

Consideraciones Sobre La Coeducación Emocional Bajo La Perspectiva De Género

A partir del análisis de diversos estudios relacionados con las habilidades afectivas, se reflexiona sobre las diferencias que hombres y mujeres presentan en las mismas. Nos planteamos si dichas desigualdades son innatas o por el contrario son fruto de los dispares ‘mundos afectivos’ y ‘roles de género’ a los que estamos sometidos desde los primeros años de crianza. La importancia de indagar y comprender las diferencias existentes en las competencias emocionales entre hombres y mujeres y, entender las circunstancias que las han propiciado, va a permitir llevar a cabo una coeducación-emocional que compense las desigualdades a la que la educación formal y no formal, han sometido a ambos géneros.

Objetivo

A través de un análisis teórico de la literatura científica referente a las competencias emocionales, se pretende vislumbrar el origen de las diferencias existentes en dichas habilidades entre hombres y mujeres y desde ahí establecer ciertas directrices indispensables para desarrollar una coeducación-emocional efectiva.

Marco teórico

Históricamente se ha atribuido diferencia en las competencias emocionales entre varones y féminas; mientras que a ellos se les atribuye capacidades como la valentía, el control del estrés, la independencia, etc., habilidades relacionadas con el control de los afectos, a las mujeres se las encasilla como depresivas, ansiosas, sentimentales, y otras connotaciones próximas a la falta de control emocional. En este sentido se nos plantean varias interrogantes: ¿Esta diferencia competencial es real o por el contrario la desigualdad está en la expresividad de los afectos y no en las propias emociones?, ¿es algo innato o está gestado por una educación emocional diferencial?, ¿se están atenuando las diferencias en las nuevas generaciones?

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. El objetivo de dicha educación es desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2006). No obstante, deseamos matizar este concepto introduciendo dentro de él, la idea de “coeducación-emocional” que debería

entenderse como un proceso, que partiendo de un diagnóstico previo sobre las emociones y sentimientos de hombres y mujeres en un determinado contexto, desarrollara la totalidad de las competencias emocionales, a través de una intervención estructurada, consciente y metódica, paliando las diferencias que hayan podido surgir por cuestión de género. Este tipo de educación es vital para conseguir una sociedad equitativa e igualitaria. Desde esta perspectiva, el sistema educativo no puede ni debe desentenderse de esta labor y debe intervenir en las diferentes etapas educativas. Sin embargo, esto no suele ser una práctica habitual en las aulas (Goleman, 1999) y, en el caso de que se esté desarrollando una educación de las emociones, dicha instrucción no suele tener en cuenta el bagaje emocional al que hombres y mujeres han estado sometidos.

Metodología

Se realiza un análisis de diversos estudios e investigaciones en torno a las competencias emocionales incidiendo en las diferencias obtenidas entre hombres y mujeres. Para ello se va cuestionar aquellos resultados que puedan estar “contaminados” por la exposición de varones y féminas a una “educación emocional diferenciada”

Discusión

Estudios sobre competencias emocionales con perspectiva de género

En las dos últimas décadas se observa un incremento de estudios en los que se incorpora la variable género en las investigaciones sobre competencias e inteligencia emocional. Uno de ellos es el realizado por el equipo de Fernández-Berrocal y Extremera (2003) con alumnado universitario de los últimos cursos de psicopedagogía, quienes encontraron que las estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en malestar personal que sus compañeros varones, relacionándolo con una mayor atención a sus sentimientos. Este hecho se correlaciona con los resultados obtenidos por estos mismos autores con una muestra de educación secundaria obligatoria, donde las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en atención a los sentimientos y, como consecuencia, mayor sintomatología ansiosa. Esta coyuntura está asociada a una peor salud mental comparativamente con los hombres que presentan una mayor capacidad para regular las emociones negativas. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003)

Una investigación llevada a cabo por Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) evalúa la Inteligencia Emocional a través del MEIS (Multi-factor Emotional Intelligence Scale). Los resultados indicaron que ellas tenían puntuaciones significativamente más elevadas en Inteligencia Emocional en general y, concretamente en factores como la percepción de emociones, además de la comprensión y manejo de las mismas.

En un trabajo de Dawda y Hard (2000) desarrollado con el EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory), las mujeres puntuaron más alto en el factor de responsabilidad social, mientras que los varones obtuvieron mayor valoración en independencia y optimismo. Valiéndose de este mismo instrumento de evaluación, Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome (2000) desarrollan una investigación en la que se examinan las diversas dimensiones emocionales. Al igual que en el estudio anterior, los resultados indican que no hay diferencias significativas entre los sexos en Inteligencia Emocional general. No obstante, parece que las mujeres tienen mejores habilidades interpersonales, mientras que los varones toleran mejor el estrés y controlan mejor los impulsos.

En una investigación desarrollada por Pérez-Pérez y Castejón (2005) en la Universidad de Alicante, los datos apuntan la existencia de diferencias claras en el conjunto de componentes de la Inteligencia Emocional, según la variable género. Es de destacar, la mayor atención emocional que prestan las mujeres, así como la mayor claridad, reparación y regulación emocional de los hombres. Estos datos son corroborados por un estudio desarrollado por Suberviola y Santiago (2011) en el que se analizaban las competencias emocionales de alumnos universitarios entre 18 y 38 años a través del TMMS-24 (Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), se concluye la existencia de diferencias en atención y regulación, de modo que las mujeres atenderían más sus emociones mientras que los hombres serían más capaces en regularlas.

En la literatura científica, además de los estudios anteriormente mencionados, existen otros que afirman que las mujeres suelen ser emocionalmente más expresivas, tienen una mayor comprensión de las emociones y, 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 y Marsh, 2006).

Aspectos a tener en cuenta en el análisis de los estudios sobre competencias emocionales

Partiendo de los estudios anteriormente expuestos, cabría pensar que las competencias emocionales están condicionadas por las diferencias sexuales. Sin embargo, nos debemos plantear que la totalidad de estas investigaciones se han llevado a cabo en personas con un bagaje emocional previo, tanto en el ámbito formal como no formal. Por lo tanto, 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 tales desigualdades. 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 fémina desde su nacimiento sino que surge en la adolescencia, puesto que los niños preadolescentes manifiestan desordenes depresivos en proporción similar que sus compañeras. (Nolen-Hoeksema, Girgos y Selingman, 1992)

Con una argumentación paralela, Brody y Hall (1993) desarrollaron un estudio donde encontraron que las diferencias en competencias emocionales no es apreciable en los primeros momentos de vida, es decir, no tendría una base genética. Concretamente determinaron que aunque 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 las segundas aumentan su expresividad.

En una línea similar a la abogada por Brody y Hall (1993), una investigación llevada a cabo en Colombia por Oyuela y Pardo (2003) sobre las diferencias de género en el reconocimiento de las expresiones faciales emocionales, muestra una tendencia de las mujeres a reconocer con mayor facilidad las expresiones de alegría. 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. Partiendo de esta premisa, se podría concluir que el origen de estas diferencias se gesta desde la infancia, etapa en la que se forjan las competencias emocionales y las no-emocionales. Esto se debe a que los niños y niñas crecen en ‘diferentes contextos emocionales’ que vienen marcados por la diferencias de género y los roles emocionales y afectivos que se asocian a cada sexo.

Una de las corrientes de investigación en esta temática arroja una interesante argumentación sobre dichas diferencias, posicionando el foco de las mismas en el efecto generacional. Ello explicaría que en las nuevas generaciones, por influencia de la cultura y la educación, éstas se estarían nivelando (Guastello y Guastello, 2003). De ser cierta esta hipótesis se podría deducir que a través de una comprometida y adecuada coeducación-emocional, tanto en el ámbito

formal como no-formal, se irían atenuando las desigualdades en los tradicionales roles de género y, como consecuencia las competencias emocionales que están vinculadas a ellas.

Conclusiones

Es evidente que las competencias emocionales de una persona van a depender de la educación afectiva y el entorno emocional en el que ese individuo se haya desarrollado. La mayoría de los estudios llevados a cabo están realizados con personas de cierta edad, por lo que presentan una ‘instrucción emocional’ debido a la interrelación con las personas más cercanas y al contexto socio-educativo concreto en el que el individuo se ha formado. Y, en los casos en los que se han realizado análisis con niños y niñas de corta edad, las desigualdades en competencia emocional son mínimas, si éstas han llegado a producirse. En este sentido se podría argumentar que las diferencias de género en cuanto a competencias emocionales se va vislumbran desde la infancia debido a la instrucción diferencial que, en cuanto a las emociones, tienen los chicos y chicas.

El sistema educativo no puede obviar este hecho y debe incluir la educación emocional en aras del desarrollo integral del alumnado. Es conveniente que las instituciones educativas incluyan, dentro de dicha instrucción, aspectos coeducativos. Para ellos, deben tener presentes los siguientes aspectos:

- Por un lado, en la Educación Infantil y Primaria, el hecho de que los educadores conozcan los procesos que interfieren para que los niños y las niñas desarrollen competencias emocionales dispares, va a posibilitar una intervención más igualitaria al respecto. Es decir, que el docente sea consciente de cómo los roles de género influyen en el diferente desarrollo emocional y cómo este hecho modula las interacciones sociales, va a propiciar introducir en el aula programas y actividades para desarrollar las competencias socio-emocionales de modo que, tanto las niñas como los niños reciban las mismas indicaciones, sugerencias, motivaciones, verbalizaciones afectivas, temáticas textuales, prácticas motrices, orientación en la elección de los futuros estudios, etc., independientemente del género al que pertenezca. En definitiva, la educación debe ser un foro en el que desaparezcan ‘los diferentes mundos emocionales’ en los que han crecido los jóvenes actuales.

- Por otro lado, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la que el alumnado presenta 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 deben hacer especial incidencia en este aspecto en el género femenino, mientras que en los varones se debe trabajar en mayor medida la expresión emocional basándonos en estudios que afirman que la expresión de las mismas es más deficiente en éstos que en las mujeres. (Eisler y Blalock, 1991; Suberviola y Santiago, 2011) 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.

Es evidente la importancia que la coeducación-emocional presenta, tanto para el desarrollo integral de la persona, como para la mejora de las relaciones sociales. Sin embargo, únicamente un pequeño porcentaje del profesorado integra el desarrollo de estas habilidades en su labor educativa. Por ello, ‘queremos denunciar’ la falta generalizada de prácticas educativas orientadas a este fin, puesto que la escuela, en su abordaje hacia una educación completa, no puede desatender esta tarea. Los docentes deben ser conscientes de las situaciones y actitudes que están impregnando las prácticas sociales, familiares y escolares. El género se construye en la cultura a través de normas, valores, costumbres, ritos y mitos. Es necesario desmontar los estereotipos emocionales injustos que encasillan a las personas según el sexo y, a partir del análisis y de la superación de estos arbitrarios e ilegítimos estereotipos, es imprescindible formular pretensiones coeducativo-emocionales asentadas en la racionalidad y en la justicia social.

Referencias

- 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. Lima-Perú: Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.
- Bar-On, F., Brown, J.M., Kirkcaldy, B. y 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.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer Education

- Brody, R.F. y Hall, J.A. (2000). Gender, emotion an expression. En M. Lewin y 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. y Hart, S. (2000). Sassing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28 (4), 797-812.
- Eisler, R.M. y Blalock, J.A. (1991). Masculine gender role stress: Scale development and component factors in the appraisal of stressful situation. *Clinical Psychology Review*, 11, 45-60.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia, claridad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología social*, 1, 255-259.
- Fernández- Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Mete-Mood Scale, *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid: Kairós
- Guastello, D. y Guastello, S.J. (2003). Androgyny, Gender Rola Behavior, and Emotional Intelligence among college student and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Lafferte, J. (2004). The relationships between gender, empathy, an aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertation Abstracts International Section B: the Sciences and Engineering*, 64(12), 6377B
- Nolen-Hoeksema, S., Girgos, J.S. y Seligman, M.E.D. (1992). Predictors and consequence of childhood depressive symptoms: A five-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405-422.

- 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.
- Suberviola, I. y Santiago, R. (2011). ¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la Universidad de la Rioja. III Congreso “Investigación y género”. Sevilla 16 y 17 de Junio.
- Tapia, M. y Marsh, G.E. (2006). The effects of sex and grade point average on emotional intelligence, *Psicothema*, 18, 108-111.