

## ¿SOMOS O NOS HACEMOS EMOCIONALMENTE DIFERENTES?

### LA VARIABLE GÉNERO EN LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

Suberviola, Ovejas, Iratxe  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Universidad de la Rioja  
[iratxe.suberviola@unirioja.es](mailto:iratxe.suberviola@unirioja.es)

Santiago, Campión, Raúl  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Universidad de la Rioja  
[raul.santiago@unirioja.es](mailto:raul.santiago@unirioja.es)

#### RESUMEN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior aboga por una formación centrada en la adquisición por parte del estudiante de competencias, habilidades, capacidades y valores. Dentro de éstas se encontrarían de forma implícita y explícita los componentes de la Inteligencia Emocional. La importancia de indagar y hacer visibles las diferencias en las competencias emocionales entre hombres y mujeres es transcendental en el ámbito educativo puesto que esto permite llevar a cabo una educación que compense las desigualdades a la que el sistema educativo y la educación no formal han sometido a los diferentes géneros.

El siguiente documento presenta un estudio llevado a cabo con el alumnado de la Universidad de la Rioja con alumnos y alumnas de los cursos 2009/2010 y 2010/2011 de Grado de Infantil y Primaria, donde se evalúa la Inteligencia Emocional y sus componentes a través del TMMS-24.

Los resultados obtenidos muestran diferencias en los ámbitos de atención y regulación y no-diferencias en la comprensión emocional.

#### PALABRAS CLAVE

Mujer, Género, Inteligencia Emocional, Competencia Emocional, Educación Emocional.

Todos y todas hemos oído en alguna ocasión expresiones del tipo: “no llores por tonterías que pareces una niña (refiriéndose a un niño), “se emociona como una mujer” o “ la verdad que para ser hombre es muy sensible y emotivo”. Incluso, en ocasiones, se tiende a relacionar la expresión de sensibilidad y emotividad de los hombres con su condición sexual.

En este sentido son cuantiosos los estudios que incluyen la variable género en los estudios sobre competencias e inteligencia emocional. No obstante, en la mayoría de ellos el sexo es tratado como algo meramente estadístico, sin tener en cuenta la educación y la socialización previa de cada persona (Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome (2000); Fernández-Berrocal y Extremera en 2003; Pérez-Pérez y Castejón (2005), entre otros)

El término Inteligencia Emocional (I.E) fue definido por Mayer y Salovey (1990) como: “*una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y la de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestro comportamiento*”. A partir de este momento fueron diversos los estudios desarrollados al respecto desde diferentes ámbitos y enfoques. Este hecho derivó en diferentes producciones y evidencias científicas al respecto, además de refundiciones y redefiniciones del constructo como: “*la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y la de los demás*”. Esto implica tres procesos: 1) percibir que sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal; 2) comprender, integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales; 3) regular, dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002)

Actualmente, se está produciendo un incremento de trabajos en los que se incorpora la variable género en las investigaciones con respecto a las competencias y la inteligencia emocional, como por ejemplo, el realizado por el equipo de Fernández-Berrocal y Extremera en 2003 con alumnado universitario de los últimos cursos de psicopedagogía donde se encontró que las estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en malestar personal que los hombres, relacionándolo con una mayor atención a sus sentimientos en mujeres que en hombres. Este hecho se correlaciona con los resultados obtenidos en secundaria donde las mujeres obtienen puntuaciones más elevada en “atención a los sentimientos” y como consecuencia son más propensas a síntomas de ansiedad, lo que puede conllevar a una peor salud mental comparativamente con los hombres que presentan una mayor capacidad para regular las emociones negativas. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003)

El estudio de Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) evalúa la Inteligencia Emocional a través del MEIS (Multi-factor Emotional Intelligence Scale). En este estudio una de las hipótesis que se plantea es si las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones en referencia a este constructo. Los resultados indicaron que las mujeres tenían puntuaciones significativamente más elevadas en los factores de Inteligencia Emocional general, percepción de emociones y comprensión y manejo de emociones.

En un trabajo de Dawda & Hard (2000) desarrollado con el EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory) no se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones totales. Sin embargo, las mujeres puntuaron más alto que los varones en el factor de responsabilidad social, mientras que los varones obtuvieron mayores puntuaciones en Independencia y Optimismo.

Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome (2000) desarrolla una investigación en las que se examinan las dimensiones de expresividad emocional en diferentes ocupaciones utilizando el (EQ-i). Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre varones y mujeres en I.E general. Sin embargo, parece que las mujeres tienen mejores habilidades interpersonales, mientras que los varones toleran mejor el estrés y controlan mejor los impulsos.

En la literatura científica, además de los estudios anteriormente mencionados, existen otros que afirman que las mujeres suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, que tienen una mayor comprensión de las emociones y que suelen mostrar mayor habilidad en ciertas competencias interpersonales, es decir, que interpretan mejor las expresiones de los demás y son más empáticas (Aguiano, 2003; Lafferty, 2004; Tapia & Marsh, 2006)

Por otro lado, Eisler y Blalock (1991) estudiaron como la manifestación emocional de los hombres es diferente y menor a la de las mujeres. Las mujeres expresan detalles más íntimos sobre ellas y expresan más emociones, tanto positivas como negativas.

En un estudio desarrollado por Pérez-Pérez y Castejón (2005) en la Universidad de Alicante los datos apuntaban que a pesar de no existir diferencias claras entre titulaciones con carácter técnico o educativo en aspectos de Inteligencia Emocional, sí se percibe una mayor autorregulación emocional en los estudios técnicos. Sin embargo, se apreciaron diferencias claras en la variable género, tanto en el conjunto de componentes de la Inteligencia Emocional, como en algunos aspectos concretos. Son de destacar, especialmente, la mayor atención emocional que prestan las mujeres; así como la mayor claridad, reparación y regulación emocional de los hombres. Así mismo, aparecen diferencias en el género dependiendo del tipo de estudios. Mientras en los estudios técnicos no aparecen diferencias entre hombres y mujeres, en los estudios educativos las mujeres muestran mayor atención emocional

Partiendo de la veracidad de todos los estudios anteriormente expuestos, podríamos pensar que los hombres y las mujeres somos emocionalmente diferentes. Sin embargo, nos debemos plantear que la totalidad de estas investigaciones se han llevado a cabo en personas con un bagaje emocional tanto en el ámbito formal como no formal. Esto nos lleva a cuestionarnos el título de esta comunicación "somos o nos hacemos emocionalmente diferentes". Que en un momento determinado del ciclo vital las mujeres y los hombres obtengamos puntuaciones diferentes en ciertas competencias emocionales no significa que en los primeros años de vida hayan existido dichas diferencias. En este sentido algunos estudios muestran como las mujeres presentan mayor patología depresiva que los hombres, sin embargo, esta sintomatología no es una constante en la mujer desde su nacimiento sino que surge en la adolescencia, puesto que los niños preadolescentes manifiestan desordenes depresivos en una proporción similar o mayor que sus compañeras. (Nolen-Hoeksema, Girgos y Selingman, 1992, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2003)

Otro estudio apunta que las diferencias en competencias emocionales no es apreciable en los primeros momentos de vida, es decir, que no tendría una base genética. En este sentido, Brody & Hall (1993) determinaron que aunque en realidad en principio, no existe diferencia manifiesta en la expresividad facial de chicos y chicas, a lo largo de la escuela primaria los primeros se van volviendo menos expresivos, mientras que los segundos aumentan su expresividad.

En un estudio llevado a cabo en Colombia por Raúl Oyuela y Carlos Felipe Pardo (2003) sobre las diferencias de género en el reconocimiento de las expresiones faciales emocionales, los datos obtenidos muestran una tendencia de las mujeres a reconocer con mayor facilidad las expresiones de alegría, mientras que los hombres parecen reconocer con mayor facilidad las de ira. Estos autores argumentan que estas diferencias pueden estar relacionadas con el vínculo que se establece entre la madre y el neonato donde la sonrisa es uno de los factores centrales. Sin embargo, los hombres reconocerían con mayor facilidad las expresiones de ira puesto que etiológicamente de su reconocimiento dependía la supervivencia de la especie. No obstante, los propios autores afirman que estas hipótesis son bastante clásicas y poco fiables.

El origen de estas diferencias se gestan desde la infancia, etapa en la que se forjan las competencias emocionales y no-emocionales. Esto se debe a que los niños y niñas crecen en diferentes “contextos emocionales” que vienen marcados por las diferencias de género y los roles emocionales y afectivos que corresponde a cada sexo. En este sentido existen estudios que muestran como las madres expresan mayor expresividad con las hijas que con los hijos (Scharfe, 2000, citado en Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañes y Latorre, 2008)

Otro ejemplo de la diferenciación en la relación entre los progenitores y sus descendientes dependiendo del género de éstos, es la utilización de los cuentos como herramienta de educación informal. Diferentes estudios muestran, por un lado, como cuando los padres y madres cuentan cuentos a sus hijos e hijas pequeñas, suelen utilizar palabras más cargadas emocionalmente con las niñas que con los niños, además de usar más el discurso emocional con éstas al discutir sobre eventos que connotan tristeza. Por otro lado, la diada padre/madre-hija sitúa la experiencia emocional en un contexto más interpersonal que la diada padre/madre- hijo. (Fivush, Brotman, Buchner y Goodmen, 2000, citado en Sánchez, et al, 2008)

Desde una perspectiva educativa el interés de estos estudios presenta dos vertientes. El primero, el hecho de que los educadores conozcan los procesos que interfieren para que los niños y las niñas desarrollen competencias emocionales diferentes, va a posibilitar una intervención más igualitaria al respecto. Es decir, que el docente sea consciente de como los roles de género con respecto a las competencias emocionales modulan las interacciones emocionales tanto en la educación formal como no formal, en definitiva, ser conocedor de que los niños y niñas se desarrollan en “mundos emocionablemente diferentes” va a posibilitarles introducir en el aula programas y actividades para desarrollar las competencias socioemocionales de modo que, tanto las niñas como los niños reciban las mismas indicaciones y sugerencias independientemente del género al que pertenezca. En conclusión, en muchas ocasiones el simple hecho de ser consciente de cómo estamos actuando y los aspectos mejorables en nuestras prácticas educativas, es suficiente para que éstas se mejoren. La educación emocional y también debe ser parte de la coeducación

En segundo lugar, en los cursos de Educación Secundaria y Educación Superior en los que el alumnado presentan un amplio historial en la adquisición de competencias emocionales desde diferentes ámbitos, la educación emocional debe tener un carácter compensatorio. Por ejemplo, teniendo en cuenta los estudios que afirman que las mujeres regulan peor las emociones negativas, (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) los docentes debemos hacer especial incidencia en este aspecto en el género femenino, mientras que en los varones deberemos trabajar en mayor medida la expresión emocional basándonos en los estudios que afirman que la expresión de las mismas es más deficiente en éstos que en las mujeres (Eisler y Blalock, 1991). Esto no quiere decir que se establezca una educación diferente para hombres y mujeres en cuanto a competencias emocionales, sino todo lo contrario. Se trataría más bien de dotar a cada persona y a cada género de las competencias y habilidades que le permitan cubrir las carencias que el sistema educativo reglado y el ámbito no formal ha creado en ellos.

Nuestro estudio se basa en el modelo teórico de Inteligencia Emocional acuñado por Salovey & Mayer en 1990, se centra en las capacidades y procesamiento emocional de la información. Desde esta perspectiva, dicha inteligencia presenta cuatro componentes educables que desarrollamos a continuación:

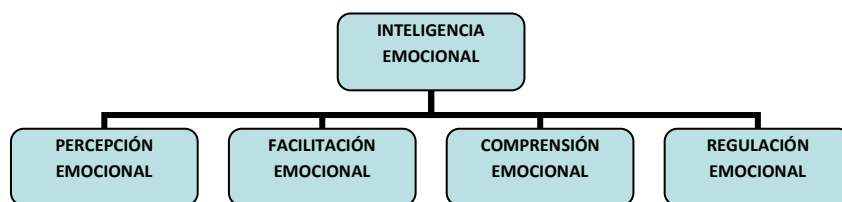


Figura 1. Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)

1) *Percepción y expresión emocional.* - Una buena percepción implica leer de forma adecuada nuestras emociones, etiquetarlas y vivenciarlas. Tener adquirido este componente es imprescindible para el posterior aprendizaje del control y regulación emocional. Para desarrollar una evaluación acertada de nuestras emociones es necesario tener la capacidad de describirlas y expresarlas verbalmente. La Percepción Emocional incluiría a su vez tres tipos de habilidades: a) habilidad para entender, identificar y registrar mensajes emocionales propios y ajenos en distintos contextos, basándose en estados físicos, comportamentales, objetos, arte, expresiones, lenguajes, etc., b) habilidad para expresar las emociones y sentimientos propios y ajenos de modo adecuado, y las necesidades asociadas a ellos, a través del lenguaje verbal y la comunicación no verbal y c) habilidad para reconocer las verdaderas emociones en los otros y distinguir entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

En clase, el alumnado pone en práctica diariamente estas habilidades cuando regulan sus acciones tras la mirada seria del profesor. Del mismo modo, el docente hace uso de esta habilidad cuando observa los rostros de sus alumnos o alumnas, y percibe si están entendiendo la explicación, están aburridos etc. (Fernández –Berrocal y Extremera, 2005)

2) *Facilitación emocional.*- Las emociones y los pensamientos están estrechamente unidos y el hecho de utilizar de un modo adecuado las primeras en la gestión de las segundas, nos ayuda a realizar una mejor toma de decisiones y llevar a cabo un razonamiento más inteligente.

La facilitación emocional se refiere a la capacidad de distinguir entre las diferentes emociones que uno está sintiendo e identificar la influencia de éstas sobre los procesos de pensamiento. De esta forma podemos dirigir nuestra atención a la información relevante, seleccionando entre aquellos sentimientos que faciliten los procesos de pensamiento. La asimilación implica, por tanto, la asimilación cognitiva de experiencias emocionales básicas.

3) *Comprensión emocional.* Está compuesto de cuatro habilidades: a) habilidad para comprender la naturaleza e implicaciones de las emociones, como unas conducen a otras, como cambian a lo largo del tiempo, cómo afectan a las relaciones y cuáles son las consecuencias; b) habilidad para etiquetar emociones y relacionarlas adecuadamente con las palabras; c) habilidad para comprender los sentimientos complejos y emociones ambivalentes y d) habilidad para reconocer las transmisiones entre emociones.

Es obvio que el primer paso para comprender las relaciones emocionales de un modo global, es comprender nuestros propios sentimientos, cuáles son nuestros deseos y necesidades, que estímulos antecedentes provocan en nosotros determinadas emociones, que pensamientos generan éstos y cuál es nuestra reacción y afectación ante ellas.

El hecho de tener una buena comprensión de nosotros mismos va a ayudar a que empaticemos con el otro. Nuestra empatía va a verse influenciada por nuestras vivencias personales y por la autoconciencia emocional.

En el aula el profesorado hace uso a diario de estas habilidades. Aquellos con un elevado conocimiento emocional, son capaces de conocer qué estudiantes están pasando por problemas lo que posibilita el ofrecimiento de ayuda. (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005)

4) *Regulación emocional* – Al referirnos a este término hablamos de la habilidad de dirigir y manejar las situaciones tanto positivas como negativas de forma eficaz. No se trata de evitar respuestas emocionales en contextos difíciles, ni evitar los sentimientos negativos. Mas bien, estaríamos hablando de la capacidad de percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo sin que afecte nocivamente en nuestra toma de decisiones o interceda en nuestra calidad de vida. Esta habilidad es la más compleja dentro de la IE puesto que abarca el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular tanto las emociones de los demás como las nuestras, poniendo en práctica diversas estrategias de manejo emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los otros. Por ejemplo, cuando un alumno se ve involucrado en un conflicto interpersonal en el recreo necesita ejercitar esta habilidad para conseguir una solución no agresiva al conflicto (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005)

El grupo de investigación de Salovey y Mayer desarrollo con objeto de medir estos componentes que forman parte de la Inteligencia Emocional el TMMS (Trait-Meta Mood Scale- 48). Se trata de una medida de auto-informe desde su modelo teórico. El objetivo de esta escala es conseguir un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional. Consiste en una escala de rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa a través de 48 ítems. Consta de tres factores: 1) Atención a las emociones y capacidad para identificarlas en otras personas y en uno mismo, además de saber expresarlas adecuadamente; 2) Claridad emocional como la capacidad para comprenderlas en uno mismo y en los demás y 3) Reparación emocional como la capacidad para manejar las emociones influir en nuestros pensamientos. A la persona se le pide que evalúe el grado en el que está de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo)

Partiendo de la herramienta anterior surge la escala TMMS-24. Se trata, igualmente, de una escala de rasgo de metaconocimientos sobre Estados Emocionales que evalúa las tres subescalas anteriores con 8 ítems cada una de ellas. El procedimiento de aplicación es el mismo que en la escala de origen. Esta herramienta ha sido traducida al castellano y validada por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-MCNally, Ramos y Ravira (1998) en una muestra n=292 personas españolas entre los 18 y 57 años. Posteriormente Salguero & Fernández-Berrocal de la Universidad de Málaga, junto con Balluerka & Aritzeta de la Universidad del País Vasco en (2010) validaron este instrumento en una muestra de adolescentes n=1497 entre los 12 y 17 años. Esta escala otorga diferentes baremos si el cuestionario es cumplimentado por un hombre o por una mujer.

Tabla nº1. Baremación del TMMS-24

<b>Percepción – Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada</b>		
	Hombre	Mujeres
Debe mejorar su percepción : presta poca atención	<21	<24
Adecuada percepción	22 a 32	25 a 35
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención	>33	>36
<b>Comprensión - Comprendo bien mis estados emocionales</b>		
	Hombre	Mujeres
Debe mejorar su comprensión	<25	<23
Adecuada comprensión	26 a 35	24 a 34
Excelente comprensión	>36	>35
<b>Regulación: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente</b>		
	Hombre	Mujeres
Debe mejorar su regulación	<23	<23
Adecuada regulación	24 a 35	24 a 34
Excelente regulación	>36	>35

El análisis que presentamos en esta comunicación es parte de un estudio más amplio donde se analizan, además del género, otras variables como la edad y el tipo de estudios cursados. El objetivo principal que mostramos en este comunicado es analizar la existencia, o no, de diferencias, según el género, en los tres ámbitos evaluados por el TMMS-24.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra total está compuesta por 211 alumnos de la Universidad de la Rioja. Los alumnos pertenecen al Grado de Infantil y Primaria de los cursos 2009/2010 y 2010/2011 (n=211; H=50 y M=161). El rango de edad oscila entre los 18 y los 38 años.

### *Instrumentos*

El instrumento principal es el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale-24). Como anteriormente se ha explicado está compuesta por tres dimensiones:

. Atención a los sentimientos como la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

- . Claridad en los sentimientos, como la capacidad de comprender bien los sentimientos propios.
- . Regulación o reparación emocional, como la capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

Los 24 ítems que forman la escala están organizados de modo que 1-8 corresponden a la atención, 9-16 a la claridad y 17-24 a la regulación. La fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90); Claridad (0,90) y Reparación (0,81). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

### Diseño y análisis de datos

El estudio que nos planteamos tiene un diseño cuantitativo estadístico-descriptivo en el que se muestran las puntuaciones de hombre y mujeres obtenidas en el TMMS-24 en los diferentes ámbitos de la Inteligencia Emocional. Se van a cruzar la variable cualitativa *género* con los valores (H= hombre y M= mujer) con la variable cuantitativa continua "puntuación en los ámbitos de atención, comprensión y regulación emocional". Además también se analizan las puntuaciones de cada uno de los ítems.

### Análisis de datos

Utilizamos un análisis de varianza en los diferentes componentes evaluados de la Inteligencia Emocional. Anteriormente a ello se llevan a cabo pruebas de normalidad, de muestras independientes y de homogeneidad de varianza.

**Pruebas de normalidad**

sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Percepción	Hombres	,208	50	,000	,874	50	,000
	Mujeres	,102	160	,000	,972	160	,003
comprensión	Hombres	,105	50	,200*	,948	50	,027
	Mujeres	,084	160	,008	,985	160	,079
regulación	Hombres	,136	50	,021	,911	50	,001
	Mujeres	,106	160	,000	,970	160	,002

a. Corrección de la significación de Lilliefors

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

En vista del número de datos y del resultado del test, podemos asumir normalidad en las distribuciones.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Percepción	Se han asumido varianzas iguales	13,834	,000	3,405	208	,001	2,8200000	,8281557	1,1873452	4,4526548
	No se han asumido varianzas iguales			3,968	109,380	,000	2,8200000	,7106648	1,4115404	4,2284596
comprensión	Se han asumido varianzas iguales	12,781	,000	-,054	208	,957	-,0425000	,7939126	-1,6076468	1,5226468
	No se han asumido varianzas iguales			-,067	127,743	,947	-,0425000	,6374462	-1,3038205	1,2188205
regulación	Se han asumido varianzas iguales	3,756	,054	-3,691	208	,000	-3,5575000	,9638095	-5,4575875	-1,6574125
	No se han asumido varianzas iguales			-3,337	71,018	,001	-3,5575000	1,0662293	-5,6834917	-1,4315083



Según el resultado del test T, sólo en el caso de la comprensión se puede hablar de que las medias por sexo son iguales. En el resto de los casos son completamente desiguales.

**Prueba de homogeneidad de varianzas**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Percepción	13,834	1	208	,000
comprensión	12,781	1	208	,000
regulación	3,756	1	208	,054

Como se puede apreciar en el siguiente cuadro, el Anova confirma la diferencia en medias para el caso de la percepción y la regulación, y la semejanza en el caso de la comprensión

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Percepción	Inter-grupos	302,949	1	302,949	11,595	,001
	Intra-grupos	5434,480	208	26,127		
	Total	5737,429	209			
comprensión	Inter-grupos	,069	1	,069	,003	,957
	Intra-grupos	4994,355	208	24,011		
	Total	4994,424	209			
regulación	Inter-grupos	482,126	1	482,126	13,624	,000
	Intra-grupos	7360,655	208	35,388		
	Total	7842,781	209			

El siguiente cuadro muestra los promedios de los alumnos y las alumnas en los tres ámbitos evaluados por la escala.

Tabla nº 2. Promedio en los diferentes ámbitos del TMMS-24 según género.

	<b>ATENCIÓN</b>	<b>COMPRESIÓN</b>	<b>REGULACIÓN</b>
<b>HOMBRES</b>	24,28	26,18	28,93
<b>MUJERES</b>	27,1	26,14	25,36

Teniendo en cuenta las horquillas dadas por los autores de la escala en la baremación de los distintos ámbitos se obtiene que en *Atención* tanto los alumnos como las alumnas de la

Universidad de la Rioja que forman parte de nuestra muestra presentan una adecuada percepción. No obstante, si las mujeres hubieran obtenido el mismo porcentaje que los hombres, éstas hubieran sido baremadas como “debe mejorar su percepción, muestra poco atención”

En el competencia de *Comprensión emocional*, tanto los hombres como las mujeres de nuestra muestras se sitúan en el baremo adecuado, al igual que en el ámbito de *Regulación*.

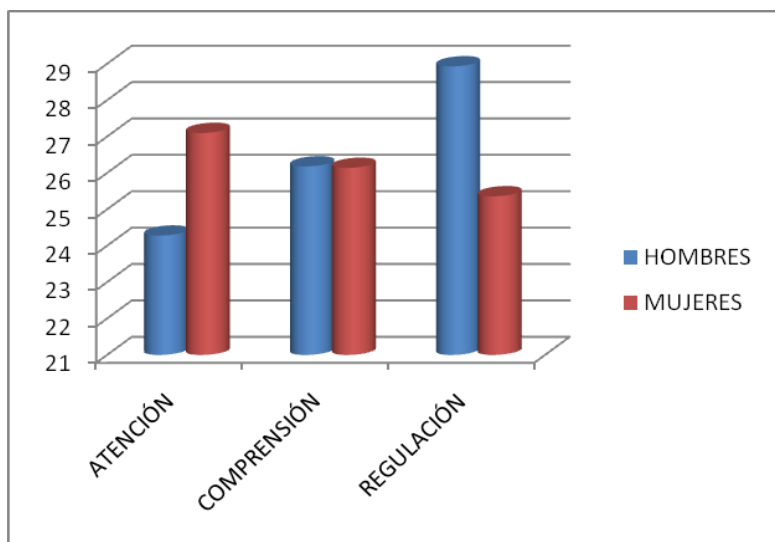


Figura 2. Puntuaciones medias de hombres y mujeres en el TMMS-24

En el análisis de los diferentes ítems se puede observar que las mujeres obtienen la puntuación más baja en el ítem nº 19 correspondiente a “ cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”, mientras que los hombres lo hacen en el ítem 5 “dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”. Sin embargo, se da una coincidencia en el ítem en el que ambos sexos obtienen la puntuación más elevada “ tengo mucha energía cuando me siento feliz” (ítem 23)

A pesar de la variación en las puntuaciones en los diferentes ítems en el siguiente gráfico se puede apreciar como ambos sexos siguen una gráfica muy similar, sin apreciarse grandes diferencia en las puntuaciones por cuestión de sexo para los diferentes ítems.

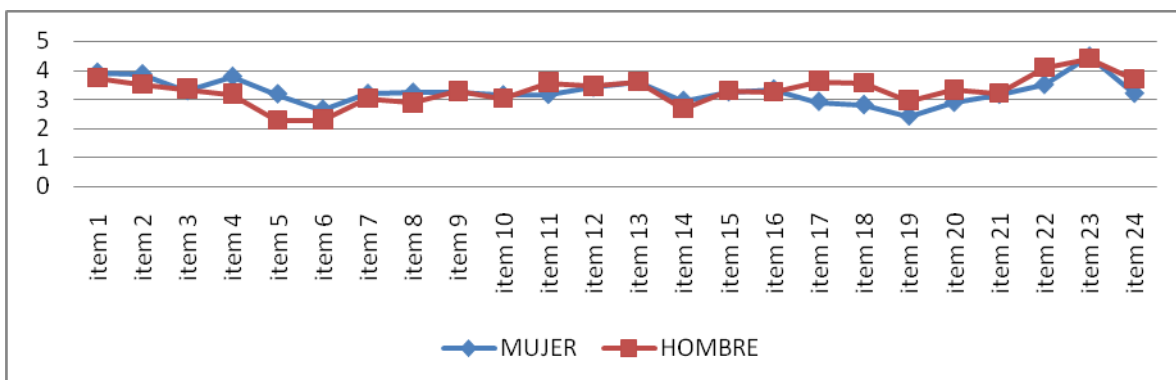


Figura 3. Promedio de puntuaciones en los diferentes ítem según género

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos apuntan la existencia de diferencia entre hombres y mujeres en lo referente a la atención/percepción a sus emociones. Este hecho también se aprecia en los estudios desarrollados por Pérez-Pérez y Castejón (2005) y Fernández-Berrocal y Extremera, (2003). Sin embargo, en dichos estudios las diferencias son más claras. No obstante, estos datos pueden estar condicionados por la muestra, especialmente por la diferencia de número entre participantes masculinos y femeninos.

Por el contrario, los datos señalan una mayor regulación emocional en los hombres que en las mujeres. En este aspecto los datos encontrados en los estudios de Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome (2000) y Pérez-Pérez y Castejón, (2005) afirman la existencia de estas diferencias a favor de los varones.

Como anteriormente hemos apuntado, la mayoría de los estudios están realizados con personas de cierta edad, por lo que ya presentan una instrucción emocional. En este sentido se podría hipotetizar que las diferencias de género en cuanto a Inteligencia Emocional se vislumbran desde la infancia debido a la instrucción diferencial que en cuanto a las emociones, tienen los niños y las niñas. (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008)

Otra argumentación interesante es la que algunos autores han lanzado sobre la posible explicación sobre las diferencias de género en Inteligencia Emocional, como es el efecto generacional. Ello explicaría que en las nuevas generaciones, por influencia de la cultura y la educación, se minimizarían estas diferencias (Guastello y Guastello, 2003). De ser cierta esta hipótesis se podría deducir que tanto la educación formal como la no formal se estaría modificando de modo que los roles emocionales con respecto al género van a atenuando sus diferencias. Este hecho es de total importancia para conseguir una sociedad equitativa e igualitaria. Los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran la no-existencia de diferencias en comprensión emocional entre hombres y mujeres.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior aboga por una formación centrada en la adquisición por parte del estudiante de competencias, habilidades, capacidades y valores. Dentro de éstas se encontrarían de forma implícita y explícita los componentes de la Inteligencia Emocional. El indagar sobre las diferencias en las competencias emocionales entre hombres y mujeres es trascendental en el ámbito educativo puesto que esto posibilita concienciar a los docentes sobre la educación diferencial a la que muchos niños y niñas están sometidos en el ámbito no formal, para incluir una educación compensatoria al respecto y tratar la educación emocional en el aula de forma igualitaria, solventando en cada género y a cada individuo las posibles carencias al respecto.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguiano, A.E. (2003). Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia emocional de un grupo de internautas. Tesis no publicada. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Facultad de Psicología y ciencias Sociales. Lima- Perú

Bar-On, F., Brown, J.M., Kirkcaldy, B & Thoma, E. (2000). "Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)". *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118

Baron-Cohen, S. (2003). "The essential differences: the male and female brain". *PhiKappa PhiForum*, 85, 22-26

Brody, R.F & Hall, J.A. (2000). "Gender, emotion an expression". En m. Lewin & J.M. Havilan-Jones (Eds), *Handbbok of emotions*. New York: Guilford Press.

Ciarrochi, J.V, Chan, A y Caputi, P. (2000). "A critical evaluation of the emotional intelligence construct". *Personality & Individual Differences*, 28 83), 539-561

Dawda, D & Hart, S. (2000). "Sassing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory 8EQ-i) in university students". *Personality and Individual Differences*, 28 (4), 797-812

Eisler, R.M & Blalock, J.A (1991). 2

Masculine gender role stress: "Scale development and component factors in the appraisal of stressful situations". *Clinical Psychology Review*, 11, 45-60

Extremera, N y Fernández-Berocal, P. (2003). "La inteligencia, claridad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios". *Clinica y Salud*, 15(2), 117-137

Fernández-Berocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Rovira, M. (1998): Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso deEvaluación Psicológica. Málaga.

Fernández-Berocal, P & Extremera, N. (2003). "¿En qué piensan las mueres para tener un peor ajuste emocional?". *Encuentros en Psicología social*, 1, 255-259.

Fernández- Berocal, P & Extremera, P. (2005). "La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93

Fernández- Berocal, P., Extremera, N & Ramos, N. (2004). "Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Mete-Mood Scale". *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-Berocal, P & Ramos, N. (2002). "Evaluando la inteligencia emociona". En P. Fernández-Berocal y N. Ramos (Eds), *Corazones Inteligentes*. Editorial Kairos: Barcelona.

Guastello, D y Guastello, S.J. (2003). "Androgyny, Gender Rola Behavior, and Emotional Intelligence among college student and their parents". *Sex Roles*, 49, 49, 663-673.

Lafferte, J. (2004). "The relationships between gender, empathy, an aggressive behaviors among early adolescents". *Dissertation Abstracts International Section B: the Scicinces and Engineering*, 64(12), 6377B

Mayer, J.D & Salovey, P. (1990). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey & D. J. Sluyter. (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*, 17, (433- 442). New York: Dude Publishing.

Mayer , J.D & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp 3-31) New York: Basic Books

Oyuela, R y Pardo, C.F. (2003). "Diferencias de género en el reconocimiento de expresiones faciales emocionales". *Universitas Psychologica*, 2(2), 151-168.

Pérez-Pérez, N y Castejón, J.L. (2005). "Diferencias en el perfil de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de distintas titulación". *Psicología social y problemas sociales* 1, 197-204

Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N & Aritzeta, A. (2010). "Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the trait meta-mood scale". *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210.

Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañes, 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* 15(6), 455-474.

Tapia, M & Marsh, G.E. (2006). "The effects of sex and grade point average on emotional intelligence". *Psicothema*, 18, 108-111