamente inmunes a las creencias de Género y los estereotipos propios de cada creencia.

El inventario está orientado a medir dos dimensiones independientes aunque no excluyentes, a través de dos sub-escalas de 9 ítems cada una. La escala de masculinidad incluye rasgos que se consideran tradicionalmente asociadas a los hombres (ej. dominante, duro, egoísta), mientras que la escala de feminidad incluye características que son percibidas como más características de las mujeres (ej. cariñosa, tierna, afectuosa).

Los participantes indican el grado en que cada uno de los rasgos sirve para describirse así mismo dentro de una escala con formato Likert, de entre 0 (nada típico para mi) a 5 (muy típico para mi). Los ítems 1, 3, 5, 8, 11, 12, 13, 16, 18 miden masculinidad y los ítems 2, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 17, miden feminidad.

Como resultado de esta prueba obtendremos que son Masculinos aquellas personas que puntúan por encima de la mediana obtenida en masculinidad y por debajo de la mediana en feminidad; son femeninas aquellas personas que puntúan por

encima de la mediana en feminidad y por debajo en la mediana en masculinidad; son andróginas las personas que puntúan por encima de la mediana en masculinidad y feminidad; y por último indiferenciadas las personas que puntúan por debajo de la mediana en masculinidad y feminidad.

4.3.2. TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

En este cuestionario las personas se valoran a sí mismas en su capacidad percibida en diversas capacidades y destrezas emocionales. El TMMS-24 está formado por 24 ítems, más bien breves, que cada persona tiene que valorar a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, dónde 1 indica que la persona está totalmente en desacuerdo y 5 que la persona está totalmente de acuerdo con el ítem en cuestión.

Esta escala recoge información sobre tres dimensiones fundamentales en la Inteligencia Emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos, definida como el grado en que las personas prestan atención a sus sentimientos y emociones, Claridad emocional, se refiere a las formas cómo las personas perciben sus emociones y reparación de las propias emociones, referida a la capacidad para interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar en el tiempo los positivos.

El grupo de trabajo de Fernández-Berrocal ha generado una versión reducida y traducida al castellano que mantiene unas propiedades psicométricas similares a la escala original en inglés, TMMS-48 (Salovey et al.) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), siendo la escala de evaluación de Inteligencia Emocional más utilizada en los estudios desarrollados con población de habla hispana. **En esta escala los 8 primeros ítems miden el factor Atención, los 8 siguientes el factor Claridad Emocional y los 8 últimos el factor Regulación Emocional.**

En el presente estudio se utilizan también dos versiones creadas para la ocasión acerca de la percepción que cada participante tiene sobre mujeres y hombres. Para ello se han reformulado las preguntas y se han incluido dos escalas para la evaluación, una para mujeres y otra para hombres.

4.3.3. Inventario de Sexismo Ambivalente. ISA (Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2007).

El Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes está construido en el marco de la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996). Y tiene como referente también el cuestionario de Sexismo Ambivalente construido por Glick y Fiske, (1996).

El Inventario de Sexismo Ambivalente (Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2007), por tanto, se construye a partir del cuestionario de Glick y Fiske, pero no es una traducción del mismo al castellano. El ISA se ha adaptado a la etapa de la adolescencia, de tal forma que es un Cuestionario para aplicar en esta etapa específica.

El ISA está diseñado para recoger información y medir dos aspectos de Sexismo, por un lado Sexismo Hostil y, por otro, Sexismo Benévolo. Estos dos aspectos están relacionados, pero tienen diferencias evaluativas. El ISA también proporciona información y medida sobre Sexismo. El ISA consta de 22 ítems, donde los participantes tienen que marcar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem. Para ello, se ofrecen 6 alternativas de respuesta para cada ítem. Estas posibilidades son: Muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, un poco en desacuerdo, un poco de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo.

Para facilitar el trabajo a los participantes y para facilitar el posterior análisis, estas opciones se han etiquetado en nuestro cuestionario con valores entre 0 y 5 de la siguiente forma:

0: muy en desacuerdo.

1: bastante en desacuerdo.

2: un poco en desacuerdo.

3: un poco de acuerdo.

4: bastante de acuerdo.

5: muy de acuerdo.

Donde a mayor puntuación mayor peso de las creencias sexistas. La puntuación total del inventario nos da una medición de Sexismo para cada participante, mientras que la suma de las puntuaciones de los ítems 1, 3, 6, 8, 9, 12, 13, 17, 19, 20, 22 nos da la medida para Sexismo Benévolo, la suma de los ítems 2, 4, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 21 nos proporciona la medida para Sexismo Hostil.

4.4. Procedimiento

Una vez construido el marco teórico y revisada la bibliografía referida al presente trabajo se procedió a seleccionar las pruebas estandarizadas a utilizar y a construir las adaptaciones necesarias para la realización del estudio. Para este estudio se han realizado dos adaptaciones sobre el TMMS, una para recoger información sobre la percepción que se tiene sobre la inteligencia emocional de las mujeres y el segundo para recoger información sobre la percepción que se tiene acerca de la inteligencia emocional de los hombres.

Terminadas las adaptaciones se construyó el cuestionario final y se contactó con las Facultades de Educación de Ciudad Real y Teruel para solicitar permiso y colaboración al profesorado para administrar y recoger información entre sus alumnos.

Se estableció contacto con los profesores interesados en colaborar y se establecieron fechas de trabajo y recogida de información. En el caso de Teruel se enviaron los cuestionarios y las instrucciones de administración de la prueba y las fechas para la devolución. En el caso de Ciudad Real se acordó con los profesores colaboradores el día y hora para poder entrar en su clase y solicitar la colaboración de los alumnos presentes. En todos los casos la participación ha sido voluntaria y anónima, según la legislación vigente y la normativa de protección de datos.

Entre tanto se construyó la base de datos en el programa SPSS v20 para el posterior análisis de los mismos.

Finalizado el proceso de recogida de datos, se han eliminado los cuestionarios que no cumplían con todos los parámetros expuestos, por no estar correctamente cumplimentados o por incluir errores en su cumplimentación y se han volcado los restantes en la base de datos correspondiente.

Después se crearon y calcularon las variables necesarias para la realización del estudio:

- Sexismo
- Sexismo Hostil
- Sexismo Benévolo
- Inteligencia Emocional
- Inteligencia Emocional Atención
- Inteligencia Emocional Claridad
- Inteligencia Emocional Regulación
- Inteligencia Emocional Percibida Mujeres
- Inteligencia Emocional hombres Mujeres
- Inteligencia Emocional Percibida Mujeres Atención
- Inteligencia Emocional Percibida Mujeres Claridad
- Inteligencia Emocional Percibida Mujeres Regulación;
- Inteligencia Emocional Percibida Hombres Atención
- Inteligencia Emocional Percibida Hombres Claridad
- Inteligencia Emocional Percibida Hombres Regulación
- Masculinidad
- Femenidad
- Androginia
- Variables de puntuación media de hombres y mujeres en: Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación.
- Variables de puntuaciones medias de Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo en: Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación.

Además de las variables recogidas y controladas: sexo, edad, ciudad y titulación.

Con todos los datos y las variables creadas, se ha comprobado la fiabilidad de las pruebas utilizadas y creadas para estudio y comparado con la fiabilidad obtenida en otros estudios donde ya habían sido utilizadas, con el objeto de recoger información acerca de la corrección o no del presente estudio. Para este objeto se han calculados el Alfa de Cronbach de las pruebas ISA, TMMS, BRSI y también de las pruebas creadas a partir del TMMS para medir Inteligencia Emocional percibida sobre hombres y mujeres.

A continuación se realizaron cálculos descriptivos, frecuencias y tablas de contingencia, para describir la muestra y determinar la representatividad de la misma, en cuanto a número total de participantes y también en cuanto a las variables de los participantes (sexo y edad). Determinada la representatividad y conocida la muestra se concretaron las pruebas a realizar: para este estudio se han calculado:

- **T de Student:** Comparaciones de medias para establecer si las diferencias entre las medias en las variables dependientes de las diferentes variables independientes son significativas o no. En este estudio se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes y prueba T de Student para una muestra.
- **Prueba de comparación de muestras relacionadas.** Para establecer si las diferencias entre las medias de dos variables son significativas o no.
- **Correlaciones bivariadas:** Para establecer la relación significativa o no, entre las diversas variables contempladas en el estudio.
- **Regresiones lineales:** Para establecer la dirección y sentido de la relación entre las variables objeto de estudio y comprobar si, efectivamente, las variables independientes y dependientes de nuestro estudio se comportan como tal en el mismo.

Utilizar diversas pruebas obedece a varios motivos:

En primer lugar, dadas las características del estudio y la necesidad de utilizar diversas pruebas para obtener información similar. En segundo lugar la necesidad de completar la información obtenida en cada una de las pruebas con la información de las demás, de tal forma que la coherencia entre los resultados dotan de consistencia a los resultados obtenidos si están en la misma dirección y sentido.

Para poder realizar las comparaciones de medias en torno a Sexismo, se han establecido puntos de corte, puesto que la prueba T de Student para muestras independientes los solicita. Estos puntos de corte se han situado en el primer percentil resultante de nuestra muestra, puesto que consideramos que por encima de este punto las creencias sexistas se manifiestan. Los puntos seleccionados a partir de los resultados obtenidos son:

Punto de corte para Sexismo: 26

Punto de corte para Sexismo Hostil: 11

Punto de Corte para Sexismo Benévolo: 13

5.- Resultados

5.1. Análisis de Fiabilidad de las pruebas utilizadas. Alfa de Cronbach.

En nuestro estudio hemos utilizado 3 pruebas estandarizadas y dos adaptaciones de una de ellas, el TMMS-24. Para comprobar la fiabilidad de las pruebas se ha calculado el Alfa de Cronbach, obteniendo los siguientes resultados:

	TMMS-24	PTMMS-24 CHICOS	PTMMS-24 CHICAS	ISA	BRSI
Número de elementos	24	24	24	22	18
ALFA DE CRONBACH	0,83	0,83	0,75	0,92	0,63

Tabla 5.1: Alfa de Cronbach

La fiabilidad de las pruebas utilizadas es alta y adecuada, también de las pruebas construidas para el estudio.

La fiabilidad más baja la presenta la prueba BRSI, fiabilidad ya obtenida en estudios donde esta prueba ha sido utilizada (Moya, 2006).

En cuanto al TMMS 24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) las fiabilidades encontradas era de 0.90 frente al 0,83, 0,82 y 0,75 encontrados en nuestro estudio.

El ISA (De Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008) tiene una fiabilidad de 0,83 frente al 0.92 obtenido en nuestro estudio.

5.2. Inteligencia Emocional Autoinformada.

5.2.1. Sexo e IE

	HOMBRE	MUJER	SIG. BILATERAL
N	118	318	
INTELIGENCIA EMOCIONAL	79,43	80,42	0,56
ATENCIÓN	24,81	27,88	0,00
CLARIDAD	26,41	26,39	0,97
REGULACIÓN	29,24	29,10	0,81

Tabla 5.2: Comparación de medias según el Sexo en Inteligencia Emocional.

Las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas que los hombres en Atención, en Inteligencia Emocional y el resto de habilidades las diferencias no son significativas, por lo tanto las hipótesis de trabajo:

- Las chicas puntúan más alto en Atención que los chicos. SE MANTIENE.
- Las chicas puntúan más alto en Claridad que los chicos. SE RECHAZA.
- Los chicos puntúan más alto en Regulación que las chicas. SE RECHAZA.

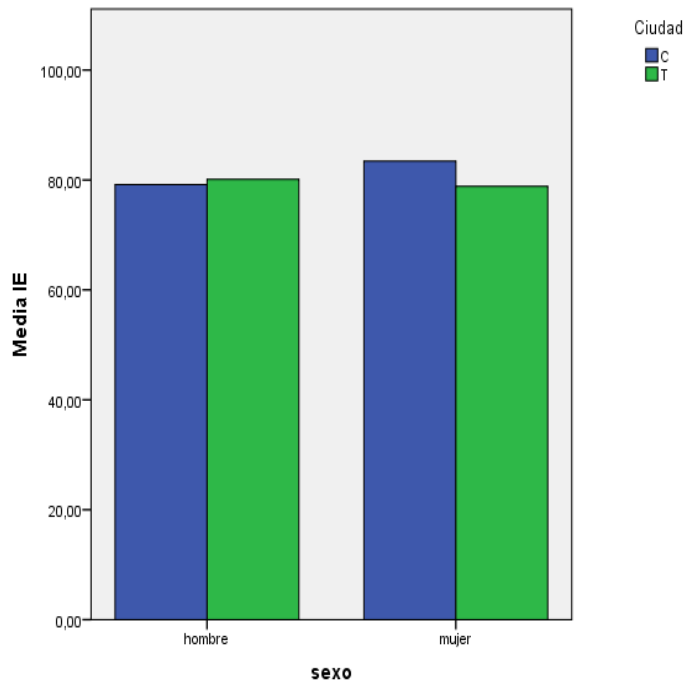


Gráfico 5.1. Comparación Inteligencia Emocional según Sexo y Ciudad

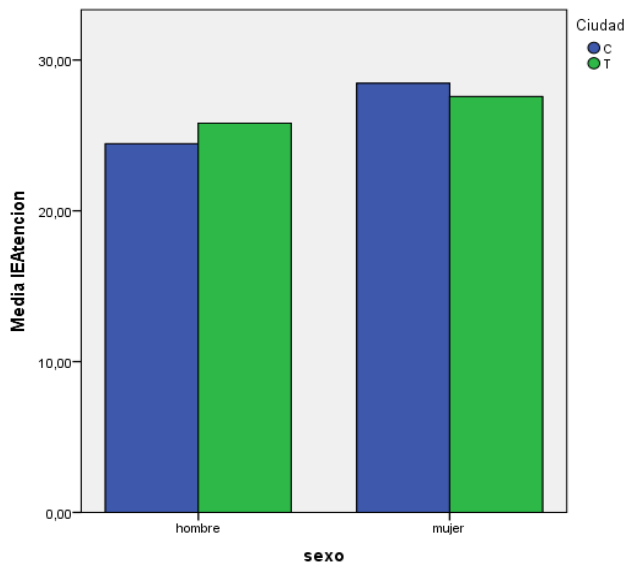


Gráfico 5.2: Comparación Atención según Sexo y Ciudad

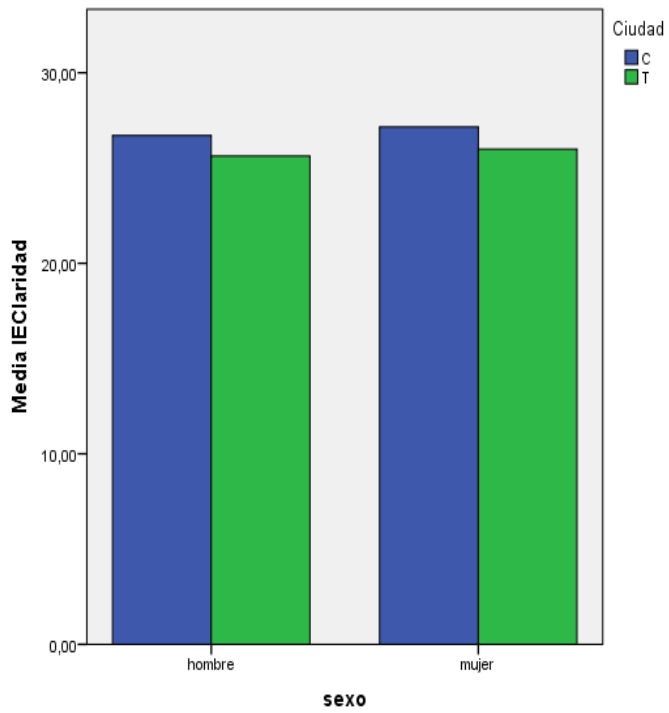


Gráfico 5.3. Media Claridad según Sexo y Ciudad.

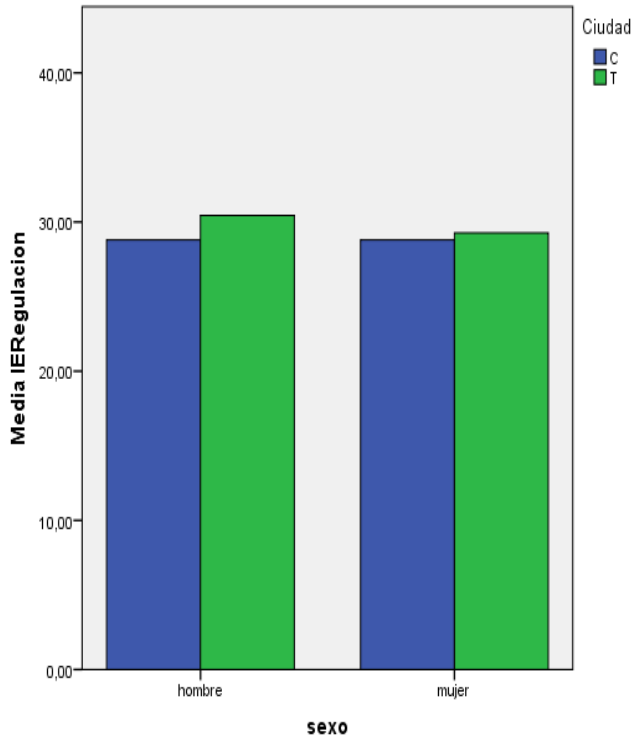


Gráfico 5.4. Media Regulación según sexo y Ciudad.

5.2.2. Sexismo e IE

	Sexismo	No Sexismo	Sig. Bilateral
N	331	105	
Inteligencia Emocional	79,84	80,90	0,51
Atención	26,69	28,08	0,12
Claridad	26,57	25,68	0,21
Regulación	29,58	27,79	0,003

Tabla 5.3: Medias Sexismo en Inteligencia Emocional.

No aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de las personas que puntúan alto en Sexismo con respecto a las que puntúan bajo en Sexismo en las variables Inteligencia Emocional, Atención y Claridad. Sí aparecen en la variable Regulación pero en la dirección y sentido contrario al esperado.

	Sexismo Benévolo	No Benévolo	Sexismo	Sig. Bilateral
N	329	107		
Inteligencia Emocional	80,79	79,09		0,40
Atención	27,00	27,10		0,91
Claridad	26,61	25,58		0,15
Regulación	29,75	27,29		0,00

Tabla 5.4: Medias Sexismo Benévolo en Inteligencia Emocional.

Sólo parecen diferencias significativas en la variable regulación, en el sentido contrario al esperado.

	Sexismo Hostil	No Sexismo Hostil	Sig. Bilateral
N	332	104	
Inteligencia Emocional	79,81	81,44	0,3
Atención	26,61	28,44	0,043
Claridad	26,56	25,86	0,33
Regulación	29,70	27,36	0,00

Tabla 5.5: Medias Sexismo Hostil en Inteligencia Emocional

Aparecen diferencias significativas en la variable Claridad, en el sentido esperado y en la variable Regulación en el sentido contrario al esperado.

		Sexismo	Sexismo Hostil	Sexismo Benévolo
Inteligencia Emocional	Correlación de Pearson	0,028	-0,026	0,076
	Sig (bilateral)	0,563	0,594	0,113
	N	0434	434	434
Atención	Correlación de Pearson	0,038	-0,022	0,090
	Sig (bilateral)	0,426	0,651	0,062
	N	0,434	436	434
Claridad	Correlación de Pearson	0,010	-0,004	0,027
	Sig (bilateral)	0,830	0,941	0,580
	N	0,434	436	434
Regulación	Correlación de Pearson	0,227	0,203	0,206
	Sig (bilateral)	0,000	0,000	0,000
	N	434	434	434

Tabla 5.6: Correlación Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo con Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación.

La prueba de correlación bivariada confirma los resultados obtenidos en la prueba de comparación de medias y nos muestra que existe relación significativa entre las variables independientes y la variable dependiente Regulación, no existiendo relación entre el resto de variables.

Regulación		
Sexismo	R	0,27
	R Cuadrado	0,051
	Sig. Bilateral	0,000
Sexismo Hostil	R	0,20
	R Cuadrado	0,41
	Sig. Bilateral	0,00
Sexismo Benévolo	R	0,20
	R Cuadrado	0,43
	Sig. Bilateral	0,00

Tabla 5.7: Regresión Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo y Regulación

Los resultados obtenidos en la prueba de Regresión Lineal, confirman los datos encontrados en las pruebas de comparación de medias y correlación lineal, mostrando que la las variables Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo actúan como predictoras de Regulación en el sentido contrario al esperado, En todos los casos la capacidad de predicción es muy baja. Por lo tanto, nuestra variable:

- Las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo puntúan más alto en Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación que las personas que puntúan alto en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE RECHAZA.

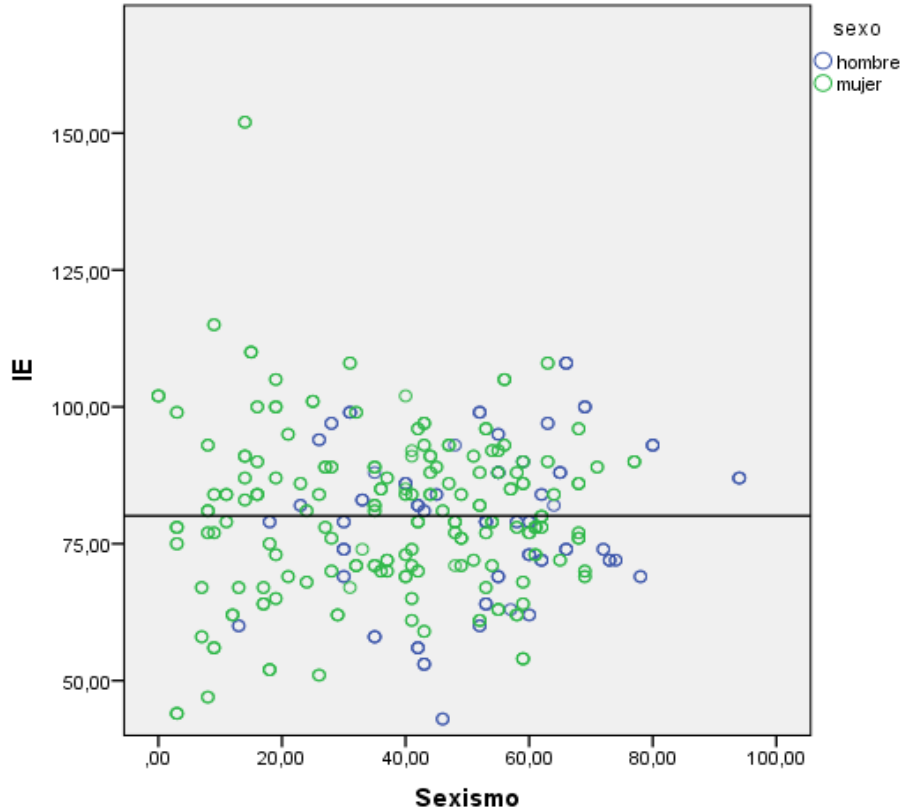


Gráfico 5.5: Relación entre Sexismo e Inteligencia Emocional.

En el gráfico apreciamos que no existe ninguna relación lineal entre Sexismo e Inteligencia Emocional.

	ATENCIÓN	CLARIDAD	REGULACIÓN
MUJER SEXISMO	28,05	26,63	30,02
MUJER NO SEXISMO	27,53	25,85	26,96
SIG. BILATERAL	0,6	0,3	0,000
HOMBRE SEXISMO	24,65	26,68	29,23
HOMBRE NO SEXISMO	24,71	24,14	30,07
SIG .BILATERAL	0,97	0,14	0,000

Tabla 5.8. Diferencias de medias entre mujeres y hombres sexistas y no sexistas.

No hay diferencias significativas entre mujeres sexistas o no sexistas, sólo en regulación a favor de las mujeres sexistas, ni entre hombres sexistas o no sexistas, sólo en regulación a favor de los hombres sexistas. Ambos, hombres y mujeres sexistas puntúan significativamente más alto en Regulación.

5.3. Creencias sobre Inteligencia Emocional en hombres y mujeres.

5.3.1. Creencias de la muestra seleccionada sobre Inteligencia Emocional en hombres y mujeres

	N	MEDIA	SIG. BILATERAL
IE DE HOMBRE	436	71,22	
IE DE MUJERES	436	82,03	0,00
ATENCIÓN DE HOMBRES	436	20,15	
ATENCIÓN DE MUJERES	436	31,20	0,00
CLARIDAD DE HOMBRES	436	22,16	
CLARIDAD DE MUJERES	436	27,03	0,00
REGULACIÓN DE HOMBRES	436	29,11	
REGULACIÓN DE MUJERES	436	23,89	0,00

Tabla 5.9: Medias en Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación

Las mujeres obtienen puntuaciones medias significativamente superiores a los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad, mientras que los hombres obtienen puntuaciones significativamente superiores a las mujeres en Regulación, por lo tanto nuestras hipótesis:

- Las mujeres son percibidas mejores en Inteligencia Emocional que los hombres. SE MANTIENE
- Las mujeres son percibidas mejores en Atención que los hombres. SE MANTIENE
- Las mujeres son percibidas mejores en Claridad que los hombres. SE MANTIENE
- Los hombres son percibidos mejores en Regulación que las mujeres. SE MANTIENE.

5.3.2. Sexo y Creencias sobre Inteligencia Emocional en hombres y mujeres

5.3.2.1. Diferencias en las creencias entre sexos con respecto a Inteligencia Emocional de mujeres y hombres

	MUJER	HOMBRE	SIG. BILATERAL
N	318	118	
IE MUJER	82,13	81,11	0,36
ATENCIÓN MUJER	31,18	31,26	0,88
CLARIDAD MUJER	26,97	27,06	,0,91
REGULACIÓN MUJER	22,87	24,27	0,027
IE HOMBRE	71,01	72,68	0,21
ATENCIÓN HOMBRE	19,71	21,33	0,01
CLARIDAD HOMBRE	22,19	22,10	0,88
REGULACIÓN HOMBRE	29,10	29,24	0,81

Tabla 5.10: comparación de medias de Inteligencia Emocional en mujeres y hombres según hombres y mujeres.

Los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes nos muestran que solamente aparecen diferencias significativas en la habilidad Regulación donde los hombres asignan una puntuación más alta que las mujeres a la mujer en Regulación y en la habilidad Claridad donde los hombres asignan una puntuación mayor que las mujeres a los hombres en la habilidad Claridad, por lo tanto, nuestras hipótesis de trabajo:

- Las mujeres asignan una puntuación más alta en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad a las mujeres que los hombres. SE RECHAZA
- Los hombres asignan una puntuación más alta en Regulación a los hombres que las mujeres. SE RECHAZA
-

5.3.2.2. Diferencias en las creencias de cada sexo con respecto a Inteligencia Emocional de mujeres y hombres.

	HOMBRES	SIG. BILATERAL	MUJERES	SIG.BIALTERAL
N	118		318	
IE DE HOMBRE	72,68		71,01	
IE DE MUJERES	81, 11		82,38	
		0,00		0,00
ATENCIÓN DE HOMBRES	21,33		19, 71	
ATENCIÓN DE MUJERES	31,26		31,18	
		0,00		0,00
CLARIDAD DE HOMBRES	22,10		22,19	
CLARIDAD DE MUJERES	26,97		27,06	
		0,00		0,00
REGULACIÓN DE HOMBRES	29,24		29,10	
REGULACIÓN DE MUJERES.	22,87		24,27	
		0,00		0,00

Tabla 5.11: comparación de medias de las creencias de hombres y mujeres sobre la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres.

Los resultados de las pruebas T de Student para una muestra señalan diferencias que los hombres asignan puntuaciones significativamente superiores a las mujeres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad y a los hombres en Regulación. Las mujeres asignan puntuaciones significativamente superiores a las mujeres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad y a los hombres en Regulación. Por lo tanto, nuestras hipótesis de trabajo:

- Los hombres piensan que las mujeres son mejores en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que los hombres. SE MANTIENE
- Los hombres piensan que los hombres son mejores que las mujeres en Regulación. SE MANTIENE
- Las mujeres piensan que las mujeres son mejores que los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad. SE MANTIENE
- Las mujeres piensan que los hombres son mejores que las mujeres en Regulación. SE MANTIENE.

5.3.3. Sexismo y creencias sobre Inteligencia Emocional en hombres y mujeres

5.3.3.1. Diferencias de creencias entre personas sexistas y no sexistas con respecto a Inteligencia Emocional de mujeres y hombres

	SEXISMO	NO SEXISMO	SIG. BILATERAL	SEXISMO HOSTIL	NO SEXISMO HOSTIL	SIG. BILATERAL	SEXISMO BENÉVOLO	NO SEXISMO BENÉVOLO	SIG. BILATERAL
N	331	105		332	104		329	107	
IE MUJER	82,41	80,94	0,006	82,10	81,78	0,82	83,77	77,51	0,00
ATENCIÓN MUJER	31,81	29,41	0,00	31,28	28,99	0,00	32,10	28,59	0,00
CLARIDAD MUJER	27,57	25,31	0,95	27,09	26,86	0,79	27,96	24,16	0,48
REGULACIÓN MUJER	23,13	26,20	0,004	23,23	25,93	0,00	23,60	24,74	0,06
IE HOMBRE	71,00	72,99	0,001	71,56	71,17	0,77	71,46	71,54	0,95
ATENCIÓN HOMBRE	19,60	21,60	0,005	19,87	21,06	0,07	19,79	21,22	0,01
CLARIDAD HOMBRE	21,82	23,26	0,04	21,99	22,74	0,27	21,91	22,95	0,06
REGULACIÓN HOMBRE	29,59	27,79	0,004	29,70	27,36	0,00	29,75	27,29	0,02

Tabla 5.12: Comparación de medias Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo en puntuaciones en Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación.

Los resultados de la prueba T de Student señalan qué:

- El Sexismo asigna puntuaciones significativamente superiores a las mujeres en Inteligencia Emocional y Atención, significativamente más bajas en Regulación y no encuentra diferencias significativas en Claridad, que las personas que puntúan bajo en Sexismo. En cuanto a los hombres, el Sexismo asigna puntuaciones significativamente más bajas a los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad y significativamente más altas en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo.
- El Sexismo Hostil asigna puntuaciones significativamente más altas en Claridad a las mujeres y significativamente más bajas en regulación a las mujeres que las personas que puntúan bajo en Sexismo Hostil y no encuentra diferencias significativas en Inteligencia Emocional y Claridad. En cuanto a los hombres, el Sexismo Hostil no encuentra diferencias significativas en Inteligencia Emocional y Claridad, asigna puntuaciones significativamente más bajas en Atención y más altas en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo Hostil.
- El Sexismo Benévolo asigna puntuaciones significativamente más altas a las mujeres en Inteligencia Emocional y Atención y más bajas en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo Benévolo y no encuentra diferencias significativas en Claridad. En cuanto a los hombres, el Sexismo Benévolo asigna a los hombres puntuaciones significativamente más bajas en Claridad y Atención y más altas en regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo Benévolo. No encuentra diferencias en Inteligencia Emocional.

Según estos datos, nuestras hipótesis de trabajo:

- El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones mayores a las mujeres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE MANTIENE PARCIALMENTE: La condición se cumple en todos los casos, pero no es significativa en la relación entre Sexismo y Claridad, Sexismo Hostil e Inteligencia Emocional y Claridad, y Sexismo Benévolo y Claridad.
- El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones más bajas a las mujeres en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE MANTIENE PARCIALMENTE: La condición se cumple en todos los casos, pero no es significativa en el caso del Sexismo Benévolo.
- El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones más bajas a los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE MANTIENE PARCIALMENTE. La condición se cumple en todos los casos, pero las diferencias no son significativas en la relación entre Sexismo Hostil e Inteligencia Emocional y Claridad, y Sexismo Benévolo e Inteligencia Emocional y Claridad.
- El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones más altas a los hombres en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE MANTIENE.

5.3.3.2. Diferencias de creencias en las personas sexistas con respecto a la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres

	Sexismo	Sig. Bilateral	Sexismo Hostil	Sig. Bilateral	Sexismo Benévolo	Sig. Bilateral
N	331		332		329	
IE Hombre	71,00		71,56		71,46	
IE Mujer	82,41		82,10		83,77	
		0,00		0,00		0,00
Atención Hombre	19,89		19,87		19,79	
Atención Mujer	31,85		31,90		32,10	
		0,00		0,00		0,00
Claridad Hombre	21,93		21,99		21,90	
Claridad Mujer	27,57		27,09		27,96	
		0,00		0,00		0,00
Regulación Hombre	27,23		29,70		29,75	
Regulación Mujer	23,40		23,23		23,6	
		0,00		0,00		0,00

Tabla 5.13: Comparación de medias entre las puntuaciones en Inteligencia Emocional de hombres y mujeres según el tipo de Sexismo.

Los datos obtenidos en la prueba T de Student para una muestra señalan que existen diferencias significativas entre todas las medias, en el sentido esperado.

			Sexismo	Sexismo Hostil	Sexismo Benévolo
IE Mujeres	Correlación de Pearson	de	0,167	0,52	0,243
	Sig (bilateral)		0,001	0,001	0,000
	N		436	436	436
Atención Mujeres	Correlación de Pearson	de	0,343	0,266	0,347
	Sig (bilateral)		0,000	0,000	0,000
	N		436	436	436
Claridad Mujeres	Correlación de Pearson	de	0,158	0,061	0,221
	Sig (bilateral)		0,001	0,200	,000
	N		436	436	436
Regulación Mujeres	Correlación de Pearson	de	-0,122	-0,183	-0,042
	Sig (bilateral)		0,012	0,000	0,389
	N		436	436	436
IE Hombres	Correlación de Pearson	de	0,005	0,042	-0,032
	Sig (bilateral)		0,920	0,384	0,504
	N		436	436	436
Atención Hombres	Correlación de Pearson	de	-0,112	-0,067	-0,135
	Sig (bilateral)		0,019	,160	0,005
	N		436	436	436

Claridad Hombres	Correlación de Pearson	de	-0,081	-0,029	-0,116*
	Sig (bilateral)		0,090	0,552	0,015
	N		436	436	436
Regulación Hombres	Correlación de Pearson	de	0,227	0,203	0,206
	Sig (bilateral)		0,000	0,000	0,000
	N		436	436	436

Tabla 5.14: Correlación entre Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo con Inteligencia Emocional de mujeres y hombres.

Los resultados de las pruebas de correlación bivariada señalan relaciones significativas en la dirección esperada entre Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo e Inteligencia Emocional, Atención y Claridad en las mujeres, excepto en el caso de Sexismo Hostil y Claridad. También señala una relación significativa entre Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil con la variable Regulación en hombre, en el sentido esperado. Según estos resultados, nuestras hipótesis de trabajo:

- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil considera que las mujeres son mejores que los hombres en Inteligencia Emocional. SE MANTIENE.
- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil considera que las mujeres son mejores que los hombres en Atención. SE MANTIENE.

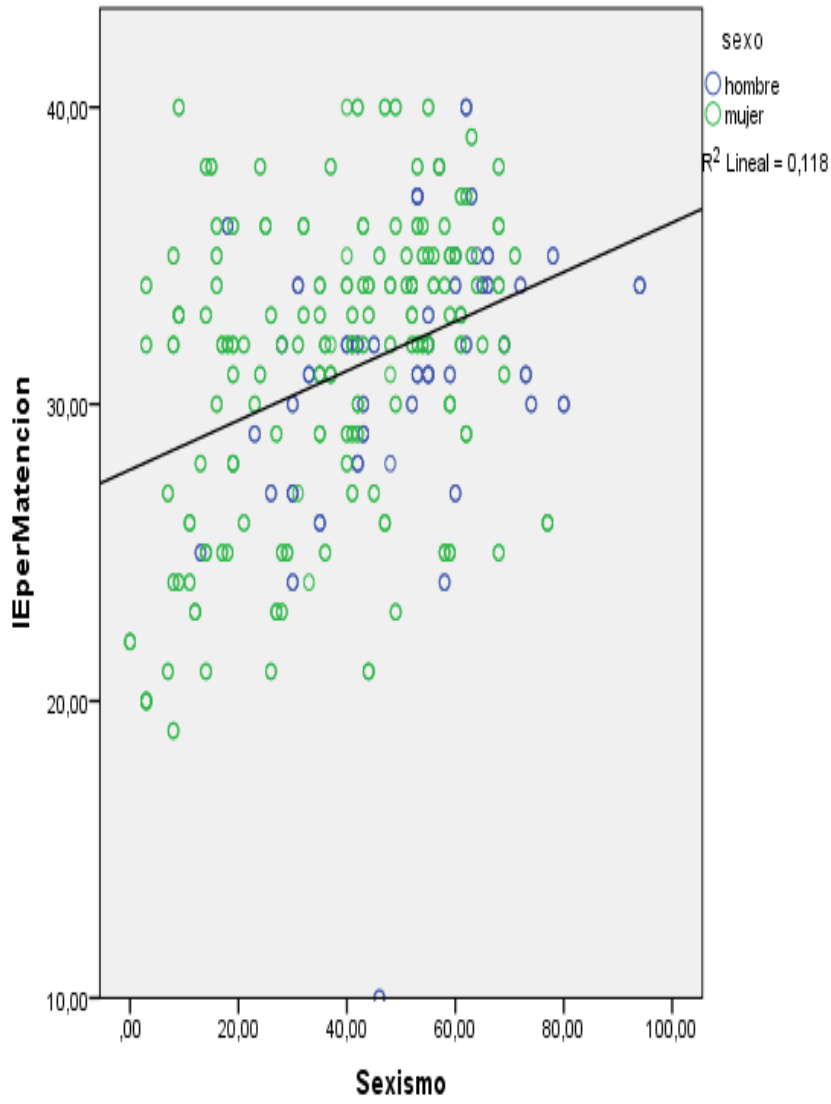


Gráfico 5.6. Regresión Lineal: Relación Entre Sexismo y Atención en mujeres

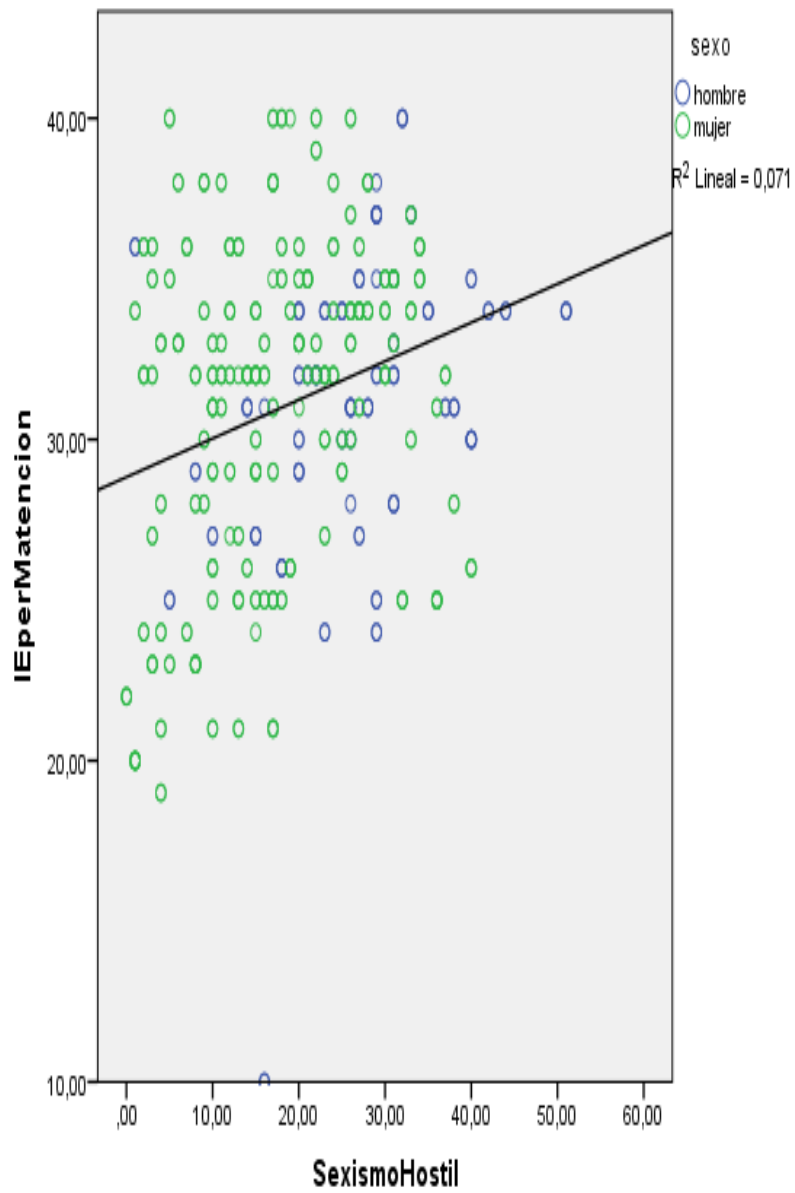


Gráfico 5.7. Regresión Lineal entre Sexismo y Atención en Mujeres.

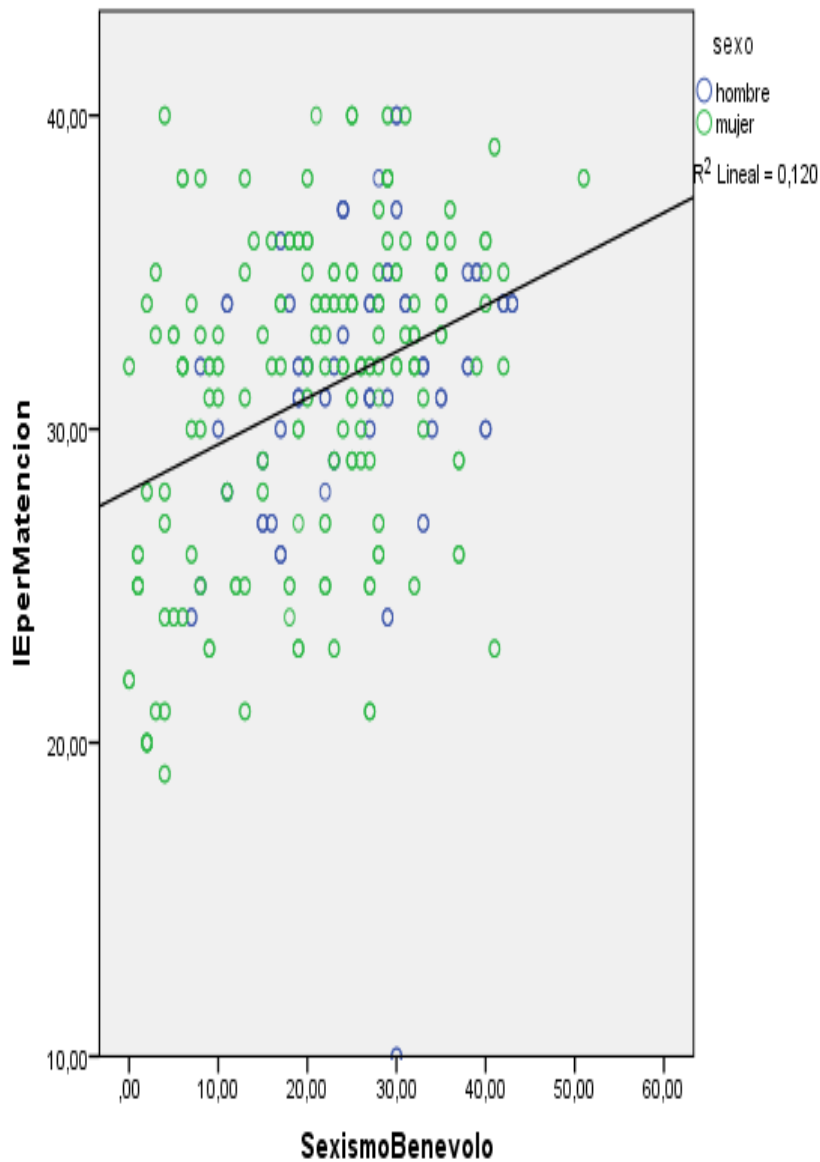


Gráfico 5.8. Regresión Lineal Sexismo Benévolo y Atención en mujeres

Los gráficos de regresión lineal muestran una relación lineal entre las variables independientes, Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo y la variable dependiente Atención.

- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil considera que las mujeres son mejores que los hombres en Claridad. SE MANTIENE PARCIALMENTE: No se cumple la condición en Sexismo Hostil y Claridad en mujeres.

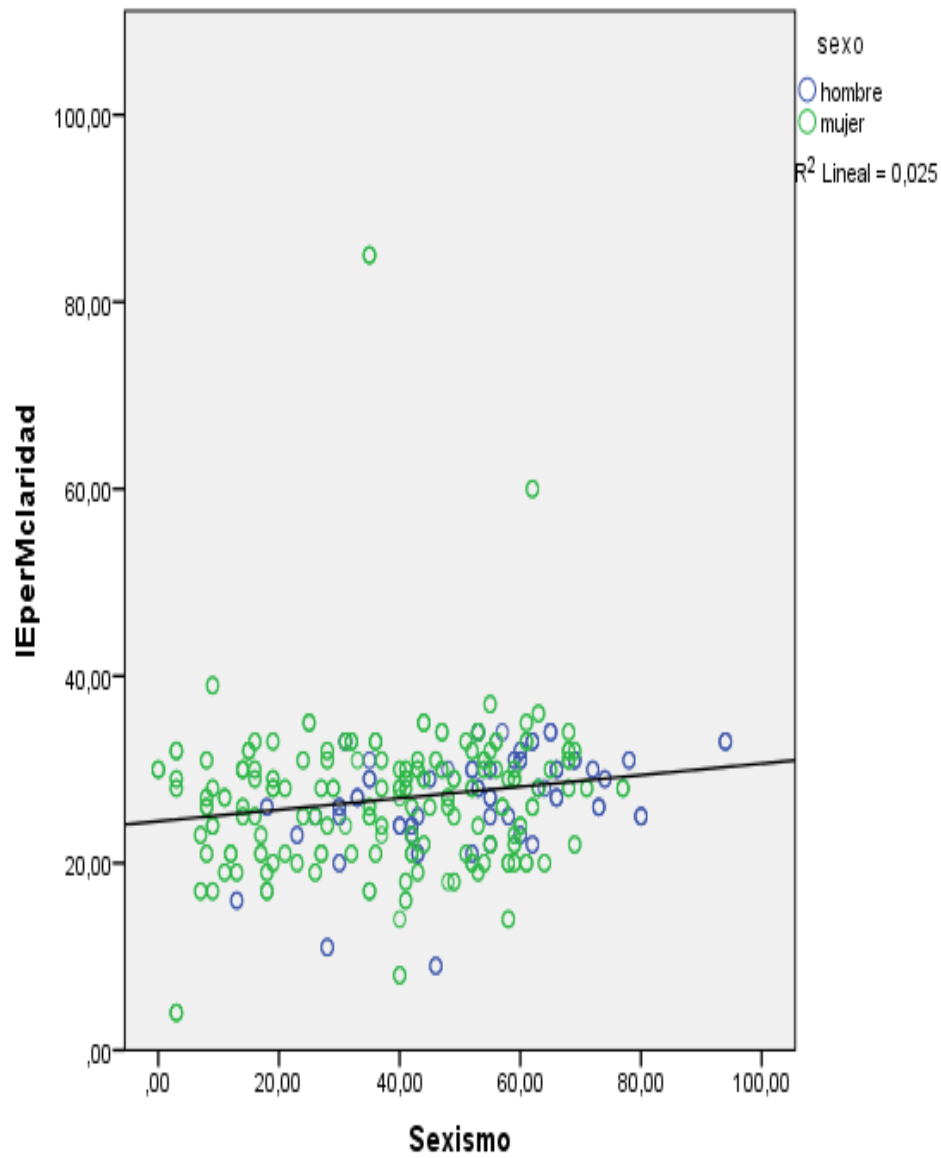


Gráfico 5.9. Regresión lineal entre Sexismo y Claridad en Mujeres.

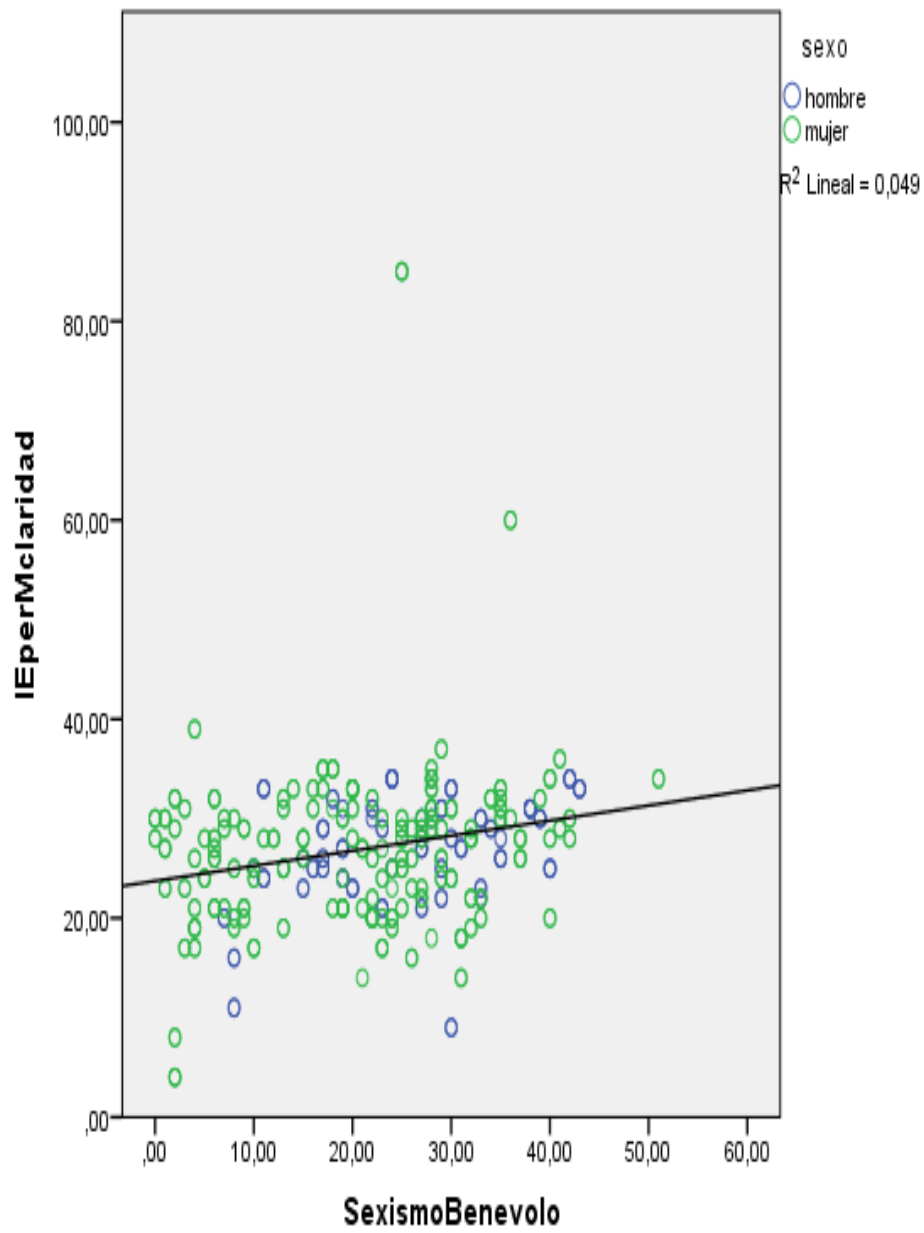


Gráfico 5.10: Regresión Lineal entre Sexismo Benévolo y Claridad en mujeres.

Los gráficos de Regresión lineal muestran una relación lineal débil entre las variables independientes Sexismo y Sexismo Benévolo y la variable dependiente Claridad.

- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil considera que las hombres son mejores que los mujeres en Regulación. SE MANTIENE.

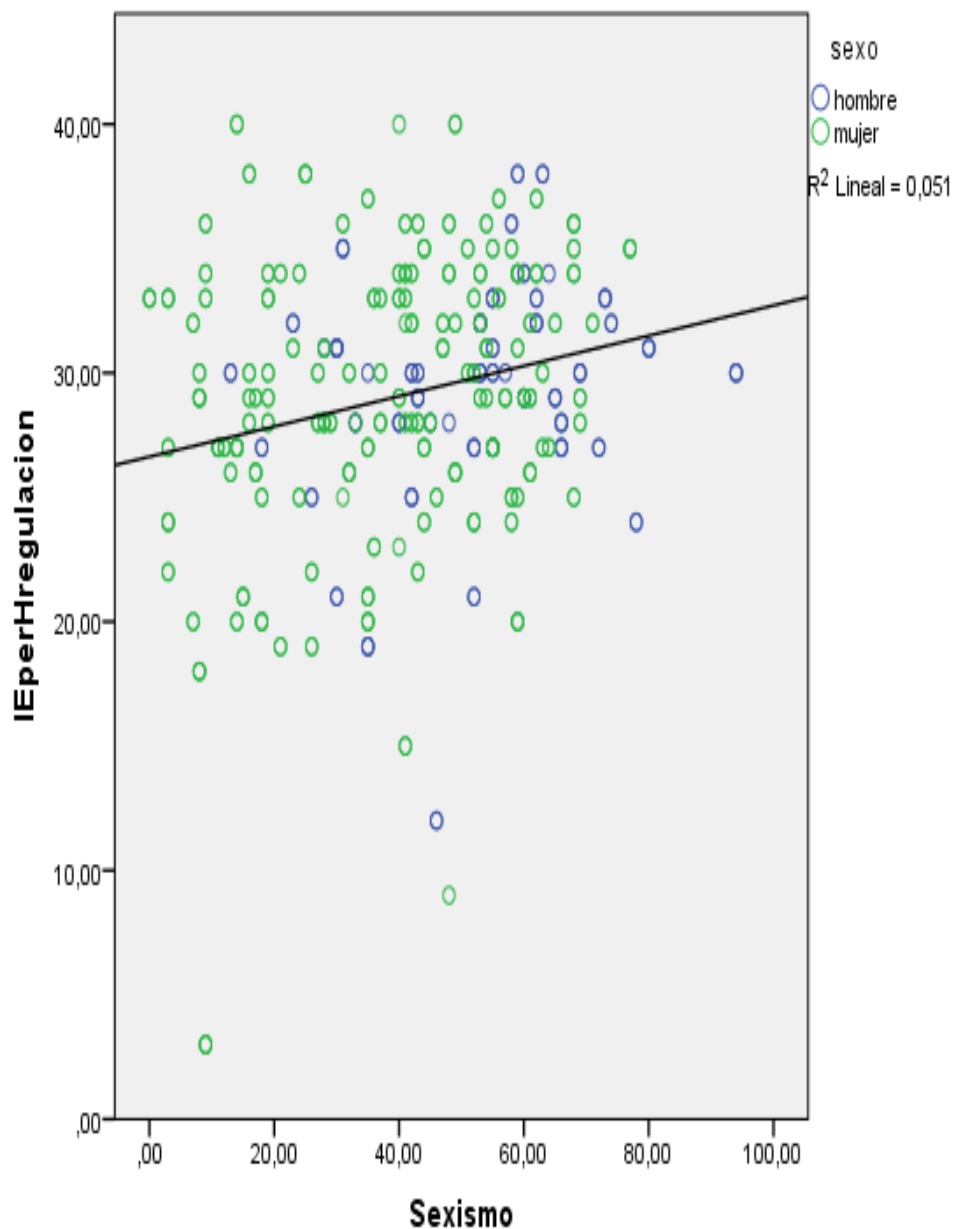


Gráfico 5.11. Regresión Lineal entre Sexismo y Regulación en hombres.

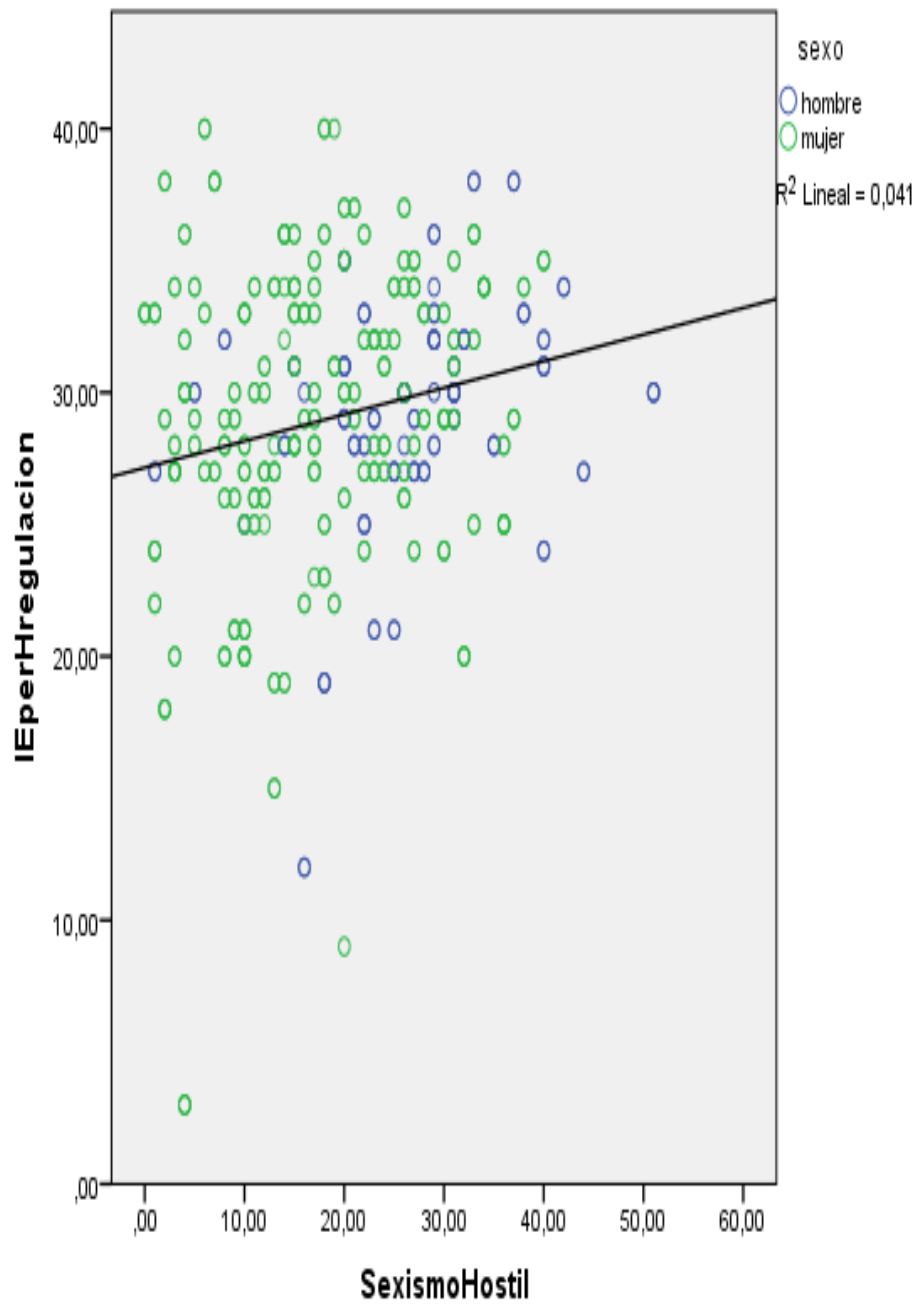


Gráfico 5.12: Regresión Lineal entre Sexismo Hostil y Regulación en hombres.

Los gráficos de Regresión Lineal muestran una relación lineal entre las variables independientes Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo y la variable dependiente Regulación en hombres.

La prueba de Regresión Lineal muestra, en primer lugar, que, en la relación entre variables el Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo, actúan como variables dependientes y, en segundo lugar, la capacidad de predicción de la variable independiente con respecto a la variable dependiente.

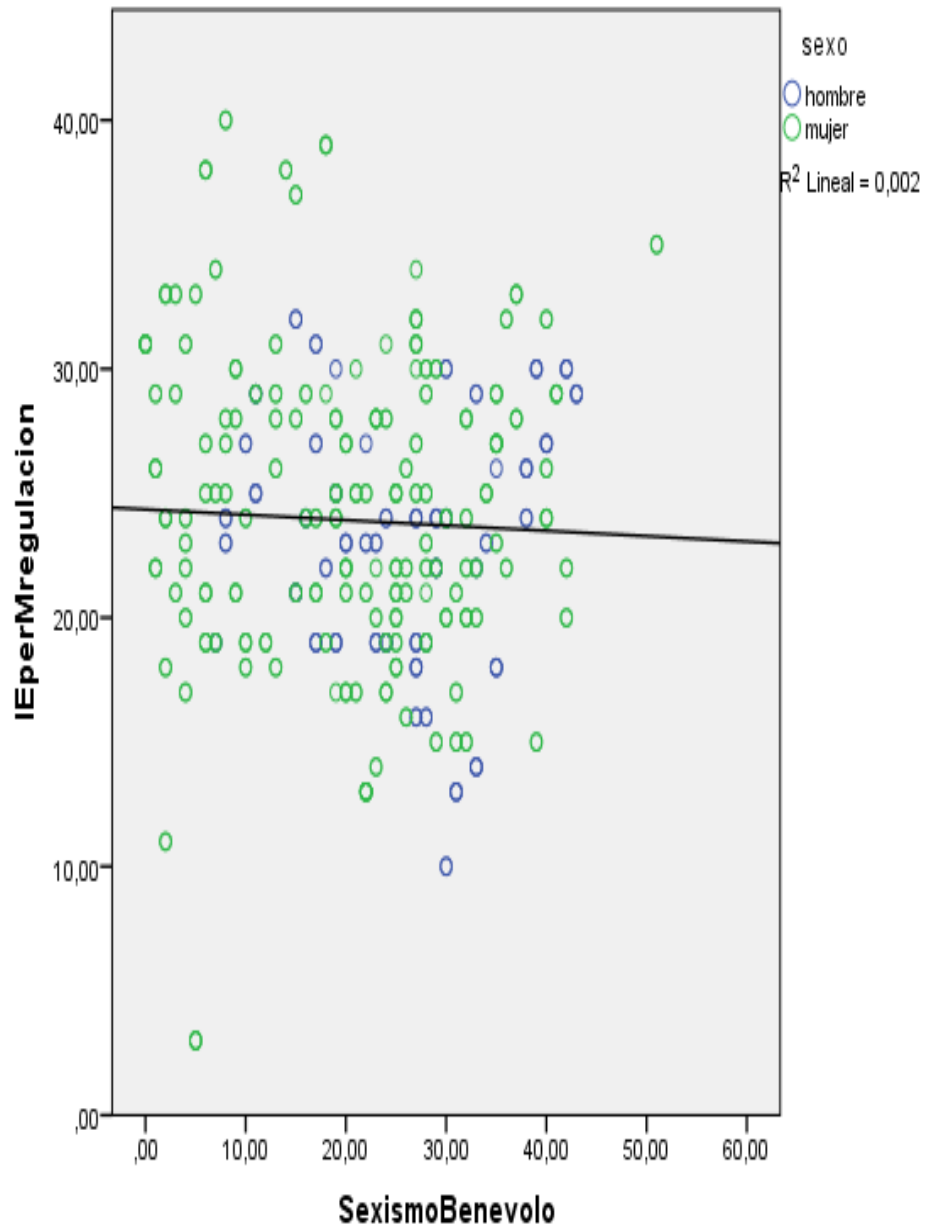


Gráfico 5.13: Regresión Lineal entre Sexismo Benévolo y Regulación en Hombres.

	NO Sexismo Hostil	Sig. Bilateral	NO Sexismo Benévolo	Sig. Bilateral	NO Sexismo	Sig. Bilateral
N	104		107		105	
Atención Hombre	21,06		21,22		21,93	
Atención Mujer	28,99		28,59		29,41	
		0,00		0,00		0,00
Claridad Hombre	22,74		22,95		23,26	
Claridad Mujer	26,86		24,16		25,31	
		0,00		0,00		0,00
Regulación Hombre	27,36		27,29		27,79	
Regulación Mujer	25,93		24,74		26,20	
		0,00		0,00		0,00

Tabla 5.15: Estereotipo Emocional de hombres y mujeres desde el NO Sexismo.

En la tabla 5.14, observamos como las diferencias entre las diferentes habilidades emocionales entre hombres y mujeres son significativas desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, las puntuaciones asignadas a hombres y mujeres, cómo se intuía en las pruebas de comparación entre personas sexistas y no sexistas, están mucho más próximas, sobre todo en Claridad y Regulación, manteniéndose la Atención como la habilidad emocional más vinculada a la mujer.

5..45.4. Sexismo y participantes.

	SEXISMO	SEXISMO HOSTIL	SEXISMO BENÉVOLO	NÚMERO PARTICIPANTES
N	331	332	329	436
PORCENTAJE	75,91 %	76,14	75,55	100%

Tabla 5.16: Porcentaje de población sexista entre los participantes

El porcentaje de población Sexista en la muestra seleccionada es del 75,91 % en el caso del Sexismo, 76,14 para el Sexismo Hostil y 75,55 para el Sexismo Benévolo.

	Hombre	Mujer	Sig. Bilateral
Sexismo	51,78	37,57	0,00
Sexismo Hostil	26,44	17,52	0,00
Sexismo Benévolo	25,37	20,31	0,00

Tabla 5.17: Comparación de medias en Sexismo entre hombres y mujeres.

Los hombres obtienen puntuaciones significativamente más altas en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo que las chicas.

5.5. Descripción y frecuencias.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	118	27,1	27,1	27,1
	Mujer	318	72,9	72,9	100,0
	Total	436	100,0	100,0	

Tabla 5.18: Frecuencia según el sexo.

EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	25	5,7	5,7	5,7
	19	51	11,7	11,7	17,4
	20	37	8,5	8,5	25,9
	21	58	13,3	13,3	39,2
	22	18	4,1	4,1	43,3
	23	37	8,5	8,5	51,8
	24	37	8,5	8,5	60,3
	25	16	3,7	3,7	64,0
	26	23	5,3	5,3	69,3
	27	11	2,5	2,5	71,8
	28	3	,7	,7	72,5
	29	26	6,0	6,0	78,4
	30	13	3,0	3,0	81,4
	31	13	3,0	3,0	84,4

Inteligencia Emocional y Sexismo.
Estudio del componente emocional del Sexismo.

	32	5	1,1	1,1	85,6
	34	6	1,4	1,4	86,9
	35	3	,7	,7	87,6
	36	7	1,6	1,6	89,2
	38	2	,5	,5	89,7
	40	2	,5	,5	90,1
	42	6	1,4	1,4	91,5
	45	6	1,4	1,4	92,9
	46	3	,7	,7	93,6
	48	6	1,4	1,4	95,0
	50	3	,7	,7	95,6
	51	3	,7	,7	96,3
	52	3	,7	,7	97,0
	53	3	,7	,7	97,7
	54	3	,7	,7	98,4
	56	7	1,6	1,6	100,0
	Total	436	100,0	100,0	

Tabla: 5,19: frecuencia según la edad

CIUDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CIUDAD REAL	195	44,7	44,7	44,7
	TERUEL	241	55,3	55,3	100,0
	Total	436	100,0	100,0	

Tabla 5.20: Frecuencias según la Ciudad.

6. Análisis de los resultados

Dada la estructura del proyecto, el bloque de discusión se estructurará en dos apartados, el primero en el que abordaremos los resultados referidos a Inteligencia Emocional auto informada, según el Sexo y el Sexismo y, en el segundo, donde discutiremos los resultados sobre las creencias referidas a Inteligencia Emocional de mujeres y hombres desde la percepción de los diferentes sexos y puntuaciones en los diferentes tipos de Sexismo.

Inteligencia Emocional AUTOINFORMADA.

En la relación entre Sexo e Inteligencia Emocional, de las tres hipótesis propuestas:

- Las chicas puntúan más alto en Atención que los chicos. SE MANTIENE
- Las chicas puntúan más alto en Claridad que los chicos. SE RECHAZA
- Los chicos puntúan más alto en Regulación que las chicas. SE RECHAZA

Sólo la hipótesis relacionada con la Atención se mantiene, es decir, sólo aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la habilidad Atención. Atención se muestra a lo largo de todo el estudio como la variable y habilidad más relacionada con la mujer, tanto en puntuaciones como en creencias, como veremos más adelante. El resto de habilidades no presentan ninguna relación con el sexo y hombres y mujeres obtienen puntuaciones que no resultan significativas desde una perspectiva estadística.

Estudios anteriores mostraban que, primero, las mujeres obtenían mejores puntuaciones en Inteligencia Emocional que los hombres (Joseph y Newman, 2010)

y, segundo, que las mujeres eran mejores en Atención y Claridad y los hombres mejores en Regulación (Aquino, 2003; Lafferty 2004; Tapia y Marshall, 2006).

En este estudio, en cambio, no se mantienen estos resultados y esto nos hace preguntarnos si hubiéramos obtenidos los mismos resultados en caso de aplicar una prueba de Inteligencia Emocional ejecutada en lugar de auto informada. La intención de este estudio no era la de conocer la Inteligencia Emocional ejecutada, sino la Inteligencia Emocional auto informada y la percibida en hombres y mujeres.

En cuanto a la relación entre Sexismo e Inteligencia Emocional, de nuestras hipótesis propuestas para el desarrollo del presente trabajo:

- Las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo puntúan más alto en Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación que las personas que puntúan alto en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE RECHAZA.

Los datos obtenidos en nuestros cálculos rechazan nuestra hipótesis dado que no hemos encontrado diferencias significativas en los resultados entre las diferentes variables independientes en las diversas variables dependientes, además tampoco hemos encontrado ninguna relación significativa entre las variables independientes y las dependientes.

Al igual que con el sexo, esperábamos encontrar diferencias a favor de las personas no sexistas, sin embargo, estas diferencias no han sido significativas, de tal manera que personas que puntúan alto o bajo en Sexismo no presentan diferencias significativas en sus puntuaciones en Inteligencia Emocional, ni tampoco en ninguna de las habilidades estudiadas, Atención, Claridad y Regulación.

Cómo veremos más adelante sí que aparecen diferencias en la manera de percibir, en las creencias sobre lo que es y debe ser la Inteligencia Emocional en mujeres y hombres desde el Sexismo, por lo que sería interesante proponer futuras líneas de estudio en esta dirección y sentido, e intentar descifrar a que se deben las diferencias entre lo que se dice de uno mismo y lo que se espera de los otros en función de su sexo y nuestras creencias sexistas y confirmar y completar la información usando pruebas de Inteligencia Emocional ejecutadas para contrastar

posibles diferencias entre lo que se dice de uno mismo, lo que se hace y lo que se espera que hagan los otros según su sexo y en función de nuestras creencias, sexistas o no.

No tenemos referencias previas tampoco con las que comparar estos resultados, por lo que nos parece necesario seguir investigando en la confirmación, o no, de estos primeros datos con objeto de seguir dando forma al patrón emocional de comportamiento sexista, caso de que exista, puesto que si, como veremos, sí que existen unas creencias sobre como es emocionalmente la mujer y el hombres, es probable que también exista un patrón de comportamiento.

Por otro lado, es también probable, que las emociones y su educación vayan generando interés y ocupando un mayor espacio y tiempo en diversos contextos educativos, también el público y eso haga que, al menos, tengamos más información sobre lo que deberíamos ser. Esta podría ser una respuesta, que no la única al hecho de no encontrar diferencias significativas en Inteligencia Emocional auto informada: por un lado, el hecho de que en realidad los y las participantes presenten puntuaciones parecidas en Inteligencia Emocional y sus diversas habilidades, por otro, que las y los participantes presenten respuestas similares, adecuadas a los socialmente deseable y los resultados fueran diferentes en el caso de aplicar una prueba de ejecución.

Al estudiar la relación entre sexismo y sexi con Inteligencia Emocional, tampoco hemos encontrado diferencias significativas en Atención y Claridad. Sin embargo, tanto hombres como mujeres sexistas puntúan significativamente más alto que hombres y mujeres no sexistas en Regulación Emocional. Nos ha resultado llamativo este resultado.

CREENCIAS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN HOMBRES Y MUJERES.

En este segundo apartado o bloque haremos referencia a las tres preguntas que dan origen a las hipótesis de trabajo fundamentales de este trabajo:

¿Cómo percibe la muestra a hombres y mujeres?

¿Cómo percibe el Sexo la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres?

¿Cómo percibe el Sexismo la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres?

Con respecto a la primera pregunta creamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- Las mujeres son percibidas mejores en Inteligencia Emocional que los hombres. SE MANTIENE.
- Las mujeres son percibidas mejores en Atención que los hombres. SE MANTIENE.
- Las mujeres son percibidas mejores en Claridad que los hombres. SE MANTIENE.
- Los hombres son percibidos mejores en Regulación que las mujeres. SE MANTIENE.

Los resultados obtenidos señalan en la dirección de nuestras hipótesis de trabajo dado que la muestra, los participantes, sin diferenciar por Sexo o creencias Sexistas o no, dibuja un perfil, un estereotipo, muy concreto de lo que, según ellos, son hombres y mujeres en el apartado de gestión emocional. La muestra cree, mantiene la creencia de que las mujeres son significativamente mejores en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que los hombres y los hombres significativamente mejores en Regulación, frente a los resultados obtenidos anteriormente, donde no aparecían diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna habilidad emocional.

Al igual que ocurría en los resultados anteriores, la habilidad Atención es la que presenta mayores diferencias entre hombres y mujeres, siendo a lo largo de todo el estudio la variable más relacionada con la mujer, incluso más que la Regulación

con el hombre, variables ambas que presenta en su definición elementos propios de unos y otro Género.

El estereotipo dibujado por los y las participantes en este estudio sí que se adapta al estereotipo clásico y tradicional sobre las creencias acerca de la gestión emocional en hombres y mujeres, donde la mujer aparecía como el sexo emocional, muy pendiente de sus emociones, pero con poca capacidad de gestión y autocontrol y el hombre como poco pendiente de sus emociones, pero muy capaz de gestionarlas y controlarlas. Como veremos, este perfil, estereotipo, se repite a lo largo de este segundo bloque de resultados.

En cuanto a la segunda pregunta, hemos trabajado en primer lugar con las hipótesis:

- Las mujeres asignan una puntuación más alta en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad a las mujeres que los hombres. SE RECHAZA
- Los hombres asignan una puntuación más alta en Regulación a los hombres que las mujeres. SE RECHAZA

No hemos encontrado diferencias significativas en las puntuaciones que hombres y mujeres dan a la mujer o al hombre en las diferentes habilidades emocionales. Parece, según los datos encontrados, que hombres y mujeres estamos de acuerdo en cómo son los hombres y las mujeres en las diferentes habilidades emocionales.

Después hemos trabajado con las hipótesis:

- Los hombres piensan que las mujeres son mejores en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que los hombres. SE MANTIENE
- Los hombres piensan que los hombres son mejores que las mujeres en Regulación. SE MANTIENE
- Las mujeres piensan que las mujeres son mejores que los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad. SE MANTIENE

- Las mujeres piensan que los hombres son mejores que las mujeres en Regulación. SE MANTIENE.

Según los resultados obtenidos, hombres y mujeres tienen muy claro el estereotipo emocional de hombres y mujeres, donde ambos consideran que la mujer es significativamente mejor que el hombre en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad, mientras que el hombre es significativamente mejor que la mujer en Regulación.

Volvemos a observar como la habilidad Atención es la que presenta diferencias mayores y más significativas, manteniéndose como la variable más asociada a la mujer, desde la perspectiva de la mujer y también desde la perspectiva del hombre. Parece como si fuera la habilidad que más claramente tenemos identificada como propia de uno de los sexos, la mujer y la Atención a las emociones fuera algo propiamente femenino.

Con respecto a la tercera pregunta, trabajamos primero con las hipótesis:

- El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones mayores a las mujeres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE MANTIENE PARCIALMENTE: La condición se cumple en todos los casos, pero no es significativa en la relación entre Sexismo y Claridad, Sexismo Hostil Inteligencia Emocional y Claridad y Sexismo Benévolo y Claridad.
- El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones más bajas a las mujeres en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE MANTIENE PARCIALMENTE: La condición se cumple en todos los casos, pero no es significativa en el caso del Sexismo Benévolo.
- El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones más bajas a los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad que las personas

que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE MANTIENE PARCIALMENTE. La condición se cumple en todos los caso, pero las diferencias no son significativas en la relación entre Sexismo Hostil e Inteligencia Emocional y Claridad y Sexismo Benévolo e Inteligencia Emocional y Claridad.

- El Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones más altas a los hombres en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. SE MANTIENE

A diferencias de lo que ocurría en el estudio entre la relación del Sexismo con la Inteligencia Emocional, ahora sí que encontramos diferencias significativas en la forma en la que sexistas y no sexistas perciben una misma habilidad en un mismo sexo.

Así, las personas que puntúan alto en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asignan puntuaciones significativamente más altas a las mujeres en Inteligencia Emocional y Atención que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo. Las diferencias no son significativas en el caso de la variable Claridad.

El Sexismo y el Sexismo Hostil asigna puntuaciones significativamente más bajas a las mujeres en Regulación que las personas que puntúan bajo en estas variables. Estas diferencias en, en este sentido, aparecen también entre Sexismo Benévolo y Regulación en mujeres, pero no son significativas desde un punto de vista estadístico.

En cuanto a las variables emocionales en los hombres, el Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo asigna puntuaciones más bajas a los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad, aunque en el caso de Sexismo y Sexismo Hostil estas diferencias no son significativas en las puntuaciones en Inteligencia Emocional y Claridad.

De nuevo la variable Atención aparece, no sólo como la más vinculada al sexo femenino, sino como la menos vinculada al sexo masculino. El Sexismo cree que la Atención es una habilidad propiamente femenina y, por ello, asigna puntuaciones más altas a las mujeres en comparación con los no sexistas y más bajas a los hombres, en comparación con los no sexistas.

Por último, el Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil asignan puntuaciones significativamente mayores a los hombres en Regulación que las personas que puntúan bajo en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo.

Los resultados presentan a la variable Regulación como la habilidad emocional más relacionada con el hombre y menos relacionada con la mujer, aunque con diferencias menores que en el caso de la Atención.

En segundo lugar hemos trabajado con las hipótesis:

- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil considera que las mujeres son mejores que los hombres en Atención. SE MANTIENE
- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil considera que las mujeres son mejores que los hombres en Claridad. SE MANTIENE PARCIALMENTE: No se cumple la condición en Sexismo Hostil y Claridad en mujeres.
- El Sexismo, Sexismo Benévolo y Sexismo Hostil considera que los hombres son mejores que los mujeres en Regulación. SE MANTIENE.

Los resultados muestran que las personas sexistas consideran que las mujeres son significativamente mejores que los hombres en Inteligencia Emocional, Atención y Claridad, excepto en el caso de las personas que puntúan alto en Sexismo Hostil y la variable Claridad, al tiempo que consideran que los hombres son significativamente mejores en Regulación que las mujeres.

Unido a los resultados anteriores, referidos a las diferencias entre sexistas y no sexistas, observamos que las personas sexistas dibujan un estereotipo muy claro del funcionamiento emocional que se espera de hombres y mujeres, aunque luego esas personas que puntúan alto en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo no

refieran en la prueba de Inteligencia Emocional autoinformada ajustarse al estereotipo que refieren para los otros de una manera tan clara, dado que las diferencias que hemos encontrado existían, pero no han resultado significativas desde el punto de vista estadístico.

Según estos datos, los diferentes tipos de Sexismo dibujan el siguiente estereotipo emocional, de funcionamiento emocional, para hombres y mujeres:

Sexismo:

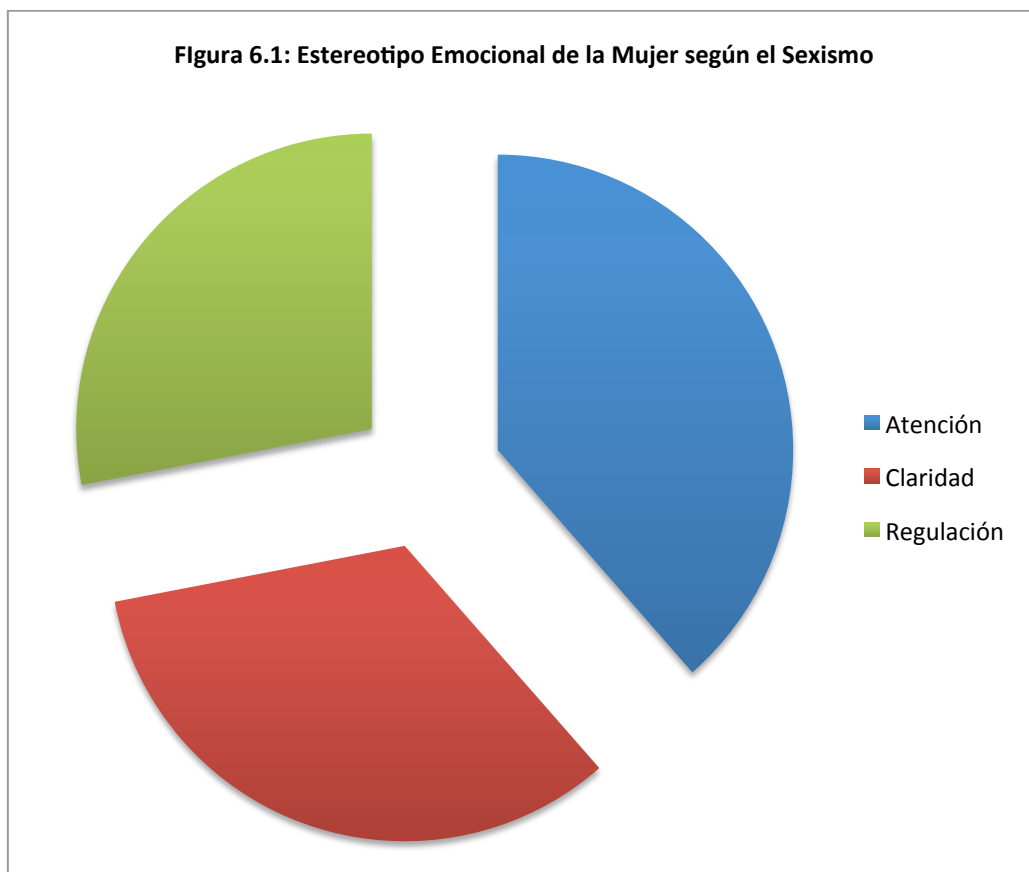
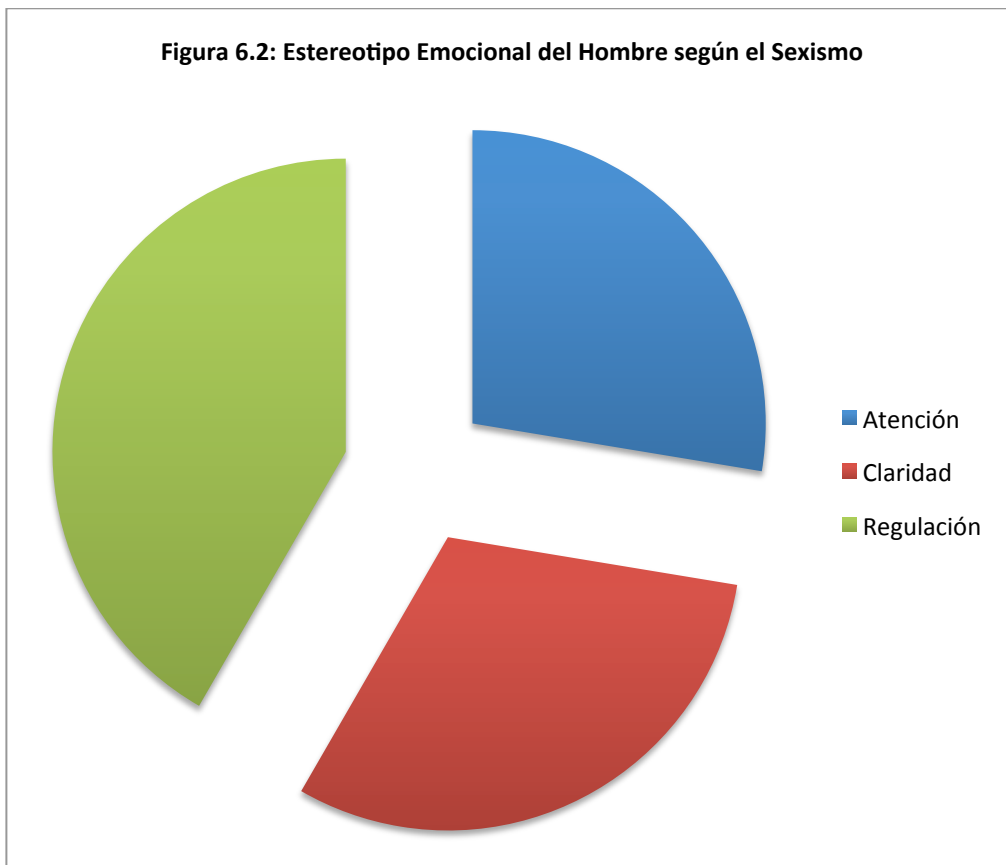


Figura 6.2: Estereotipo Emocional del Hombre según el Sexismo



Sexismo Benévolo:

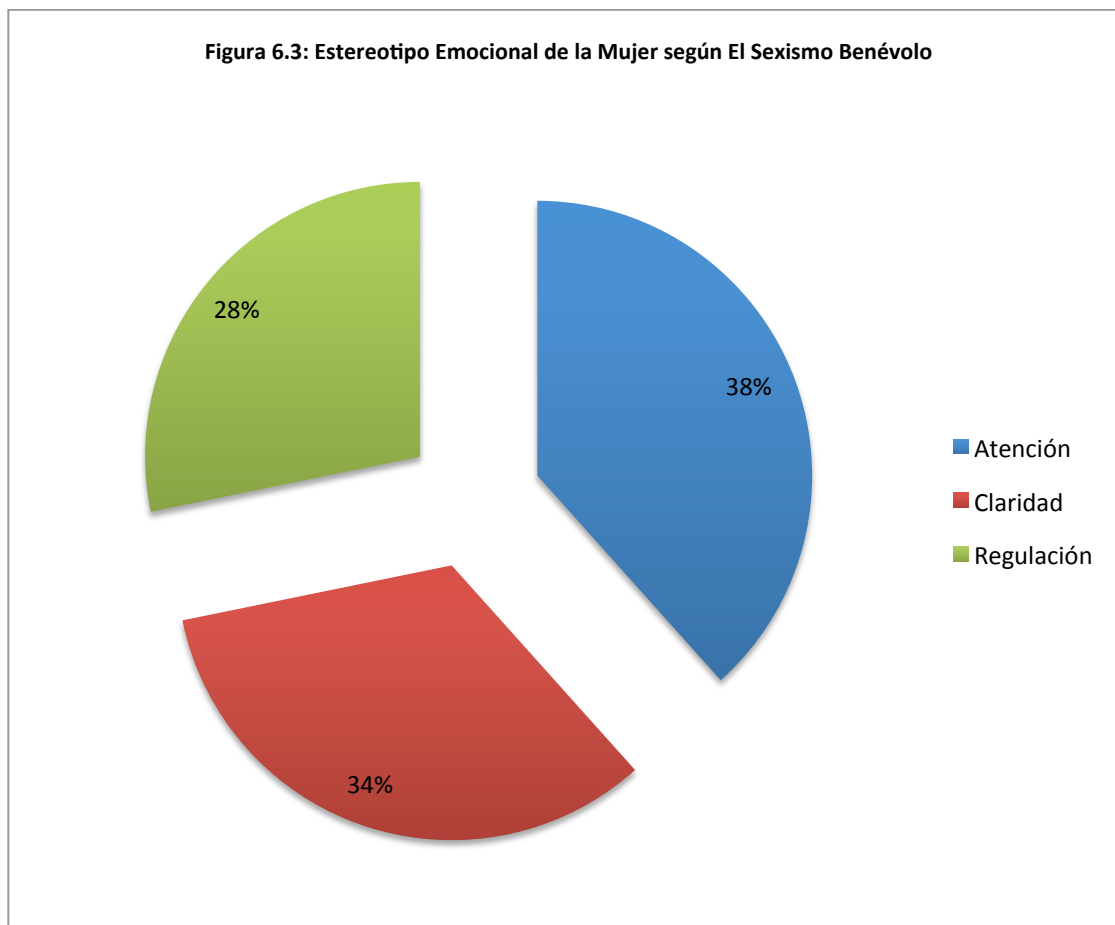
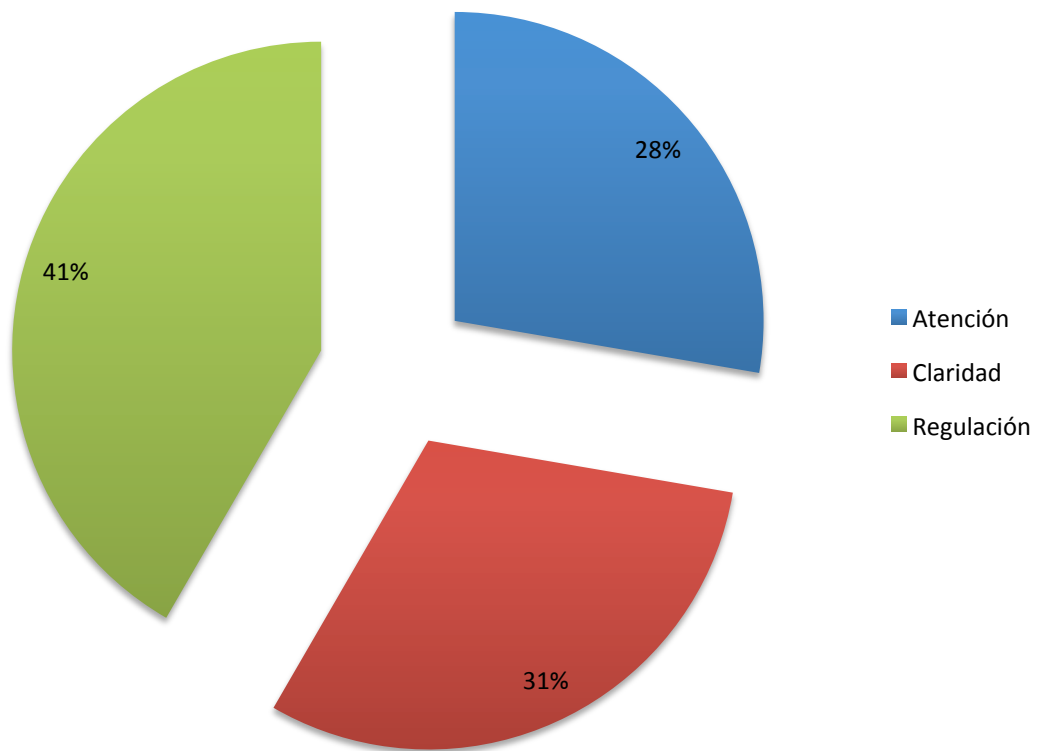
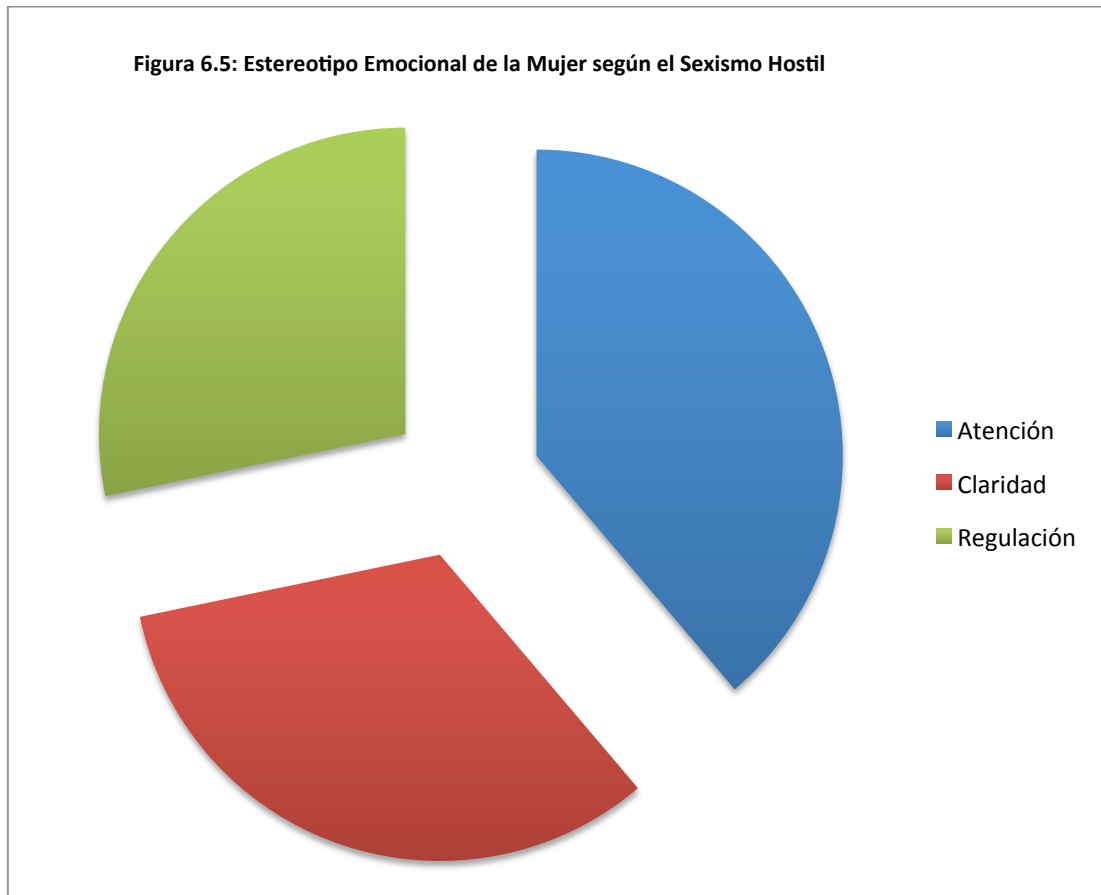
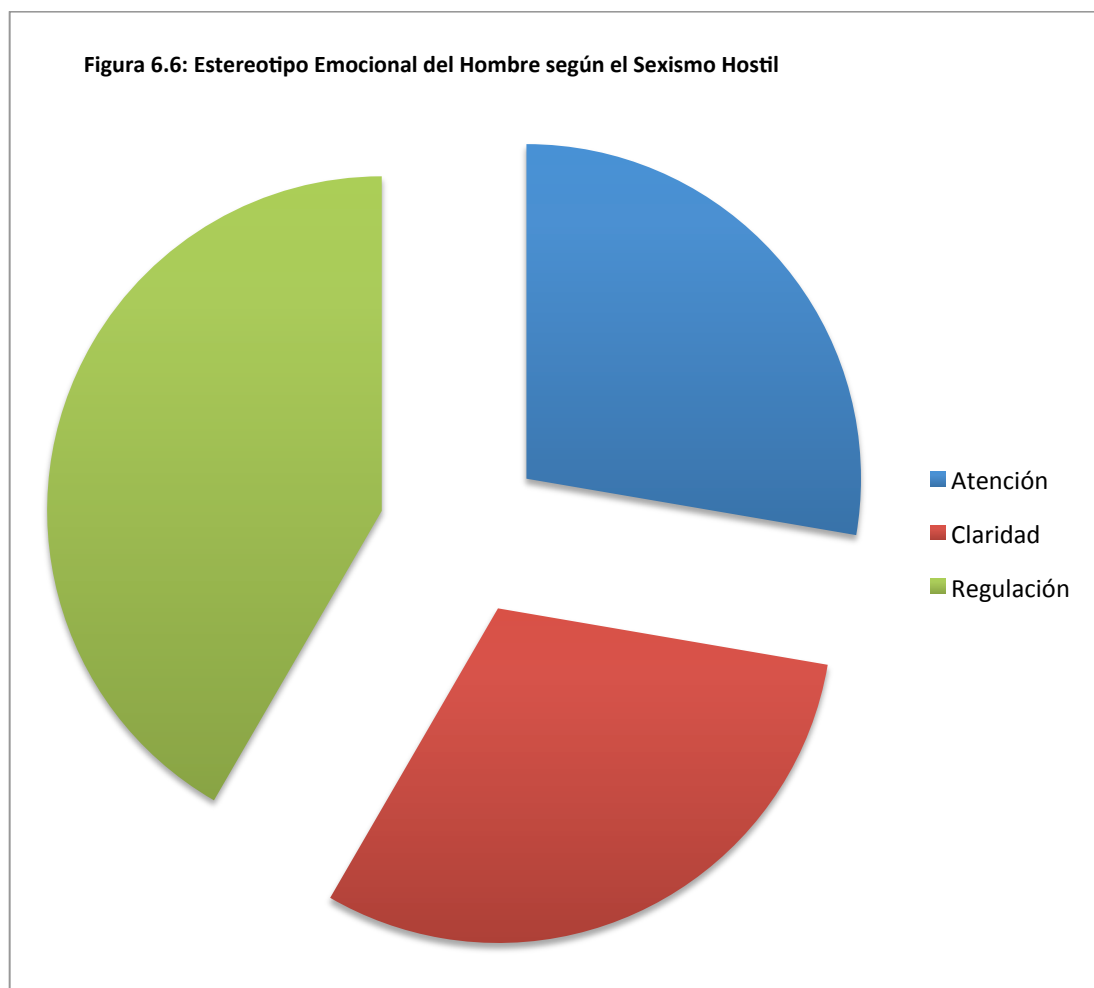


Figura 6.4: Estereotipo Emocional del Hombre según el Sexismo Benévolo



Sexismo Hostil:





Cómo podemos apreciar, los gráficos de la mujer se parecen mucho en los tres supuestos, e igual ocurre con los gráficos de los hombres, apareciendo diferencias significativas entre el reparto de habilidades emocionales según se trate de una mujer o un hombre. Los gráficos muestran claramente como la habilidad más destacada en los hombres es la Regulación y la menos desarrollada la Atención, mientras que en las mujeres ocurre justamente al revés, la Atención aparece como la habilidad más destacada mientras que la Regulación es la que parece menos desarrollada, según, en ambos casos, las creencias sexistas sobre gestión emocional.

En nuestro estudio, las personas que puntúan bajo en Sexismo también tienen la creencia de que la mujer es mejor en Atención y Claridad y el hombre en Regulación, sin embargo, como podemos ver en los resultados, estas diferencias

son mucho menores, en algunos casos de apenas un punto, que en el caso de las personas sexistas.

Esto significa que hombres y mujeres no sexistas mantienen una visión estereotipada del funcionamiento emocional de hombres y mujeres, pero sin embargo, asignan a hombres y mujeres puntuaciones muy próximas, sobre todo en Regulación y Claridad, donde las diferencias son muy pequeñas. Los resultados muestran que hombres y mujeres no Sexistas, salvo en Atención, consideran que hombres y mujeres funcionan, gestionan sus emociones, de una manera similar, de manera muy clara en Claridad y Regulación. En el caso de la variable Atención, aun siendo unas diferencias considerables y significativas, la diferencia también es sensiblemente menor que en el caso de personas sexistas, donde las diferencias son aún mayores.

Por último y en lo referido a las creencias sexistas en nuestra muestra, encontramos diferencias significativas en las puntuaciones en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo, donde lo hombres puntúan de manera significativamente más alta que las mujeres. Por otro lado, obtenemos que más del 75 % de la población puntúa por encima del punto de corte para establecer si se tienen creencias sexistas o no. Consideramos que este porcentaje es muy elevado y necesita de acciones educativas, de las que hablaremos más adelante.

7. Discusión.

REFERIDAS A LAS PUNTUACIONES EN SEXISMO DE LOS PARTICIPANTES

El presente estudio muestra unas puntuaciones en Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo donde más del 75% de la población participante puntúa alto, por encima de nuestro punto de corte determinado (ver diseño de investigación) presenta, por lo tanto, creencias sexistas.

Consideramos que es un porcentaje muy alto, más aún de lo esperado en esta investigación ya que esperábamos encontrarnos con una población de estudiantes de magisterio con unas creencias Sexistas menos evidentes y altas.

Estas puntuaciones evidencian que las actitudes y creencias sexistas están presentes también en el grupo de los futuros docentes y, por tanto, educadores formales de la sociedad.

Somos conscientes de que las creencias sexistas están presentes en todos los grupos de nuestra sociedad, lo podemos observar y también lo muestran estudios realizados en este sentido. Pero por esperado no deja de sorprendernos que una población como la de docentes, directamente vinculada y relacionada con la educación presente una puntuaciones tan altas en Sexismo.

Por otro lado, magisterio presenta una tasa de matrícula de mujeres muy superior al de hombres (excepto en la especialidad de educación física), datos que por sí mismos son ya una muestra de las creencias Sexistas que otorgan a la mujer mayores y mejores cualidades para los cuidados y la educación de las niñas y niños que a los hombres. Este dato de diferencias de matrículas es aún más extremo en el caso de educación infantil, absolutamente coherente con la creencia sexista anteriormente mencionada.

Parece, por tanto, que las puntuaciones en Sexismo obtenidas en el presente estudio, no son más que la consecuencia lógica de las creencias Sexistas que pueden estar detrás de la elección de unos estudios u otros.

Encontramos, no obstante, una contradicción, dado que en esta muestra los hombres puntúan de manera significativa más alta en Sexismo que las mujeres, aunque la puntuación media de las mujeres en sexismo también está por encima del punto de corte seleccionado. Nos resulta llamativo dado que presentando estos hombres creencias sexistas, pensando por tanto que la educación es cosa de mujeres, ellos han elegido precisamente dedicarse a esa labor, y no han participado alumnos de educación física.

No podemos olvidar, como señalamos en limitaciones de la investigación, que las respuestas están condicionadas por las creencias que los y las participantes tienen acerca de lo que es correcto o no y esto guiará sus respuestas en cierta medida. Aun así, el porcentaje en Sexismo se sitúa por encima del 75% lo que creemos que es un dato más que suficiente como para plantearse diversas medidas de intervención educativa, en las escuelas, pero también en las Facultades de Educación en torno a este dato y con el objetivo de combatir estas creencias que después median en todo el proceso educativo y legislativo en torno a la educación y lo que esta debe de ser.

REFERIDAS A LOS DOCENTES Y SU FUNCIÓN EN LA TRASMISIÓN DE IDEOLOGÍA

Directamente relacionado con el hecho de que más del 75% de la población participante en este estudio presente creencias sexistas surge la reflexión acerca del modelo ideológico que desde la escuela se está transmitiendo, así como el tipo de ciudadano que se está formando desde dicha institución.

Es evidente que los profesionales de la educación, fundamentalmente maestras y maestros, son transmisores de cultura e ideología, siendo esta además una de las funciones primordiales de la escuela y de cualquier sistema educativo.

Parece claro, por tanto, que las maestras y maestros transmitirán su ideología y valores, más allá de los reflejados en los diversos documentos o leyes educativas, dado que sólo podemos transmitir lo que somos, a pesar de lo libros y de lo que digamos, que en algún momento pueden quizá servir para enseñar, pero, sin embargo, educamos fundamentalmente a través de lo que somos, por lo que si las y los maestros presentan actitudes y creencias sexistas, esas mismas creencias serán las que transmitan a sus alumnas y alumnos, generando de esta manera potenciales ciudadanos sexistas.

Por supuesto que la escuela no es el único contexto de socialización y que las familias juegan un papel vital en la educación y socialización de los menores, pero eso no significa, ni mucho menos, que los docentes no presenten un papel primordial en estos procesos de educación y socialización. Más bien al contrario, puesto que son el principal modelo de muchos, cada vez más alumnos y alumnas, debido a las actuales circunstancias socio-económicas y laborales, donde muchos niños y niñas pasan más tiempo con diferentes figuras relevantes para ellas y ellos, como por ejemplo los docentes o educadores, que con sus padres y madres.

Un maestro y una maestra con creencias sexistas educará, formará, a sus alumnos en aquello en lo que cree, según su marco de referencia, de acuerdo a su modelo de mundo, por lo tanto formará alumnas y alumnos sexistas. Y esto no significa que estas alumnas o alumnos estén condenados a ser sexista durante toda la vida.

El Sexismo es una actitud, es aprendido, aunque muy vinculado al sexo, y, por lo tanto, estas creencias se pueden modificar, cambiar, no estamos condenados a ser

o no ser sexistas, de ahí que la labor del profesorado, también, con respecto al Sexismo sea importante.

Creemos, como decíamos en el bloque anterior, que la profesión docente, sobre todo en la edad infantil y primaria no es más que un reflejo de las creencias sexistas sociales y las funciones asignadas tradicionalmente a las mujeres, sin embargo, de la misma forma, la escuela es el lugar perfecto para empezar a cambiar estas creencias. Para ello es necesario la formación de un profesorado en actitudes no sexistas.

Este cambio de creencias requiere precisamente de que los profesionales de la educación presenten creencias diferentes y para ello es necesaria la formación, educación y toma de conciencia de las creencias propias, del contexto, de su influencia en mi relación como docente con mis alumnas y alumnos y del, por tanto, modelo de alumno que como docente pretendo formar.

Los docentes no debieran olvidar que forman ciudadanas y ciudadanos, con sus formas de estar y percibir el mundo, por lo que su función como trasmisor de cultura e ideología, en este caso Sexismo, es importante desde el punto de vista de su labor como docente y también desde el punto de vista de la influencia en su labor con sus alumnos. El docente no sólo actúa desde sus principios y creencias, también moldea de acuerdo a ellas y, de laguna manera, crea y perpetúa esas creencias en los alumnos con los que interactúa.

REFERIDAS AL SEXISMO Y LA EDUCACIÓN

El Sexismo, como ideología, es todo un sistema educativo al servicio de mantener su posición y creencias o postulados. Los resultados obtenidos en este trabajo muestran que el Sexismo también está presente entre el grupo docente y que, por lo tanto, está presente en un lugar privilegiado para seguir transmitiéndose y mantenerse presente en nuestra sociedad.

No podemos ni debemos olvidarnos de que el Sexismo es una actitud de discriminación hacia las mujeres, sobre todo a las que no se adaptan al estereotipo sexista⁶. Desde esta perspectiva, un profesorado sexista implica una educación sexista, una educación que discrimina en función de unas determinadas creencias (en este estudio referidas a las emociones y su gestión) y que persigue la formación de un tipo concreto de personas.

El objetivo fundamental, la causa de la realización de este estudio, era, en primer lugar, encontrar el componente emocional del Sexismo, presentar un primer acercamiento a este elemento emocional del Sexismo, primero a través de posibles diferencias en puntuaciones en Inteligencia Emocional según las creencias sexistas estén o no presentes. Este estudio no encuentra diferencias en todas las habilidades. Estos resultados pueden estar explicados por el tipo de prueba utilizada, dado que queríamos saber lo que dicen sobre sí mismos y no lo que en realidad son capaces de ejecutar. Sin embargo, es absolutamente coherente en tanto y en cuanto que para uno mismo puede que responda de acuerdo a lo que creo ser o me gustaría ser y cuándo contesto sobre los demás lo hago desde mis creencias sexistas (entre otras)

Sería interesante, como comentamos en el bloque de propuestas futuras de trabajo, comparar los resultados al utilizar pruebas de ejecución en Inteligencia Emocional.

Y segundo, encontrando al estereotipo, la forma y las creencias acerca de cómo son las mujeres y los hombres en la gestión emocional, como el Sexismo percibe a

⁶ Nos preguntamos, como futuras experiencias de investigación, acerca de la forma en la que los hombres no sexistas son discriminados, y las formas en la que pudieran sufrir esa discriminación.

hombres y mujeres en lo relacionado con las emociones y su gestión, las creencias emocionales del Sexismo.

En este segundo objetivo, los resultados de este estudio sí han sido muy claros y evidentes: El Sexismo considera que las mujeres son mejores que los hombres en Atención Emocional y Claridad Emocional, al tiempo que los hombres son mejores que las mujeres en Regulación Emocional. Este estereotipo se adapta perfectamente a las creencias tradicionales y funciones de Género asignadas a hombres y mujeres.

SEXISMO Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

El Sexismo, según los resultados de este estudio, presenta una visión muy clara de lo que, desde sus creencias, son hombres y mujeres en lo referido a gestión emocional. El Sexismo mantiene y, por lo tanto, trasmite la creencia de que las mujeres son mejores que los hombres en Atención y Claridad emocional y, además, consideran que son mejores en estas habilidades emocionales que en Regulación: esto implica que la educación emocional desde la perspectiva sexistas o, lo que es lo mismo, la educación emocional desarrollada por personas con creencias sexistas fomentarán este tipo de perfil emocional en la mujer.

El Sexismo formará a mujeres que se ajusten a su creencia, por lo que tenderá a trabajar y valorar las habilidades de Atención y Claridad en la mujer, al tiempo que no valora o trabaja la Regulación, al entender que esta habilidad es propia de los hombres.

De igual manera, la educación emocional de los hombres desde el Sexismo, desarrollada por personas con creencias sexistas, buscará modelar y formar hombres que se ajusten al estereotipo emocional sexista, que según los resultados obtenidos en este estudio, presenta a hombres mejores que las mujeres en Regulación y además, hombres que son mejores en Regulación que en Atención y Claridad.

Estos resultados, como ocurría en el caso de las mujeres, implican que se buscará crear modelos de gestión emocional en los hombres ajustados a este estereotipo, por lo que la educación emocional en hombres se centrará en desarrollar su habilidad para regular sus emociones y olvidarse de prestar atención a las emociones o tenerlas claras, dado que eso, desde la perspectiva sexista, con habilidades propias de las mujeres y no de los hombres.

Las implicaciones de este modelo sexista de educación emocional son varias: En primer lugar genera personas incompletas desde el punto de vista emocional, dado que crea o busca formar mujeres muy buenas en atención a sus emociones y en claridad emocional, pero se “olvida” de trabajar la regulación y control de las mismas, al tiempo que genera o busca crear hombres muy bueno el control de sus emociones, pero se “olvida” de desarrollar las habilidades relacionadas con la atención y claridad emocional. En ambos casos, nos encontramos con personas incompletas, que presentarán diversos déficits en la gestión de sus emociones.

En segundo lugar, perpetúa en el tiempo un modelo, que cómo señalamos más arriba, crea personas incompletas desde el punto de vista de la gestión emocional, privando de una gestión integral de las emociones a mujeres y hombres y seleccionando un tipo determinado tipo de problemas para unos y otros en función de los déficits fomentados en unos y otros: Una mala gestión emocional en atención y claridad genera una serie de problemas emocionales y una mala gestión de la regulación y control emocional genera otro tipo de problemas emocionales, ambos evitables con una educación emocional integral y fuera del estereotipo emocional sexista.

En tercer lugar y no por ello menos importante, el Sexismo es una actitud de discriminación hacía la mujer, en el caso que nos ocupa, hacia las mujeres que no se ajusten al modelo de gestión emocional propuesto desde el propio Sexismo. Creemos y ya lo hemos mencionado, que el Sexismo no sólo discrimina a las mujeres, que en nuestro caso, no se ajusten al modelo de gestión emocional estereotipado o propuesto como adecuado para las mujeres, sino que también discrimina a los hombres que igualmente no se ajusten a dicho modelo y bien diferenciado al de la mujer.

Por último, desde el Sexismo Benévolo, se mantiene la creencia de que el hombre y la mujer son seres que se complementan. Esta idea aparece de manera evidente en cuanto que hombre y mujer necesitan el uno del otro para gestionar determinados aspectos o procesos emocionales, de tal manera que, emocionalmente también, se complementan.

De los resultados, se desprende que la definición de hombre y mujer es contradictoria, es decir, el hombre es bueno donde la mujer es mala y al revés, la mujer destaca en aquellas habilidades en las que el hombre es malo, el estereotipo emocional de la mujer se define como lo contrario al hombre y viceversa.

Por otro lado, el Sexismo valora de manera diferente las habilidades de hombres y mujeres, por lo que y a falta de ser comprobado empíricamente, las habilidades propias de la mujer serán peor valoradas que las propias del hombre: la Atención y Claridad emocional serán menos valoradas, por ser las propias de la mujer, que la Regulación, por ser la propia del hombre.

REFERIDAS A LA ATENCIÓN Y REGULACIÓN

Las habilidades emocionales más implicadas o más directamente relacionadas con uno u otro sexo son las de Atención y Regulación.

Este estudio presenta a la Atención Emocional como la habilidad más relacionada con las mujeres: Es la habilidad donde las mujeres puntúan de manera más alta, es la habilidad donde más diferencias existen entre hombres y mujeres, es la habilidad más percibida como propia de las mujeres (por encima de Claridad) sobre todo desde la perspectiva sexista o según las creencias de las personas sexistas, puesto que las no sexistas asignan puntuaciones más bajas en esta habilidad a las mujeres.

Los resultados de este estudio apuntan en la dirección y sentido de que la Atención emocional es propia de las mujeres. El Sexismo de manera especial, entiende que la Atención emocional es la habilidad más propia de las mujeres y, por lo tanto, la habilidad más presente cuando se habla de Inteligencia Emocional de las mujeres. Este estudio presenta a la mujer, desde la perspectiva sexista, como una persona muy capaz, puede que en exceso, en lo relacionado con la importancia que se le otorga a las emociones y su importancia en la vida de ellas.

Al mismo tiempo la Atención es la habilidad menos relacionada con el hombre: es la habilidad en la que menos puntuación obtienen de manera auto informada y también y especialmente, la habilidad en la que son percibidos con menor puntuación, sobre todo en el caso del Sexismo que entiende que el hombre es significativamente peor en Atención que la mujer.

Algo similar ocurre con la Regulación, pero esta vez en su relación positiva con el hombre, donde se considera ésta como la habilidad más propia del hombre, sobre todo desde la perspectiva sexista, ya que no existen apenas diferencias según la visión de las personas no sexistas: este dato nos parece muy significativo, puesto que si en el caso de la Atención, con diferencias, pero sexistas y no sexistas entienden que la Atención es cosa de mujeres, en el caso de la Regulación, los no sexistas apenas señalan diferencias entre hombres y mujeres.

En el caso de la mujer, la Regulación es la habilidad menos relacionada con la mujer desde la perspectiva Sexista.

El Sexismo presenta, por tanto, diferencias en la gestión emocional de hombres y mujeres y las evidencias de manera mucho más significativa en el caso de la Atención y la Regulación, convirtiéndolas en la habilidad estrella de uno y otro sexo, Atención en el caso de mujeres y Regulación en el caso de los hombres.

Esta diferenciación creemos que tiene consecuencias importantísimas en la educación emocional de hombres y mujeres, tal como señalábamos en el anterior bloque, puesto que estas creencias guiarán la educación emocional y sus diferencias, de hombres y mujeres, donde a las mujeres se les reforzará sobre todo su habilidad de Atención emocional y a los hombres la habilidad para Regular o controlar sus emociones.

Además, insistimos en que el Sexismo se configura como actitud de discriminación, por lo que no sólo considera que la Atención es la más propia de las mujeres y la Regulación de los hombres, sino que, si estos datos se confirman en futuras investigaciones, además, discriminará a todas aquellas mujeres que destaquen en Regulación y a los hombres que lo hagan en Atención, por considerar que esas habilidades quedan delimitadas para el otro sexo.

REFERIDAS A LA CLARIDAD

Esta habilidad es la que aparece o se muestra como más común a los dos sexos, sobre todo desde la perspectiva no sexista, aunque también desde la perspectiva sexista. Los resultados, si bien presentan a la mujer como mejor en esta habilidad emocional, la diferencia con respecto al hombre no es tan significativa como en Atención y, además, le asigna menos puntuación en Claridad que en Atención.

Este hecho se repite con los hombres, donde se les asigna mayor puntuación en Claridad que en Atención, de tal forma que para el Sexismo Hostil ni siquiera son significativas estas diferencias (desde un punto de vista estadístico) en Claridad entre hombres y mujeres. La Claridad emocional aparece como una habilidad propia de las mujeres, pero menos que la Atención y propia de los hombres, pero en menor medida que la Regulación.

Puede que la Claridad no esté directamente relacionada con las creencias sexistas como propia de un sexo u otro, puede que el Sexismo, para fijar diferencias, se fije en las dos habilidades más separadas en el tiempo y en el proceso, como son la Atención y la Regulación, puede que algunas de las tareas propias de la Atención y la Regulación aparezcan en la definición de roles de Género mientras que las tareas propias de la Claridad no sea tan claras y por eso no se manifiesten de manera tan explícita como las otras dos en las creencias Sexistas.

En todo caso, puede que sea el camino a seguir y, desde la Claridad, empezar a construir personas que también presten Atención a sus emociones, puesto que la Claridad requiere de ello y personas que regulen y controlen sus emociones, dado que la Claridad es necesaria para la Regulación.

LA PARTE EMOCIONAL DEL SEXISMO:

COMPONENTE EMOCIONAL

Este bloque hace referencia al objetivo fundamental de este trabajo de investigación.

Los resultados de esta investigación afectan en especial al segundo componente, el afectivo o valorativo, que también podríamos llamar **emocional** y describe como hombres y mujeres manejan sus emociones, donde y siempre según los resultados, el Sexismo asigna habilidades relacionadas con la Atención y la Claridad emocional a las mujeres (dedicar tiempo y atención a las emociones, preocuparse por las emociones, pensar en las emociones y dejar que afecten en el pensamiento, tener claros los sentimientos, saber cómo se siente, entre otras) mientras que asigna habilidades relacionadas con las Regulación (controlar el enfado y otras emociones, cambiar el estado de ánimo, generar pensamientos positivos, entre otras) a los hombres.

Este **componente emocional** requiere de más estudios para poder ser confirmado y confirmar los resultados encontrados en esta investigación, puesto que hasta ahora el aspecto emocional había sido casi obviado en el estudio del Sexismo y tampoco había sido estudiado como elemento constitutivo de las actitudes sexistas.

EMOCIONALIDAD

Nosotros, derivados de los resultados obtenidos en esta investigación, consideramos necesario y oportuno añadir una cuarta dimensión explicativa del Sexismo relacionada con las emociones y su gestión y las creencias que el Sexismo tiene sobre ellas según se trate de hombres y mujeres: **La emocionalidad:**

La **emocionalidad** desde el Sexismo Hostil podría presentar a la mujer como una persona sin la capacidad de gestionar y controlar sus emociones que se deja llevar

por ellas y que no es capaz de generar pensamientos positivos o cambiar su estado de ánimo frente a la capacidad del hombre para controlar y gestionar sus emociones, mientras que el Sexismo Benévolo presenta a la mujer como una persona con una sensibilidad muy alta para detectar y reconocer sus emociones y las de los demás y de reconocer sus sentimientos hacia los demás, siendo éstas mucho más influenciadas por las emociones que los hombres.

Como en el resto de dimensiones, ambas visiones, la del Sexismo Hostil y la del Sexismo Benévolo, son discriminatorias hacia la mujer, además de estereotipadas.

La emocionalidad requiere de más estudios que la confirmen como una cuarta dimensión que además confirmen nuestra propuesta explicativa y su relación con el resto de dimensiones sexistas. Se hace necesario también encontrar e indagar en la relación de esta cuarta dimensión con las diferentes ideologías de Género.

En todo caso, no habiendo aún confirmado con más investigaciones o proyectos los presentes resultados, parece evidente que las actitudes y creencias sexistas incluyen contenido emocional, al tiempo que las escalas, cuestionarios o pruebas destinados a medir la presencia o no de Sexismo ignoran este contenido. Consideramos, en este sentido, que las pruebas dirigidas a medir o valorar el Sexismo deberían incluir la recogida de información acerca del componente emocional y de las creencias emocionales del mismo, puesto que en caso contrario, estamos dejando fuera un componente fundamental de cualquier actitud, el componente relacionado con la emoción.

8. Conclusiones.

- Las actitudes y creencias sexistas están presentes en el grupo de los futuros docentes y, por tanto, educadores formales de la sociedad, donde más de 75 % de la muestra puntúa por encima de los puntos de corte en Sexismo.
- Parece claro, por tanto, que las maestras y maestros transmitirán su ideología y valores, más allá de los reflejados en los diversos documentos o leyes educativas, dado que sólo podemos transmitir lo que somos, a pesar de lo libros y de lo que digamos, que en algún momento pueden quizá servir para enseñar, pero, sin embargo, educamos fundamentalmente a través de lo que somos, por lo que si las y los maestros presentan actitudes y creencias sexistas, esas mismas creencias serán las que transmitan a sus alumnas y alumnos, generando de esta manera potenciales ciudadanos sexistas.
- El Sexismo es una actitud, es aprendido, aunque muy vinculado al sexo, y, por lo tanto, estas creencias se pueden modificar, cambiar, no estamos condenados a ser o no ser sexistas, de ahí que la labor del profesorado, también, con respecto al Sexismo sea importante.

Desde esta perspectiva, un profesorado sexista implica una educación sexista, una educación que discrimina en función de unas determinadas creencias (en este estudio referidas a las emociones y su gestión) y que persigue la formación de un tipo concreto de personas.

- El Sexismo considera que las mujeres son mejores que los hombres en Atención Emocional y Claridad Emocional, al tiempo que los hombres son mejores que las mujeres en Regulación Emocional. Este estereotipo se adapta perfectamente a las creencias tradicionales y funciones de Género asignadas a hombres y mujeres.

- El sexismo transmite modelos de Inteligencia Emocional incompletos para hombres y mujeres, por lo que genera relaciones entre problemas emocionales y sexo, cuando la causa no es el sexo sino la educación y socialización.
- Sexismo valora de manera diferente las habilidades de hombres y mujeres, por lo que y a falta de ser comprobado empíricamente, las habilidades propias de la mujer serán peor valoradas que las propias del hombre: la Atención y Claridad emocional serán menos valoradas, por ser las propias de la mujer, que la Regulación, por ser la propia del hombre.
- Encontramos información sobre el **Componente Emocional del Sexismo**. El Sexismo asigna habilidades relacionadas con la Atención y la Claridad emocional a las mujeres (dedicar tiempo y atención a las emociones, preocuparse por las emociones, pensar en las emociones y dejar que afecten en el pensamiento, tener claros los sentimientos, saber cómo se siente, entre otras) mientras que asigna habilidades relacionadas con las Regulación (controlar el enfado y otras emociones, cambiar el estado de ánimo, generar pensamientos positivos, entre otras) a los hombres.
- Este **componente emocional** requiere de más estudios para poder ser confirmado y confirmar los resultados encontrados en esta investigación, puesto que hasta ahora el aspecto emocional había sido casi obviado en el estudio del Sexismo y tampoco había sido estudiado como elemento constitutivo de las actitudes sexistas.
- La **emocionalidad** desde el Sexismo Hostil podría presentar a la mujer como una persona sin la capacidad de gestionar y controlar sus emociones que se deja llevar por ellas y que no es capaz de generar pensamientos positivos o cambiar su estado de ánimo frente a la capacidad del hombre para controlar y gestionar sus emociones, mientras que el Sexismo Benévolo presenta a la mujer como una persona con una sensibilidad muy alta para detectar y reconocer sus emociones y las de los demás y de reconocer sus sentimientos

hacia los demás, siendo éstas mucho más influenciables por las emociones que los hombres.

La emocionalidad requiere de más estudios que la confirmen como una cuarta dimensión que además confirmen nuestra propuesta explicativa y su relación con el resto de dimensiones sexistas. Se hace necesario también encontrar e indagar en la relación de esta cuarta dimensión con las diferentes ideologías de Género.

En todo caso, no habiendo aún confirmado con más investigaciones o proyectos los presentes resultados, parece evidente que las actitudes y creencias sexistas incluyen contenido emocional, al tiempo que las escalas, cuestionarios o pruebas destinados a medir la presencia o no de Sexismo ignoran este contenido. Consideramos, en este sentido, que las pruebas dirigidas a medir o valorar el Sexismo deberían incluir la recogida de información acerca del componente emocional y de las creencias emocionales del mismo, puesto que en caso contrario, estamos dejando fuera un componente fundamental.

9. Limitaciones de la investigación

REFERIDAS A LA MUESTRA

La población seleccionada representa a los estudiantes del grado en Magisterio de las provincias de Ciudad Real y Teruel y para poder extender los resultados obtenidos consideramos necesario confirmar estos datos con estudios similares desarrollados en otras provincias. Pensamos que al menos tendría que ser llevado a cabo en una provincia por región para poder considerar estos resultados como representativos de la población de futuras maestras y maestros del país.

De igual manera, el objetivo de este estudio era conocer las creencias de los futuros docentes, por la implicación de estos en la transmisión cultural y su función vital en la educación, también emocional, de los futuros ciudadanos. Esto significa que la muestra es representativa de los estudiantes de Magisterio y no podemos afirmar que sea así en el resto de la población. Nuestra hipótesis de trabajo, en caso de desarrollar un estudio para el resto de la población, iría en la dirección de que las creencias sexistas y vinculadas al Sexismo serán mayores en otras titulaciones, pero es sólo una hipótesis y no una evidencia de nuestros cálculos.

Por ello, los resultados explican las creencias y gestión emocional de una muestra muy concreta, seleccionada para los objetivos del presente estudio y que debido a esa misma concreción no es extensible al resto de la población universitaria, ni tampoco de la población en general sin estudios que avalen esa confirmación.

REFERIDAS AL TIEMPO DE EJECUCIÓN.

Este estudio se ha desarrollado en un periodo de tiempo de más de 3 años, con datos recogidos a lo largo de esos tres años y con continuas aportaciones al marco teórico fruto de las continuas publicaciones relacionadas con los contenidos teóricos del presente estudio. Este periodo de tiempo genera ventajas y también algunas desventajas: entre las ventajas está la posibilidad de consultar más bibliografía, reposar con más calma las lecturas, más tiempo para la reflexión e intercambio de opiniones con especialistas y profesores, mayor experiencia y posibilidad de observación.

Entre las desventajas se encuentran las dudas, la incertidumbre, el cambio de objetivos, instrumentos y muestra seleccionada, cambio por tanto también de las hipótesis de trabajo y cierto desgaste.

Al final son más o pesan más las ventajas que las desventajas y fruto de esa inclinación es la realización del proyecto.

REFERIDAS A LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos elegidos y creados responden a los objetivos e hipótesis de este trabajo, por lo que generan información y datos relevantes para este estudio. Por ello, la información recogida es válida para nuestras intenciones, pero puede que no sea la más adecuada para otros estudios o hipótesis muy relacionadas con las nuestras. Hemos elegido pruebas de auto-informe dado que pretendíamos entender y conocer las creencias acerca de los demás y de uno mismo y no la Inteligencia Emocional ejecutada de cada participante.

Ahora, después, consideramos que es importante completar esta información con pruebas de ejecución, dado que en relación a nuestros resultados aparecen nuevas hipótesis de investigación y diseños de investigación donde la información sobre Inteligencia Emocional ejecutada, ahora sí, sería importante.

Las pruebas utilizadas en este estudio son las más usadas en este tipo de estudios y diseños de investigación, con un índice de fiabilidad muy alto, lo que no significa que sean infalibles.

Somos muy conscientes de que estas pruebas miden o recogen información sobre variables muy sensibles, más aún hoy en día, en las que, por lo tanto, la deseabilidad social es una variable que puede inducir o generar información falsa. Por este motivo, los puntos de corte en Sexismo se han colocado en el primer percentil y no en el punto medio o en la media, para evitar esta distorsión informativa.

Las pruebas creadas también han obtenido un índice de fiabilidad muy elevado, sin embargo, como propondremos a continuación, creemos necesario la creación y validación de instrumentos que recojan este tipo de información de forma sistematizada, sin tener que crear un instrumento a medida para cada ocasión.

REFERIDAS A LOS OBJETIVOS PROPIOS

Los objetivos, por concretos, han guiado la investigación en una dirección muy concreta, obteniendo, según nuestra percepción, información valiosa para dibujar el estereotipo emocional del Sexismo de los futuros docentes de Ciudad Real y Teruel. Sin embargo, esta misma concreción genera limitaciones a la hora de extender los resultados obtenidos al resto de la población de estudiantes o de la población en general, como ya veíamos más arriba.

Por otro lado, estos objetivos buscaban encontrar creencias, percepción y no tanto ejecución real. Después del desarrollo del estudio, consideramos necesario completar este estudio con información sobre ejecución, para establecer comparaciones y encontrar relaciones entre unas variables y otras.

REFERIDAS A LAS VARIABLES DE ESTUDIO.

Creemos, vistos los resultados, que hay otras variables implicadas en los resultados obtenidos, dado que el Sexismo no explica completamente los resultados obtenidos en creencias sobre la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres. Esto nos hace pensar que modelos educativos de madres y padre, grupo cultural y religioso, Género, entorno social, entre otras, pueden estar también relacionadas con el hecho de que se mantenga un estereotipo emocional tan definido sobre lo que debe ser la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres y por tanto la gestión emocional de unos y otros.

10. Propuestas de futuro

REFERIDAS A LOS INSTRUMENTOS

Creemos que una futura línea de investigación derivada del presente estudio es la creación y validación de instrumentos específicos para medir creencias en terceras personas, en nuestro caso para conocer la Inteligencia Emocional de otras personas, pero también para conocer expectativas acerca de creencias sexistas, de Género u otras, lo que facilitaría el estudio de estereotipos, creencias o percepción.

La validación y generación de un instrumento específico de Inteligencia Emocional para medir creencias y percepción sobre hombres y mujeres podría facilitar mucho el estudio de creencias sexistas con el objeto de seguir avanzando en el conocimiento del componente emocional del Sexismo y sus creencias sobre hombres y mujeres en el terreno emocional y de gestión de emociones.

Por otro lado, creemos necesario crear y validar un instrumento de medición y valoración de creencias de Género adaptado a la situación sociocultural actual, dado que los dos instrumentos más utilizados son anteriores a la década de los 80 del siglo pasado.

Consideramos la posibilidad de generar y validar una prueba estandarizada para medir el componente conductual del Sexismo, dado que las existentes sólo miden o valoran las creencias, contando además con el efecto de deseabilidad social. Consideramos que una prueba de Sexismo “ejecutada” o “conductual” podría aportar información más fiable y real, al valorar no sólo lo que los y las participantes dicen creer o pensar, sino también lo que hacen donde estarían incluidos también pensamientos y emociones, y como herramienta y forma de comparar lo que reflejamos en las pruebas de escala o cuestionarios con lo que ejecutamos en situaciones controladas y registradas.

Incluir la recogida de información acerca de contenido emocional en las pruebas que midan Sexismo, bien a través de escalas, como las pruebas actuales, bien a través de pruebas de ejecución o conducta.

REFERIDAS A LAS VARIABLES IMPLICADAS.

Para futuras investigaciones nos planteamos la posibilidad de, además de extender la población de estudio a otras titulaciones y la población en general, contemplar la incidencia de otras variables en la construcción y perpetuación del estereotipo emocional de hombres y mujeres, es decir, pretendemos encontrar y entender que otras variables, y en qué medida, aparecen relacionadas con el estereotipo emocional (en caso de que las haya) en hombres y mujeres, para así poder concretar y definir formas de intervención y lucha contra el Sexismo en todos sus contenidos, sin olvidarnos de las formas emocionales del mismo.

Como adelantábamos anteriormente, creemos que el Género, pero también el estilo educativo en la familia, el ideario del colegio, el contexto socio-cultural, el grupo de pertenencia, la religión y otras variables, pueden estar relacionadas e interrelacionadas en la creación y perpetuación de este estereotipo emocional acerca de cómo gestionan sus emociones hombres y mujeres.

REFERIDAS A LA FORMACIÓN PARA DOCENTES

De los resultados obtenidos aparece de manera evidente la necesidad de incluir acciones formativas para docentes acerca de la influencia del Género y el Sexismo en su acción profesional, sobre todo en lo relacionado con las emociones y educación emocional. La muestra objeto de estudio ha concluido en unos resultados donde más del 75% de las y los participantes puntuaban alto en Sexismo y sus dos versiones modernas, Hostil y Benévolo.

A nosotros se nos antoja una puntuación muy alta, donde 3 de cada 4 futuros docentes mantiene unas creencias sexistas con respecto a ella o él y también con respecto a lo que deben ser sus alumnas y alumnos. En este caso, en relación a las emociones, estos resultados implican que estos docentes transmitirán a sus alumnas y alumnos el mundo según ellos lo entienden, en nuestro caso, el mundo emocional y, por lo tanto, seguirán o perseguirán un modelo de gestión emocional diferente y niños y niñas, en función de sus propias creencias acerca de lo que estos deben de ser o no.

La formación en perspectiva de Género debe perseguir el objetivo de, al menos, tomar conciencia de nuestras propias creencias y entender la forma en la que intervienen e interactúan en nuestra práctica docente, para, sólo así, después poder plantearse el significado y sentido de estas creencias y poder, por último modificarlas y/o adaptarlas a unas creencias más igualitarias.

Esta formación, puede ser aplicable a otras titulaciones responsables de la educación, en diversos contextos, como podría ser la Educación Social, el Trabajo Social, la Psicología y la Pedagogía, todas ellas en estrecha relación con la educación y la transmisión de identidad, valores y principios.

HOMBRES Y SEXISMO.

El Sexismo queda definido como una actitud de discriminación hacia las mujeres en base a unas determinadas creencias y juicios. Esta definición no incluye al hombre como posible objeto de discriminación cuando es él quien no se ajusta a las creencias propuestas desde el Sexismo también para los hombres.

Parece evidente, a tenor de los resultados obtenidos, que no todos los hombres se ajustan al modelo sexistas, no todos comparten esas creencias por lo que siendo el Sexismo una actitud de discriminación hacia los modelos diferentes, si son los hombres los que no se ajustan al modelo es probable que también estos viva situaciones de discriminación. Es probable también que estas situaciones o formas de discriminación sean diferentes a las sufridas por las mujeres, por lo que consideramos una línea de investigación interesante la relacionada con la discriminación que pueden sufrir los hombres no sexistas desde hombres y, también, mujeres, sexistas.

11. Referencias.

- Abele, A.E (2000). A dual impact model of gender and career related processes. In T. Eckes y H.M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* {pp. 361-388). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Abele, A.E (2003). The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: findings from a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 1100-1110.
- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A., y Fivush, R (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33, 309-323.
- Aquino, A. E (2003). Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un Grupo de Internautas.. *Unpublished Thesis*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima-Perú.
- Amancio, L (1993). Stereotypes as ideologies. The case of gender categories. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 163-170.
- American Association of University Women Educational Foundation (2001). *Hostile Hallways II: Bullying, teasing and sexual harassment in school*. Washington DC: Harris Interactive.
- Anastasi, A (1986). La inteligencia como una cualidad de la conducta. In R. Sternberg & D. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?* (pp. 37-40). Madrid: Pirámide.
- Archer, J (2000). Sex differences in physical aggression to partners: A reply to Frieze (2000), O'Leary (2000), and White, Smith, Koss, y Figuerdo (2000). *Psychological Bulletin*, 126, 697-702.
- Archer, J. y Lloyd, B (2002). *Sex and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Arnold, M (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Arnold, M (1970). *feeling and emotions: the Loyola symposium*. New York: Academic Press.
- Averill, J (1980). Emotion and anxiety: Sociocultural, biological, and psychological determinants. En A.O. Rorty (Ed.) *Explaining emotions*. Berkeley: University of California Press.
- Ayres, M. M., Friedman, C. K., & Leaper, C (2009). Individual and situational factors related to young women's likelihood of confronting sexism in their everyday lives. *Sex Roles*, 61, 441-460.
- Baltes, P. B (1986). Notas sobre el concepto de inteligencia. In R. Sternberg & D. Detterman (Eds.), *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.
- Bandura, A (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A (1979). Psychological mechanisms of aggression. En M. Von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies, y D. Ploog (Eds.), *Human Ethology: Claims and limits of a new discipline* (pp. 316-379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A (1983). Psychological mechanisms of aggression. En R. G. Geen y E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, pp. 1-40). New York: Academic Press.
- Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. En L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

- Bandura, A (1991). Human agency: the theoretic and the reality. *American Psychologist*, 46, 157- 162.
- Bandura, A. y Ribes, E (1984). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas (1975 primera edición en inglés).
- Bandura, A., Underwood, B., Fromson, M. E (1975). Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9, 253-269.
- Bandura, A., y Walters, R. H (1959). Adolescent aggression. New York: Ronald.
- Bandura, A., y Walters, R. H (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Barberá, E (2004). Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de género. In E. Barbera & I. Martínez (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 55-80). Madrid: Pearson Educación.
- Bard, P (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490-515.
- Bard, P (1934). On emotional expression after decortication with some remarks on certain theoretical views: Parts I and II. *Psychological Review*, 41, 309-329, 424-449
- Baron-Cohen, S (2003). *The essential difference: men, women and the extreme male brain*. London: Allen Lane.
- Baron Cohen, S (2004). *Mind reading. The interactive guide to emotions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baron-Cohen, S (2005). *The essential difference: the male and female brain*. Phi Kappa Phi Forum, 85, 22-26.
- Barreto, M. y Ellemers, N (2005 a). The burden of benevolent sexism: How it

- contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35 (5), 633-642.
- Barreto, M. y Ellemers, N (2005 b). The perils of political correctness: men's and women's responses to old-fashioned and modern sexist views. *Social Psychology Quarterly* 68 (1), 75-78.
- Barreto, M., Ellemers, N., Cihangir, S., y Stroebe, K (2009 a). The self-fulfilling effects of contemporary sexism: How it affects women's well-being and behavior. En M. Barreto, M. Ryan, y M. Schmitt (Eds), *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality* (pp. 99-123). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Barreto, M., Ryan, M. K., y Schmitt, M. T (2009 b). *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T., & Benvenuto, M (2001). Emotion differentiation and regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Bar-On, R (1997a). The emotional Quotient Inventory (EQ-i): *A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi Health Systems, Inc.
- Bar-On, R (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi Health Systems, Inc.
- Bar-On, R (1997). *The emotional quotient inventory (EQ I): Thecnical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R (2000). Emotional and intellingece, Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey Bass.
- Bar-On, R (2006). The Bar-On model of emotional-intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.

- Bar-On, R., & Parker, J. D (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco.
- Bates, T., & H.J., E (1993). String length, attention and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15, 363-371.
- Bates, T., Stough, C., Mangan, G., & Pellet, O (1995). Intelligence and complexity of the average evoked potential: An attentional theory. *Intelligence*. 20(27-39).
- Beal, C. R (1994). *Boys and girls: The development of gender roles*. New York: MacGraw Hill.
- Beere, C. A (1990). *A Handbook of tests and measures*. Westport, CT.
- Bem, S. L (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(155-162).
- Bem, S. L (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(369-371).
- Berscheid, E., & Peplau, L. A (1983). The emerging science of relationships. In H. H. Kelley, et al. *Close relationships* (pp. 1-19). San Francisco: Freeman.
- Best, D. L. y Williams, J. E (1997). Sex, gender, and culture. En J. W. Berry, M. H. Segal y C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 3. Social behavior and applications* (pp. 163-212). Boston: Allyn and Bacon.
- Beutel, A. M. y Johnson, M. K (2004). Gender and prosocial values during adolescence: A research note. *Sociology Quarterly*, 45, 379-93.
- Biddle, B. J (1979). *Role theory: Expectancies, identities, and behaviors*. New York: Academic Press.
- Biernat, M (1991). A multicomponent, developmental analysis of sex typing. *Sex Roles*, 24, 567-586.

- Biernat, M. y Kobrynowicz, D (1999). A shifting standards perspective on the complexity of gender stereotypes and gender stereotyping. En W. B. Swann, Jr. y J. H. Langlois (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Binet, A (1897). La Psychologie a l'école primaire. *Année Psychologique*, 4, 1-14.
- Binet, A (1903). *L'Analyse experimentales de l' intelligence*. Paris-Scchleicher.
- Binet, A., Henry, V (1895). *La psychologie individuelle*. *Année Psychologique*, II, 405-65.
- Binet, A., Simon, T (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Binet, A., Simon, T., Vaney (1906). Recherches de Pédagogie Scientifique. *Année Psychologique*, 12, 233-74.
- Binet, A., Simon, T (1908). Le development de T-intelligence chez les enfants. *Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Binet, A. Simon, T (1911). Nouvelles recherché sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'ecole. *Année Psychologique*, 17, pp. 145-201.
- Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 54 (19,3).
- Bisquerra, R (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen A (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

- Blakemore, J. O., Berenbaum, S. A., y Liben, L. S (2009). *Gender Development*. New York: Psychology Press.
- Blazina, C., Cordova, M., Pisecco, S. y Settle, A (2007). Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Correlates with masculinity ideology. *Journal of Boyhood Studies*, 1,191-204.
- Blazina, C., Pisecco, S. y O'Neil, J.M (2005). An adaptation of the Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Psychometric issues and correlates with psychological distress. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 39-45.
- Blazina, C. y Watkins, C.E (2000). Separation/individuation, parental attachment, and male gender conflict: Attitudes toward the feminine and the fragile masculine self. *Psychology of Men and Masculinity*, 1,126-132.
- Bonilla, A (2004). El enfoque diferencia en el estudio del sistema sexo / Género. *Psicología y Género*. Madrid: Pearson.
- Bouchard, T.J (1984). Twins reared together and apart: what they tell us about human heredity. En S.W. Fax (Ed.), *The chemical and biological bases of individuality* (pp. 147-178). Nueva York: Plenum.
- Bouchard, T.J., Lykken, D.T., McGue, M., Segal, N.L. y Tellegen, A (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. *Science*, 250, 223-250.
- Bower, G (1981). Mood and memory. *American Psychology*, 36, 263-280.
- Bower, G (1987). Commentary on mood and memory. *Behavior Research and Therapy*. 25, 443-456.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insight from the emotional competence inventory (ECI). In R. Baron & J. D. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brackett, M. A (2001). Emotional intelligence and its expression in the life space. *Unpublished master's thesis*. University of New Hampshire.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 4, 780-795.
- Brackett, M. A., Warner, R. M., y Bosco, J. S (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Bridges, J.S (1993). Pink or blue: gender-stereotypic perceptions of infants as conveyed by birth congratulations cards. *Psychology of Women Quarterly*, 17,193-205.
- Brody, L. R., y Hall, J. A (1993). Gender and Emotion. In Lewis, M. y Haviland, J., (Eds.), *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Brody, L. R., y Hall, J. A (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis, y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

- Brown, R. P., y Schutte, N. S (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.
- Bruch, M.A., Berko, E.H. y Haase, R.F (1998). Shyness, masculine ideology, physical attractiveness, and emotional inexpressiveness: Testing a mediational model of men's interpersonal competence. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 84-97.
- Bucley, T.R. y Carter, R.T (2005). Black adolescent girls: do gender role and racial identity impact their self-esteem. *Sex Roles*, 53 (9-10), 647-661.
- Burt, C (1949). The structure of mind. A review of the results of factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 176-199.
- Bussey, K. y Bandura, A (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Bussey, K., & Bandura, A (2004). Social cognitive theory of gender development and differentiation. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 92-119). New York: Guilford Press.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 32(13-1), 41-49.
- Cameron, C (1977). Sex-role attitudes. En S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions* (pp. 339-359). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Campbell, A (2004). Female Competition: constraints, content, and contexts. *The Journal of Sex Research*, 41(1), 16-26.
- Campbell, A., Shirley, L., & Candy, J (2004). A longitudinal study of gender-related cognition and behaviour. *Development Science*, 19(1), 114-119.

- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., & Sarrió, M (1997). Inteligencia emocional y la variable Género. *REME. Revista Electrónica de La Motivación y Emoción*, 5(10).
- Cannon, W (1927a). the James-Lange theory of emotions. A critical Examination and the major emotions. *American Journal of Psychology*, 39.
- Cannon, W (1927b). The James-Lange theory of emotion: A critical theory and alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39(106-124).
- Cannon, W (1928). Neural organization for emotional expression. In M. Reymert (Ed.), *Feeling and emotions: The Whitteberg Symposium* (pp. 257-269). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Cannon, W (1931a). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotions. *Psychological Review*, 38, 281-295.
- Cannon, W (1931b). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotions. *Psychological Review*, 38, 281-295.
- Carretero, R (2011). Sexo, Sexismo y acoso escolar entre iguales. *Complutense Educación*. 22(1), 27-43.
- Carroll, J. (1989). Facto analysis since Spearman, Where do we stand? What do we know? In R. Kanfer, P. . Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation and methodology. The Minnesota symposium of learning and individual differences* (pp. 46-57). Hillsdale, NJ: Ablex.
- Carroll, J.B (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor analytic studies*. Cambridge: Cambridge.
- Carroll, J.B (1994). Constructing a theory from data. En D.K. Detterman (Ed.), *Current topics in Human intelligence. Vol. 4. Theories of intelligence* (pp. 23-25). Norwood, NJ:Ablex.

- Caruso, D., Mayer, J. D., & Salovey, P (2002a). Emotional Intelligence and emotional leadership. In R. . Riggio, S. Murphy, & F. . Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leaderships* (pp. 55-74). Mahwah, NJ.
- Caruso, D., Mayer, J. D., & Salovey, P (2002b). relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assesment*, 79(2), 306-320.
- Cattel, J.M. y Farrand, L (1896). Physical and mental measurements of the students of Columbia University. *Psicological Review*, 3, 618-648.
- Cattel, R.B (1971). *Intelligence. Its structure, growth, and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cattel, R.B (1987). *Intelligence: its structure, growth, and action*. Nueva York: North- Holland.
- Ceci, S.J (1994). Cognitive and social factors in children´s testimony. In B.D. Sales and G.R. VandenBos (Eds), *Psychology in Litigation and Legislation* (pp. 11-54). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ceci SJ, Bruck M. 1993. The suggestibility of the child witness: a historical review and synthesis. *Psychol. Bull.* 113:403-39
- Ceci SJ, Bruck M (1995). *Jeopardy in the Courtroom: A Scientific Analysis of Children's Testimony*. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc.
- Ceci SJ, Crotteau-Huffman M, Smith E, Loftus EF (1994a). Repeatedly thinking about non-events. *Conscious. Cogn.* 3: 388-407.
- Ceci SJ, Loftus EF, Leichtman M, Bruck M (1994b). *The role of source misattributions in the creation of false beliefs among preschoolers*. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc.
- Checa, I (2012). *Bidimensionalidad de las emociones en el deporte: desarrollo y validación de un instrumento de evaluación*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Chico, E (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Clarke, A., Clarke A (1976). *Early experience: myth and evidence*. London: Open Books.
- Collom, B. (1995). *Test, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Cooper, R., & Sawaf, A (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones*. Colombia: Editorial Norma.
- Cotton, J (1981). A review of research on schachter's theory of emotion and the misattribution of arousal. *European Journal of Social Psychology*, 11(4), 365-397.
- Corby, B.C., Hodges, E.V. y Perry, D.G (2007). Gender Identity and adjustment in Black, Hispanic, and White preadolescents. *Developmental Psychology*, 43(1), 261-266.
- Courtenay, W.H (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well being: a theory of gender and health. *Social Science y Medicine*, 50,1385-1401.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psikometrika*, 16, 297-334.
- Cuadrado, I (2007). Estereotipos de genero. En J.F. Morales, E. Gaviria, M.C. Moya, y I. Cuadrado (Coords), *Psicología Social* (pp. 243-265).Madrid: Mc Graw Hill.
- Damasio, A (1999). *El error de descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Critica.
- Damasio, A (2006). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Dardenne, B., Dumont, M., y Bollier, T (2007). Insidious dangers of benevolent sexism: Consequences for women's performance. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 93, (5), 764-779.

Darwin, C (1961). *El origen del hombre y la selección en relación al sexo*. México: Diana.

Darwin, C (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Davies, A.P.C y Shackelford, T.K (2006). An evolutionary psychological perspective on gender similarities and differences. *American Psychologist*, 61(6), 640-641.

de Haan, M., & Nelson, C. A (1999). Brain activity differentiates face and object processing in 6-month-old infants. *Developmental Psychology*, 34, 1114-1121.

de Haan, M., Pascalis O., & Johnson, M. H (2002). Specialization of neural mechanisms underlying face recognition in human infants. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 199-209.

De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., y Ryan, E (2008a). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8 (2), 537-562.

De Lemus, S., Moya, M., Bukowski, M. y Lupiafiez, J (2008b). Activación automática de las dimensiones de competencia y sociabilidad en el caso de los estereotipos de género. *Revista Psicológica*, 29, 115-132.

Deary, I. J (2000). *Looking down on human intelligence: From psychometrics to the brain*. Oxford: Oxford University Press.

Deaux, K. y Kite, M (1993). Gender stereotypes. En F. L. Denmark y M. A. Paludi (Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (pp. 107-139). Westport, CT: Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.

- Deaux, K. y Le France, M (1998). Gender. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Deaux, K. y Lewis, L. L (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- Deaux, K., (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39,105-116.
- Deaux, K., y Major, B (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.
- Del Río, P (1999). El cambio histórico-cultural y las identidades de Género: los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo. *Cultura y Educación*, 14/15, 147-176.
- Denzin, N.K (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey Bass.
- Detterman, D. K., & Sternberg, R (2003). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual, su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J (2006). Sexismo, violencia de Género y acoso escolar. *Revista de Estudios de La Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Lázaro, C. M., y Toro-Alfonso, J (2014). La contribución estadística del autoritarismo, la dominancia social, la empatía, y el materialismo a la varianza del prejuicio intergrupar en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25(1), 118-137.
- Dickens, W.T. y Flynn, J:R (2001). Heritability estimates versus large environmental effects. The IQ Paradox resolved. *Psychological Review*, 108, 346-369.

- Doyle, A (1985). *Sex and gender: the human experience*. Wm., C. Brown.
- Diekman, A. B. y Eagly, A. H (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.
- Diekman, A. B., Goodfriend, W., y Goodwin, S (2004). Dynamic stereotypes of power: Perceived change and stability in gender hierarchies. *Sex Roles*, 50, 201-215.
- Eagly, A. H (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 38, 971-981.
- Eagly, A. H (1987). *Sex differences in social behavior: a social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Eagly, A. H. y Wood, W (1982). Inferred sex differences in status as a determinant of gender stereotypes about social influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 915-928.
- Eagly, A. H., y Wood, W. E (1991). Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315.
- Eagly, A.H., Wood, W. y Johannesen-Schmidt, M.C (2004). Social role theory of sex differences and similarities. En A.H. Eagly, A.E. Beall y R.J. Sternberg (Eds) *The psychology of gender* (pp. 269-295). New York: Guilford Press.
- Eagly, A. y Sczesny, S (2009). Stereotypes about women, men, and leaders: Have times changed?. En Barreto, M., Ryan, M. K., Schmitt, M. T (Eds.), *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality*, (pp. 21-47). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Echebarría, A., & Pinedo, J. A (1999). Identidad social de Género. *Revista de Psicología Social*, 12(2), 131-151.
- Echebarria, A. y González, J.L (1999). The impact of context on gender social

- identities. *European Journal of Social Psychology*, 29,287-304.
- Egan, S.K. y Perry, D.G (1998). Does low self-regard invite victimization. *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Egan, S.K., y Perry, D.G (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463.
- Ekman, P (1977). *Biological and cultural contributions to body and facial movements. In The anthropology of the body*. London: Academic.
- Ekman, P (1981). La expresión de las emociones. *Mundo Científico*, 1, 44-52.
- Ekman, P (1986). *Expression and the nature of emotion. In Approaches to emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. In H. Wagner & A. Manstead (Eds.), *Handbook of social Psychophysiology*. Chichester: Wiley.
- Ekman, P (1993a). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P (1993b). Facial expression and emotion. *American Psychology*, 1, 48, 384-392.
- Ekman, P., Levenson, R., y Friesen, W (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221, 1208-1210.
- Ekman, P., & Friesen, W (1972). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124-129.
- Ekman, P., & Friesen, W (1986). Who knows what about contempt: A replay to Izard and Haynes. *Motivation and Emotion*, 12, 17-22.

- Eisenberg, N., & Strayer, J (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Escartí, A., Musitu, G., y Gracia, E (1988). Estereotipos sexuales y roles sociales. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el Género* (pp. 205-222) Madrid: Pirámide
- Evans, D (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Expósito, F. y Herrera, M.C (2009). Social perception of violence against women: individual and psychosocial characteristics of victims and abusers. *European Journal of Psychology Applied to the Legal Context*, Vol. 1 (1), 123- 145.
- Expósito, F., y Moya, M (2005). Violencia de genero. In F. Expósito & M. Moya (Eds.), *Aplicando la psicología social* (pp. 2001-227). Madrid: Pirámide.
- Expósito, F., Moya, M., y Glick, P (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica Y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P (2002a). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P (2002b). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P (2004b). El uso de medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, (80), 59-77.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P (2004c). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica Y Salud*, 91, 117-137.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-8.
- Fehr, B. y Russel, J.A (1984), Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology*, 113, 464-486.
- Feldman Barret, L., Gross, J. J., Conner, T. C., & Benvenuto, M (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713- 724.
- Feldman Barret, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E (2000). Sex differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (9), 1027- 1035.
- Feldman Barret, L., Robin, L., Pietromonaco, P. R., & Eysell, K. M (1998). Are women the "more emotional" sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition and Emotion*, 12 (4), 555-578.
- Fernández, I. y Páez, D (2003). Bem's Sexual Role Inventory (BSRI). Version corta adaptada sobre la escala original de Bem. En I. Fernández, D. Páez, S. Ubillos, E. Zubieta, *Psicología Social, cultura y Educación* (pp.203-207). España: Pearson Prentice Hall.
- Fernández, J (1987). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de genero. *Estudio de Psicología*, 32, 47-69.

- Fernández, J (2000). ¿Es posible hablar científicamente de Género sin presuponer una generología. *Papeles Del Psicólogo*, 75, 3-12.
- Fernández, J., Quiroga, M. A., Del Olmo, I., & Rodríguez, A (2007). Escalas de masculinidad y feminidad: estado actual de la cuestión. *Psicothema*, 19(3), 357-365.
- Fernández, J (2004). Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollos de comportamientos según el género. En E. Barbera y I. Martínez (Eds.) *Psicología y Género* (pp.35-53). Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, J., Quiroga, M.A. y Del Olmo, I (2006a). Is there any relationship between sexual attraction and gender typology? *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 3-9.
- Fernández, J., Quiroga, M.A. y Del Olmo, I (2006b). Is sexual attraction independent of the instrumental and expressive traits. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 162-170.
- Fernández, J., Quiroga, M.A., Del Olmo, I. y Rodríguez, A (2007). Escalas de masculinidad y feminidad: estado actual de la cuestión. *Psicothema*, 19(3), 357-365.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez Sánchez, M., y Martín, M (2003). *Emoción y Motivación: La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N (2008). A review of trait meta-mood research. *Advances in Psychology Research*, 55, 17-45.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Natalio, E (2008). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación*, 4, 34-46.
- Ferragut, M., Blanca, M. J., and Ortiz-Tallo, M (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, 25(1), 38-42.
- Festinger, L (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Fischer, A. H (1993). Sex differences in emotionality: Fact or stereotype. *Feminism and Psychology*, 3, 303-318.
- Fischer, A. R., & Good, G. E (1998). Perceptions of parent-child relationships and masculine role conflict of college men. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 346-352.
- Fischer, A. H., Tokar, D.M., Good, G.E. y Snell, A.F (1998). More on the structure of male role norms. *Psychology of Women Quarterly*, 22, 135-155.
- Fiske, S. y Taylor, S (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Foluso, W., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N., & Joiner, T. E (2004). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 233-240.
- Freud, S (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. En S. Freud (Aut.), *Obras completas* (tomo IV), Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S (1917/1955). Mourning and melancholia. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. Vol., 14. London: Hogarth Pres.

Freud, S (1920). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Alianza (1980).

Freud, S (1920). *A general introduction to psychoanalysis*. New York: Boni & Liveright.

Freud, S (1920/1961). Beyond the pleasure principle. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, Vol., 21. London: Hogarth Pres.

Freud, S (1933/1950). *Why war?*. In *Collected works*, Vol. 16. London: Imago.

Freud, S (1965). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.

Frijda, N. H (1970). Emotion and recognition of emotion. In M. Arnold (Ed.), *Feeling and emotions: The Loyola Symposium* (pp. 241-250). New York: Academic Press.

Frijda, N. H (1984). Toward a model of emotion. In C. . Spielberger, I. . Sarason, & P. Defaces (Eds.), *Stress and anxiety* (pp. 3-16). Washington D.C.: Hemisphere.

Frijda, N. H (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Furnham, A., & Petrides, K (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815-824.

Gardner, H (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H (1986). La decadencia de los test de inteligencia. En R.J. Sternberg, y D.K. Detterman (Coords.), *¿Que es la inteligencia?* (pp.92-96). Madrid: Pirámide.

Gardner, H (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.

- Gardner, H (1999). Foreword. In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts*. New York: Teachers College Press.
- Galton, F (1869). *Hereditary genius* [reimpresión de 1892]. London: Macmillan and Co.
- Garaigordobil, M (2013). Sexism and alexithymia: Correlations and differences as a function of gender, age, and educational level. *Anales de Psicología*, 29(2), 368-377.
- Garaigordobil, M., y de Galdeano, P. G (2006). Empatía en niños de 10 a 12. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J (2013). Relaciones del Sexismo con justificación de violencia y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34(2), 127-139.
- García-Mina, A (2000). A vueltas con la categoría de género. *Papeles Del Psicólogo*, 76, 35-39.
- Gartzia, L (2011). Nuevos modelos de gestión: de pensar en masculino a pensar en andrógino. *Boletín de Estudios Económicos*, 203, 299-314.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., & Balluerka, N (2012). Inteligencia emocional y Género : más allá de las diferencias sexuales Introducción. *Anales de Psicología*, 28, 567-575.
- Gazzaniga, M.S (1993). *El cerebro social*. Madrid: Alianza.
- Genovard, C (1990). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid: Fundación Juan March. Serie Universitaria 250.
- Genovard, C. y Castelló, A (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

- Glick, P., Diebold, J., Bailey-Werner, B. y Zu, L (1997). The Two Faces of Adam: Ambivalent Sexism and Polarized Attitudes toward Women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2) 1323-1334.
- Glick, P., & Fiske, S. T (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating and Hostil Benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., & Fiske, S. T (1997). Hostil and Benevolent sexism. Measuring ambivalent sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 21(119-135).
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., y Masser, B., et al., (2000). Beyond prejudice as a simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763-775.
- Goffman, E (1959). *The presentation of self in everyday life*. Londres: Alen Lane.
- Goleman, D (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: kairós.
- Goleman, D (2000). *La inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Goleman, D (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The Emotional Intelligence Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D (2006). *La inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Berrocal, C., Cuadrado, I., Navas, M., Quiles, M. N., & Morera, M. D (2011). Sexismo Hostil y benevolente: Dimensiones de comparación intergrupar, imagen de los subtipos de mujer y autoimagen del endogrupo. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 45-62.

- González, A (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Educational Journal of Research in Educational in Psychology*, 8(2), 861-890.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 43- 61.
- Gottman, J. M (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottman, J. M (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence and buffering children from marital conflict. In C. D. Ryff, & B. H. Singer (Eds.), *Emotion, social relationships and health*. New York: Oxford University Press.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528.
- Gross, J. J (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J., & Levenson, R.W (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition and Emotion*, 9, 87-108.
- Guastello, D. D., & Guastello, S. J (2003): Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Guilford, J. P (1977). *Way beyond the IQ. guide to improving intelligence and creativity*. New York: Creative education fundation.
- Guilford, J. P (1981). Higher-order structure of intellect abilities. *Multivariate Behavioral Research*, 16, 411-435.

- Guilford, J. P (1988). Some changes in the structure of intelligence model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- Haier, R.J., Siegel, B.V., MacL-hlan, A., Soderling, E., Lottenberg, S., & Buchsbaum, M.S (1992). Regional glucose metabolic changes after learning a complex visuospatial/motor task: A positron emission tomographic study. *Brain Research*, 570, 134-143.
- Harre, R (1986). *The social construction of emotions*. Nueva York: Blackwell.
- Hebb, D. O (1949). *The Organization of Behavior: A neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Hebb, D. O (1953). Heredity and environment in mammalian behavior. *British Journal of Animal Behavior*, 1, 43-47.
- Hoffman, M (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hoffman, R.M (2001). The measurement of masculinity and femininity. Historical perspective and implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, 79,471-485.
- Hoffman, R.M., Borders, L.D. y Hattie, J.A (2000). Reconceptualizing femininity and masculinity: from gender roles to gender self-confidence. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15(4), 475-503.
- Hoffman, R.M (2006a). Gender Self-Definition and Gender Self-Acceptance in Women: Intersections with feminist, womanist, and ethnic identities. *Journal of Counseling and Development*, 84(3), 358-372.
- Hoffman, R.M (2006b). How is gender self-confidence related to subjective well-being?. *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development*, 45(2), 186-197.
- Hyde, J. (2006). Gender similarities still rules. *American Psychologist*, 61(6), 641-642.

- Huteau, M (1990) *Concepciones cognitivas de la personalidad*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- Isen, A.M. y Daubman K.A (1984). The influence of affect on categoritation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1206-1217.
- Isen, A.M., Daubman K.A. y G. P. Nowicki (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.
- Izard, C (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C (1977). *Human emotion*. New York: Plenum Press.
- Izard, C (1989). *The structure and funtions of emotions: Implications for cognition, motivation and personality*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Izard, C.E. y Malatesta, C.Z (1987). A developmental theory of emotions. En J.Osofsky (Ed.). *The handbook of infant development* (pp. 494-554). New York: Wiley Interscience.
- James, W (1884). ¿Que es una emoci6n?. *Estudios de Psicología*, 21,57-73, 1985.
- Jausovec, N., (1996). Differences in EEG alpha activity related to giftedness. *Intelligence* ,3, 159-173.
- Jausovec, N., & Jausovec, K (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and Cognition*, 59, 277-286.
- Joseph, D.L., y Newman, D.A (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Jost, J. T., & Kay, A. C (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 498-509.

- Juan-Espinosa, M (1997): *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid: Pirámide.
- Kantor, J.R (1921). An attempt a naturalistic description of emotion. *Psychological Review*, 28, 19-42.
- Katz, I., & Hass, R (1988). Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality & Social Psychology*, 55(6), 893-905.
- Kelly. J. A., & Worrell, J (1977). New formulations of sex-roles and androgyny: A critical review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45. 1101-1115.
- Kelman, N (1952). Clinical aspects of externalized living. *American Journal of Psychoanalysis*, 12, 15-23.
- Kohlberg, L (1966). A cognitive development analysis of children's sex role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*. Stanford, California.: Stanford University Press.
- Kohlberg, L (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L., y Ullian, D. Z (1974). Stages in development of psychosexual concepts and attitudes, en R. C. Friedman, R. M. Richart y R. L. Vande Wiele (Eds.), *Sex differences in behavior*. Nueva York: Wiley.
- Lafferty, J (2004). The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B*, 64(12), 63 -77.
- Lameiras, M (2004). El Sexismo y sus caras: de la Hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8(91-102).
- Lameiras, M., López, W., Rodríguez, Y., D'Avila, M., Lugo, I., Salvador, C. Y Granejo, M (2002). La ideología de rol sexual en Iberoamérica. *Avances En Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44.

- Lameiras, M., & Rodríguez, A (2004). Evolution of Hostil sexism and benevolent sexism in a Spanish sample. *Social Indicators Research*, 66, 197-201.
- Lameiras, M., & Rodríguez, Y (2003a). Evaluación de Sexismo ambivalente en adolescentes gallegos. *Acción Psicológica*, 2(2), 131-136.
- Lameiras, M., & Rodríguez, Y (2003b). Evaluación del Sexismo moderno en adolescentes. *Acción Psicológica*, 17(2), 131-136.
- Lang, P (1979). A bioinformational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 495-512.
- Lange, C (1885). *The emotions: a physiological study*. New York: Hafner.
- Lazarus, R (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychology*, 37, 1013-1024.
- Lazarus, R (1984). On the primacy of cognition. *American Psychology*, 39, 124-129.
- Lazarus, R (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychology*, 46, 352-367.
- Lazarus, R (2001). *Relational meaning and discrete emotions*. New York: Oxford University Press.
- Leaper, C (2000). The social construction and socialization of gender. En P.H. Miller y E.K. Scholnick (Eds.), *Towards a feminist developmental psychology* (pp. 127-152). New York: Routledge Press.
- Leaper, C. y Friedman, C.K (2007). The socialization of gender. En J.E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Publications.
- LeDoux, J.E (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3,267-289.
- LeDoux J.E (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioral Brain*

Research, 58, 69-79.

LeDoux, J.E (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.

Lemus, S. De, Castillo, M., Moya, M., Luis, J., Ryan, E., & Granada, U. De (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes 1. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 537-562.

Levant, R.F. y Majors, R.G., (1998). Masculinity ideology among African American and European American college women and men. *Journal of Gender, Culture and Health*, 2(1), 33-43.

Leventhal, H (1979). A perceptual-motor processing model of emotion. En P. Pliner, K. Blankenstein y I.M. Spigel (Eds.) *Perception of emotion in self and others*. New York: Plenum Press.

Leventhal, H (1980). Toward a comprehensive theory of emotion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 139-207.

Leventhal, H (1982). The integration of emotion and cognition: A view from the perceptual motor theory of emotion. En M.S. Clark y S.T. Fiske (Eds.). *Affect and cognition: The 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition* (pp. 121-156). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Leventhal, H (1984). A perceptual-motor theory of emotion. En K.R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp.271-292). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Lewin, M (1984). Psychology measures femininity and masculinity, 2: from "13 gay men" to the instrumental-expressive distinction. En M. Lewin (Ed.), *In the shadow of the past: psychology portrays the sexes* (pp. 179-204). New York: Columbia University Press.

Lippa, R. (2006). The gender reality Hypothesis. *American Psychologist*, 61(6), 639-640.

- López, F (1980). Interpretaciones teóricas de la evolución sexual. *Sexología*, 4, 14-23. 482
- López, F (1984). Adquisición del rol y de la identidad sexual. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-40.
- López, F (1984). El apego. En J. Palacios y otros, *Psicología Evolutiva*, Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.
- López, F (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de Género. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el Género*. Madrid: Pirámide.
- López, F., y Fuertes, A (1989). *Para comprender la sexualidad*. Estella: Verbo Divino.
- López-Sáez, M. y Morales, J. F (1995). Gender Stereotypes in the Spanish Population: Looking Toward the Future. En L. Amancio y C. Nogueira (eds.). *Gender, Management and Science* (pp. 151-168). Braga: Institute de Educagao e Psicologia, Universidade do Minho.
- López-Zafra, E., & López-Sáez, 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*, 16(3), 247-270.
- MacLean, P.D (1949). Psychosomatic disease and the "visceral pain": Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 44, 338-353.
- MacLean, P.D (1970). The triune brain, emotion, and scientific bias. En P.O. Schmidt (Ed.), *The neurosciences second study program* (pp. 336-349). New York: Rockefeller University Press.
- MacLean, P.D (1990). *The triune brain in evolution*. New York: Plenum Press.

- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. (2000). Perspective on gender development. *International Journal of Behavioural Development*, 24, 398-406.
- Maccoby, E. (2002). Gender and Group Process: A development perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2), 54-58.
- Maccoby, E. ., & Jacklin, C. N (1974). *The Psychology of sex differences*. Stanford, C.A.: Stanford University Press.
- Mandler, G (1975). *Mind and emotion*. New York: Wiley
- Mandler, G (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
- Mandler, G (1990). Interruption discrepancy theory: Review and extensions. En S. Fisher y C.L. Cooper (Eds.), *On the move: The psychology of change and transition* (pp. 13-32). Chichester: Wiley
- Mandler, G (1992). Emotions, evolution and aggression: Myths and conjectures. *International Review of Studies on Emotion*, 2, 97-116.
- Martínez, C., & Paterna, C (2001). Autoatribuciones de Género y su relación con los dominios laboral y familiar. *Revista de Psicología Social*, 16(1), 59-79.
- Martínez, C., Vera, J. J., Paterna, C., & Alcázar, A. R (2002). Antecedentes del conflicto inter rol y su relación con el autoesquema de género. *Anales de Psicología*, 18(2), 305-317.
- Martínez-Benlloch (1986). *Aportaciones a la medida de los constructos de Género. Lecturas básicas*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Martínez Benlloch, I (1996). *Subjetividad y Género*. Valencia: Episteme

- Martínez Benlloch, I (1998). El sexo como variable sujeto: aportaciones de la psicología diferencial. En J. Fernández (coord.), *Género y sociedad* (pp.43-70). Madrid: Pirámide.
- Martínez, I., Barberá, E., y Pastor, R (1988). Medida de la masculinidad, feminidad y androginia psicológica. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del Sexo y el Género*, (pp.1125-142). Madrid: Pirámide.
- Matud, M. P (2004-a). El estudio de las diferencias entre mujeres y hombres en la investigación psicológica. In M. P. Matud, R. J. Marrero, & M. Carballeira (Eds.), *Psicología diferencial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Matud, M. P (2004-b). Género. In M. P. Matud, R. J. Marrero, & M. Carballeira (Eds.), *Psicología diferencial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mayer, J. D., y Salovey, P (1993). The intelligence of emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., y Salovey, P (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventing Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., y Salovey, P (1997a). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P (1997b). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D (1999). *MSCEIT item booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.

- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G (2001). Emotional intelligence as a standar intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Merino, E., Martinez, M., y Diaz-Aguado, M. J (2010). Sexismo, Inteligencia Emocional y Adolescencia. *Revista de Psicología Educativa*, 16(1), 77-88.
- Mischel W (1966). Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: University Press.
- Mischel, W (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W (1970). Sex typing and socialization. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, 3rd.ed.). New York: Wiley, 3-72.
- Mischel, W (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mischel, W (1977). On the future of personality measurement. *American Psychologist*, 32, 246-254.
- Mischel, W (1979). On the interface of cognition and personality: Beyond the person- situation debate. *American Psychologist*, 34, 740-754.
- Money, J., y Ehrhardt, A (1972). *Man and woman, boy and girl*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Money, J., y Tucker, P (1975). *Asignaturas sexuales*. Madrid: A.T.E.

- Moore, T. M., & Stuart, G. L (2005). A review of the literature on masculinity and partner violence. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 46-61.
- Morales, J. F., y López, M (1993). Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de Género. *Psicothema*, 2, 123-132.
- Morelock, M. J., y Feldman, D. H (1997). The assessment of giftedness in preschool, children. In E. Vazquez Nuttall, I. Romero, & J. Kalesnik (Eds.), *Assessing and screening preschoolers: Psychological, social, and educational dimensions*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Mowrer, O.H (1939). Stimulus- response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 45, 553-565.
- Mowrer, O.H (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Moya, M (1985). Identidad, roles y estereotipos de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40(3), 457-472.
- Moya, M (1996). Identidad social y relaciones interpersonales. In J. C. D. y S. W. J.F Morales, D. Páez (Ed.), *Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre los grupos* (pp. 137-154). Madrid: McGraw Hill.
- Moya, M (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de Sexismo. In E. Barbera & I. Martínez-Benlloch (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson.
- Moya, M (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género 1. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 709-727.
- Moya, M., & Expósito, F (2001). Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(668-674).
- Moya, M., Glick, P., Expósito, F., De Lemus, S., & Hart, J (2007). Its for your own good: Benevolent sexism and women's reactions to protectively justified restrictions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1421-1434.

- Moya, M., & Montes, B (2002). Relaciones de Género desde la perspectiva de la mujer y el continuo interpersonal-intergrupalo. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 149-165.
- Oatley, K. y Jenkins, J.M (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge: Blackwell.
- Ohman, A (1987). The psychophysiology of emotion: An evolutionary-cognitive perspective. En P.K. Ackles, J.R. Jennings, y M.G.H. Coles (Eds.), *Advances in Psychophysiology* (2) (pp. 79-127) Greenwich, CT.: JAI Press.
- O'Neil, J. M (1990). Assessing men's gender role conflict. En D. Moore y F. Leafgren (Eds.), *Men in conflict: Problem solving strategies and interventions* (pp. 23-38). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- O'Neil, J.M (2008). Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the gender role conflict scale: new research paradigms and clinical implications. *The Counseling Psychologist*, 36, 358-445.
- O'Neil, J. M., Egan, J., Owen, S. V. y Murry, V (1993). The Gender Role Journey Measure (JRJM): Scale development and psychometric evaluations. *Sex Roles*, 28, 167-185.
- O'Neil, J.M. y Good, G.E (1997). Men's Gender role conflict: personal reflections and overview of recent research (1994-1997). *SPSMM Bulletin*, 2(3), 10-15.
- O'Neil, J. M., Good, G. E. y Holmes, S (1995). Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New Paradigms for empirical research. En R. Levant y W. Pollack (Eds.), *The new psychology of men* (pp. 164-206). New York: Basic Books.
- O'Neil, J. M. y Harway, M (1997). A multivariate model explaining men's violence toward women: Predisposing and triggering hypotheses. *Violence against Women*, 3, 182-203.

- O'Neil, J. M., Helms, B., Gable, R., David, L. y Wrightsman, L (1986). Gender Role Conflict Scale (GRCS): College men's fears of femininity. *Sex Roles*, 14, 335-350.
- O'Neil, J. M. y Nadeau, R. A (1999). Men's gender-role conflict, defense mechanism, and self- protective defensive strategies: Explaining men's violence against women from a gender- role socialization perspective. En
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.
- Oswald, P. A (2004). An examination of the Current Usefulness of the Bem Sex-role Inventory. *Psychological Reports*, 94, 1331-1336.
- Pacheco, N. E., & Fern, P (1999). La inteligencia emocional en el aula: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 1-12.
- Palmero, F (1997). La emoción desde el modelo biológico. *REME. Revista Electrónica de La Motivación y Emoción*, 6(13), 23 -41.
- Parsons, T. y Bales, R. F (1955). *Family, socialization, and interaction process*. New York: Free Press.
- Pennebaker, J. W (1989). Confesion, inhibition, and disease. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 22). New York: Academic Press.
- Pennebaker, J. W (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behavior Research and Therapy*, 31, 539-548.
- Pennebaker, J. W (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic implications. *Psychological Science*, 9, 162-166
- Petrides, K., Frederikson, N., & Furnham, A (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

- Petrides, K., & Furnham, A (2000). Gender differences in measured and self estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrill, S. A (2003). The development of intelligence: Behavioral genetic approaches. In R. Sternberg, J. Lautrey, & T. Lubart (Eds), *Models of intelligence for the next millennium* (pp. 81-89). Washington, DC: American Psychological Association.
- Petrill, S. A., & Deater-Deckard, K (2004). The heritability of general cognitive ability: A within family adoption design. *Intelligence*, 32, 403-409.
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C., & Davis, C (2005). Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading* 9(3), 237-260.
- Pineda-Calatayud, D (2006). Una aproximación al estudio de las emociones como sistemas dinámicos complejos. *REME. Revista Electrónica de La Motivación y Emoción*, 22(9), 67 -78.
- Pleck, J (1981). *The myth of masculinity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pleck, J.H (1995). The gender role strain paradigm: an update. En R. Levant y W. Pollack (Eds), *A new psychology of men* (pp.11-32). New York: Basic Books.
- Pleck, J. H (1995). The gender role strain paradigm: An update. In R. F. Levant & W. S. Pollack (Eds.), *A new psychology of men* (pp. 11-32). New York: Basic Books
- Pleck, J.H., Sonenstein, F.L. y Ku, L.C (1993a). Masculinity ideology and its correlates. In S. Oskamp y M. Costanzo (Eds.), *Gender and social psychology* (pp. 85-110). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pleck, J.H., Sonenstein, F.L. y Ku, L.C (1993b). Masculinity ideology: its impact on adolescent males' heterosexual relationships. *Journal of Social Issues*, 49(3), 11-29.

- Plomin, R., & Petrill, S.A (1997). Genetics and intelligence: What's new?. *Intelligence*, 24, 41-65.
- Plutchik, R (1970). *Emotion, evolutions and adaptative process*. New York: Academic Press.
- Reeve, J (1996). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Renk, K. y Creasey, G (2003). The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 159-168.
- Rocha, S. T., & Díaz-Loving, R (2005). Cultura de Género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21(1), 42-49.
- Rodríguez, M.C (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, 342, 397-418.
- Rodríguez, M. J., Lameiras, M., Carrera, M. V., y Faílde, J. M (2009). Aproximación conceptual al Sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 131-142.
- Roets, A., Van Hiel, A., & Dhont, K (2012). Is sexism a gender issue? A motivated social cognition perspective on men's and women's sexist attitudes toward the own and other gender. *European Journal of Personality*, 26, 350-359.
- Ruble, D.N. y Martin, C.L (1998). Gender development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. III. Social, emotional and personality development* (pp. 933- 1016). New York: Wiley.
- Ruesch, J (1948). The infantil personality. *Psychosomatic Medicine*, 10, 134-144.
- Rudman, L. A., & Glick, P (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57, 743-762.

- Russel, B. L., & Trigg, K. (2004). Tolerance of sexual harassment: an examination of gender differences, ambivalent sexism, social dominance and gender roles. *Sex Roles*, 50(7/8), 565-573.
- Salovey, P (2001). Applied emotional intelligence: regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in every life*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Eds.), *Coping: The psychology of what Works*. New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Salovey, P., & Grewal, D (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Salovey, P., & Mayer, J. D (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *The Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N (2001). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with the MSCEIT. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology Assessment*. Washington DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N (2002). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring Emotional Intelligence using Trait Meta- Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health*. Washington: APA.
- Salovey, P., & Pizarro, D (2003). The value of emotional intelligence. In R. Sterberg, J. Lautrey, & T. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., & Sluster, D. J (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & 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.
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. O. Fletcher, & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Sánchez, M. 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 Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. L (2008b). Diferencias de Género en relación al modelo de Salovey y Mayer (1997). *International Psychology and Education Congress*. In press.
- Scandroglio, B.; López, J.S.; San José, M.C (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20 (1), 80-89.

- Schachter, S (1978). Pharmacological and psychological determinants of smoking. *Annals of Internal Medicine*, 88, 104-14.
- Schachter, S., y Singer, J (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schiff, M., Lewontin, R.C (1986). *Education and Class*. Oxford. Oxford University Press.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M (1998). *Developmental and interpersonal aspects of emotional intelligence*. Presented at the Convention of the American Psychological Society, Washington, DC.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J (2002). Characteristic of emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Schutte, N. S., Schuettpelez, E., & Malouff, J. M (2001). Emotional Intelligence and Task Performance. *Imagination, Cognition, and Personality*, 20, 347-354.
- Sebastián J (1988). Androginia y flexibilidad de roles. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el Género* (pp.171-194). Madrid: Pirámide.

- Sebastián, J., Aguiñiga, C (1988). La androginia psicológica: un acercamiento definicional. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el Género* (pp. 145-163). Madrid: Pirámide.
- Sebastián J., Aguiñiga C., Moreno B (1987). Androginia psicológica y flexibilidad comportamental. *Estudios de Psicología*, 32, 15-30.
- Sebastián, J., Del Valle, V., Martínez, C., González, E., Fernández, F. J., y Moreno, B (1987). Guía documental sobre roles sexuales: masculinidad y feminidad. *Estudios de Psicología*, 32, 96-105.
- Sidanius, J. y Pratto, F (1999). Social dominance theory: A new synthesis. En J. Sidanius y F. Pratto (Eds.), *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression* (31-57), New York: Cambridge University Press.
- Sidanius, J. y Pratto, F (2004). Social dominance Theory: a new synthesis. En J. Jost y J. Sidanius, *Political Psychology* (pp. 315-332). Nueva York: Psychology Press.
- Sidanius, J., Levin, S., Liu, J., y Pratto, F (2000). Social dominance orientation, anti-egalitarianism and the political psychology of gender: An extension and cross-cultural replication. *European Journal of Social Psychology*, 30 (1), 41-67.
- Sidanius, J., Mitchell, M., Haley, H., y Navarrete, C. D (2006). Support for harsh criminal sanctions, legitimizing ideologies, and Social Dominance Orientation. *Social Justice Research*. 19, 433-449.
- Sidanius, J., Pratto, F., y Bobo, L (1994). Social dominance orientation and the political psychology of gender: A case of invariance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (6), 998-1011.
- Sidanius, J., Pratto, F., y Bobo, L (1996). Racism, conservatism, affirmative action, and intellectual sophistication: A matter of principled conservatism or group dominance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 476-490
- Sidanius, J., Pratto, F., y Brief, D (1995). Group dominance and the political

- psychology of gender: A cross-cultural comparison. *Political Psychology*, 16,381-396.
- Silvan-Ferrero, M. y Bustillos, A (2007b). Benevolent sexism toward men and women: Justification of the traditional system and conventional gender roles in Spain. *Sex Roles*, 57, 607-614.
- Silvan-Ferrero, M. y Montes-Berges, B (2004). Dominancia social y Neosexismo: relación con las actitudes hacia programas de acción afirmativa. *Revista de Psicología Social*, 19, (3), 275-285.
- Smiler, A.P (2004). Thirty years after the discovery of gender: psychological concepts and measures of masculinity. *Sex Roles*, 50(1/2), 15-26.
- Spearman, C (1904). General Intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. Londres: Macmillan
- Spearman, C (1927). *The Abilities of man*. Londres: Macmillan.
- Spence, J.T (1993). Gender-related traits and gender ideology: evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 624-635.
- Spence, J.T (1999). Thirty years of gender research: a personal chronicle. En J.R. Swann, J.L Langlois y L. Albino Gilber (Eds.), *Sexism and Stereotypes in modern society* (pp. 255-289). Washington: American Psychological Association.
- Spence, J.T. y Buckner, C (2000). Instrumental and expressive traits, traits stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 44-62
- Sternberg, R (1985). *Beyond IQ*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R.J (1987). *Inteligencia humana I*. Paidós: Barcelona
- Sternberg, R.J (1997). *Inteligencia exitosa: como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. y Berg, C (1992). Integración cuantitativa. Definiciones de inteligencia: una comparación de los simposios de 1921 y de 1986. En R. Sternberg y D.K. Detterman (Coords.). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L (1995). Styles of thinking in school. *European Journal of High Ability*, 6(2), 1-18.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L (1997). Are cognitive styles still in style?. *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Tajfel, H (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C (1986). The Social Identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (Nelson Hal.). Chicago.
- Terman, L (1916). *The Measurement of Intelligence: An Explanation of and a Complete Guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston. Houghton Mifflin Co.
- Thorndike, R (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-335.
- Thorndike, R. L (1990). Would the real factors of the Stanford-Binet. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, 412-435.
- Thorndike, R. L (1982). *Applied psychometrics*. Boston: Houghton Mifflin.

- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M (1986a). *Guide for administering and scoring the Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition*. Chicago: Riverside.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, M (1986b). *Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition*. Chicago: Riverside.
- Thurstone, L.L (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L. y Thurstone, T.G (1941). *Factorial studies of intelligence*. Psychometric Monographs, 2.
- Tomkins, S.S (1962). *Affect, imagery, consciousness. Vol I He positive affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S.S (1963). *Affect, imagery, consciousness. Vol II. He negative affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S.S (1979). Script theory: Differential magnification of affects. En H.E. Howe y R.A. Dienstbier (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol 26. Lincoln, EE.UU :University of Nebraska Press.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A.M. y Joly, S (1995). Neosexism: Plus Ça Change, Plus C'est Pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (8), 842-849.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A.M. y St-Pierre, L (1999). Neosexism among women: The role of personally experienced social mobility attempts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (12), 1.487-1.497
- Turner, J (1985). Social categorization and self-concept: a social cognitive theory of group behaviour. *Advances in Groups Processes*, 2, 77-121
- Vallés, A., y Vallés, C (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

- Vernon, P.E (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57.
- Vernon, P.E (1950/1971): *The structure of human abilities*. Nueva York: Wiley.
- Vigotsky, L (1986) *Imagination and creativity in the adolescent*. University of Chicago.
- Vigotsky, L (1990). *Imagination and creativity in childhood*. *Soviet Psychology*, 28, 84-96.
- Vilagut, G., Ferrer, M., Rajmil, L., Rebollo, P., Permanyer-Miralda, G., Quintana, J. M., Alonso, J (2005). El Cuestionario de Salud SF-36 español: una década de experiencia y nuevos desarrollos. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 135-150.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- Weiner, B (1982). The emotional consequences of causal attributions. En M.S. Clark y S.T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The 17'th Annual Carnegie Symposium and Cognition* (pp. 185-200). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Weiner, B (1985/1988). Una teoría atributiva de la motivación de logro y la emoción. En L. Mayor (Ed.), *Psicología de la emoción* (pp. 141-192). Valencia: Promolibro.
- Weiner, B (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Wenger, M.A (1950). Emotion as visceral action: an extension of Lange's theory. In M.L. Reymert (Ed.). *Feelings and emotions: the Mooseheart symposium*. New York: McGraw-Hill.
- Wood, W., & Eagly, A. H (2002). A cross-cultural analysis of the behaviour of women and men: implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 109, 371-383.

- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G.R., y Olson, J.M (2002). *Psicología Social*. Madrid. Thompson-Paraninfo.
- Yamawaki, N (2007). Rape perception and the function of ambivalent sexism and gender-role traditionality. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(4), 406-423.
- Yubero, S (2003): “Socialización y aprendizaje social”, en D. Paéz, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid: Pearson.
- Young, L. D (2006). Parental influences on individual differences in emotional understanding. Dissertation Abstracts International: Section B. *The Sciences and Engineering*, 66(9), 5128B.
- Zajonc, R.B (1980). Feeling and thinking. Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zajonc, R.B (1984). On the primacy of the affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.
- Zajonc, R.B (1985). Emotion and facial efference: A theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.
- Zajonc, R.B. y Markus, H (1984). Affect and cognition: The hard interface. En C.E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (Eds.) *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zillman, D (1971). Excitation transfer in communication-mediated aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 155-162.

Índice de Tablas

Índice de Tablas	Página
Tabla 3.1. Resumen principales modelos de Inteligencia Emocional (Carretero, 2015)	91
Tabla 4.1: Edad	164
Tabla 5.1: Alfa de Cronbach	173
Tabla 5.2: Comparación de medias según el Sexo en IE	174
Tabla 5.3: Medias Sexismo en IE	177
Tabla 5.4: Medias Sexismo Benévolo en IE	178
Tabla 5.5: Medias Sexismo Hostil en IE	179
Tabla 5.6: Correlación Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo con Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación.	180
Tabla 5.7: Regresión Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo y Regulación	181
Tabla 5.8 Diferencias de medias entre mujeres y hombres sexistas y no sexistas.	183
Tabla 5.9: Medias en Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación	184
Tabla 5.10: comparación de medias de Inteligencia Emocional en mujeres y hombres según hombres y mujeres.	186
Tabla 5.11: comparación de medias de las creencias de hombres y mujeres sobre la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres.	187

Tabla 5.12: Comparación de medias Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo en puntuaciones en Inteligencia Emocional, Atención, Claridad y Regulación.	189
Tabla 5.13: Comparación de medias entre las puntuaciones en Inteligencia Emocional de hombres y mujeres según el tipo de Sexismo.	192
Tabla 5.14: Correlación entre Sexismo, Sexismo Hostil y Sexismo Benévolo con Inteligencia Emocional de mujeres y hombres.	194
Tabla 5.15: Estereotipo Emocional de hombres y mujeres desde el NO Sexismo.	204
Tabla 5.16: Porcentaje de población sexista entre los participantes	205
Tabla 5.17: Frecuencia según el sexo.	205
Tabla: 5,18: frecuencia según la edad	206
Tabla 5.19: Frecuencias según la Ciudad.	206

Índice de Figuras y Gráficos.

Índice de Figuras y Gráficos	Página
Figura 3.1. Modelo inicial de Salovey y Mayer (1990)	75
Figura 3.2: Resumen del modelo de habilidades cognitivas de Mayer y Salovey (1997)	82
Figura 3.3: Principales medidas de evaluación de Inteligencia Emocional (Carretero, 2015)	105
Figura 3.4: Principales modelos explicativos de la construcción del Género	119
Figura 3.5: Principales modelos explicativos de construcción de la identidad de Género	130
Figura 4.1 : Sexo	163
Figura 4.2: Ciudad de Origen	164
Gráfico 5.1. Comparación Inteligencia Emocional según Sexo y Ciudad	175
Gráfico 5.2: Comparación Atención según Sexo y Ciudad	175
Gráfico 5.3. Media Claridad según Sexo y Ciudad.	176
Gráfico 5.4. Media Regulación según sexo y Ciudad.	176
Gráfico 5.5: Relación entre Sexismo e Inteligencia Emocional.	182
Gráfico 5.6. Regresión Lineal: Relación Entre Sexismo y Atención en mujeres	195
Gráfico 5.7. Regresión Lineal entre Sexismo y Atención en Mujeres.	196
Gráfico 5.8. Regresión Lineal Sexismo Benévolo y Atención en	197

 mujeres

Gráfico 5.9. Regresión lineal entre Sexismo y Claridad en Mujeres. 198

Gráfico 5.10: Regresión Lineal entre Sexismo Benévolo y Claridad en mujeres. 199

Gráfico 5.11. Regresión Lineal entre Sexismo y Regulación en hombres. 200

Gráfico 5.12: Regresión Lineal entre Sexismo Hostil y Regulación en hombres. 201

Gráfico 5.13: Regresión Lineal entre Sexismo Benévolo y Regulación en Hombres. 203

Figura 6.1: Estereotipo Emocional de la Mujer según el Sexismo 217

Figura 6.2: Estereotipo Emocional del Hombre según el Sexismo 218

Figura 6.3: Estereotipo Emocional de la Mujer según El Sexismo Benévolo 219

Figura 6.4: Estereotipo Emocional del Hombre según el Sexismo Benévolo. 220

Figura 6.5: Estereotipo Emocional de la Mujer según el Sexismo Hostil 221

Figura 6.6: Estereotipo Emocional del Hombre según el Sexismo Hostil 222

ANEXOS

ANEXO 1: TMMS-24

TMMS-24: A continuación se presentan una serie de afirmaciones generales. Por favor marque con una X la casilla que mejor corresponda con sus preferencias, según su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni buenas ni malas.

0 1 2 3 4 5

Completamente en Bastante en Un poco en Un poco de Bastante de Muy de acuerdo

desacuerdo desacuerdo desacuerdo acuerdo acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	0	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	0	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	0	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	0	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	0	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	0	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	0	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	0	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	0	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	0	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	0	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	0	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	0	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	0	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	0	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	0	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	0	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5

ANEXO 2: ISA

ISA

A continuación se presentan una serie de afirmaciones generales. Por favor marque con una X la casilla que mejor corresponda con sus preferencias, según su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada una de ellas.

	0	1	2	3	4	5
	Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Un hombre no esta verdaderamente completo sin el amor de una mujer	0	1	2	3	4	5
En nombre de la igualdad, muchas mujeres intentan conseguir ciertos privilegios	0	1	2	3	4	5
En catástrofes, las mujeres deberían ser rescatadas antes que los hombres	0	1	2	3	4	5
Muchas mujeres interpretan comentarios y acciones inocentes como sexistas	0	1	2	3	4	5
Las mujeres se ofenden fácilmente	0	1	2	3	4	5
Las personas no pueden ser realmente felices sin tener una pareja	0	1	2	3	4	5
Las feministas intentan que las mujeres tengan más poder que los hombres	0	1	2	3	4	5
Las mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen	0	1	2	3	4	5
Las mujeres deberían ser queridas y protegidas por los hombres	0	1	2	3	4	5
Las mujeres no valoran suficientemente todo lo que los hombres hacen por ellas	0	1	2	3	4	5
Las mujeres buscan ganar poder manipulando a los hombres	0	1	2	3	4	5
Todo hombre debería tener una mujer a quien amar	0	1	2	3	4	5
Una mujer esta incompleta sin un hombre a su lado	0	1	2	3	4	5
Las mujeres exageran los problemas que tienen en su trabajo	0	1	2	3	4	5
La mujer busca comprometerse con un hombre para controlarlo	0	1	2	3	4	5
Generalmente, cuando una mujer es derrotada limpiamente se queja de haber sufrido discriminación	0	1	2	3	4	5
Una buena mujer debía ser puesta en un pedestal por su hombre	0	1	2	3	4	5
Muchas mujeres, para burlarse de los hombres, utilizan su apariencia sexual para atraerlos y después rechazarlos	0	1	2	3	4	5
Las mujeres poseen una mayor sensibilidad que los hombres	0	1	2	3	4	5
Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con le fin de proveer bienestar económico a las mujeres	0	1	2	3	4	5
Las mujeres están haciendo a los hombres demandas completamente irracionales	0	1	2	3	4	5
Las mujeres tienden a ser más refinadas y a tener mejor gusto que los hombres.	0	1	2	3	4	5

ANEXO III: BRSI

BSRI A continuación se presentan una serie de adjetivos. Léelos con atención y valora en que medida te identificas con ellos. Marca con una "X" la puntuación que mejor se corresponda contigo mismo. NO hay respuestas correctas ni incorrectas. No dediques demasiado tiempo a cada respuesta.

0	1	2	3	4	5
Nada típico en mí	Casi nada típico en mí	Algo típico en mí	Típico en mí	Bastante típico en mí	Muy típico en mí

Atlético/a, deportivo/a	0	1	2	3	4	5
Cariñoso/a	0	1	2	3	4	5
Personalidad fuerte	0	1	2	3	4	5
Sensible a las necesidades de los demás	0	1	2	3	4	5
Desea arriesgarse, amante de peligro	0	1	2	3	4	5
Comprensivo/a	0	1	2	3	4	5
Compasivo/a	0	1	2	3	4	5
Dominante	0	1	2	3	4	5
Cálido/a, Afectuoso/a	0	1	2	3	4	5
Tierno/a, delicado/a, Suave	0	1	2	3	4	5
Agresivo/a, Combativo/a	0	1	2	3	4	5
Actúa como líder	0	1	2	3	4	5
Individualista	0	1	2	3	4	5
Amante de los niños	0	1	2	3	4	5
Llora fácilmente	0	1	2	3	4	5
Duro/a	0	1	2	3	4	5
Sumiso/a	0	1	2	3	4	5
Egoísta	0	1	2	3	4	5

ANEXO IV: PTMMS-24

PTMMS-24: A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Marque con una "X" la casilla que mejor represente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas en ambos casos, en lo referido a mujeres y en lo referido a hombres. No hay respuestas malas ni buenas, ni correctas o incorrectas. No piense demasiado las respuestas.

0	1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo

		CHICAS					CHICOS						
1.	Prestan mucha atención a los sentimientos.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2.	Normalmente se preocupan mucho por lo que sienten	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedican tiempo a pensar en sus emociones.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4.	Piensan que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5.	Dejan que sus sentimientos afecten a sus pensamientos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6.	Piensan en su estado de ánimo constantemente.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7.	A menudo piensan en sus sentimientos.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8.	Prestan mucha atención a cómo se sienten.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9.	Tienen claro sus sentimientos	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente pueden definir sus sentimientos.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre saben como se sienten.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conocen sus sentimientos sobre las personas.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
13.	A menudo se dan cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
14.	Siempre pueden decir como se sienten.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
15.	A veces pueden decir cuales son sus emociones.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
16.	Pueden llegar a comprender sus sentimientos.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces se sienten tristes, suelen tener una visión optimista.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
18.	Aunque se sientan mal, procuran pensar en cosas agradables.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
19.	Cuándo están tristes, piensan en los placeres de la vida.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
20.	Intentan tener pensamientos positivos aunque se sientan mal.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
21.	Si dan demasiadas vueltas a las cosas, y las complican, tratan de calmarse.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
22.	Se preocupan por tener un buen estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
23.	Tienen mucha energía cuándo se sienten felices	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
24.	Cuándo están enfadados, intentan cambiar su estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

