

Regulación emocional y género: Un estudio exploratorio con estudiantado de grados feminizados

Grado en Psicología

Autora: Sandra López Usero (20.905.387 – C)

Tutora: Dra. Eva Cifre Gallego

Curso: 2015/2016

Convocatoria Julio 2016

Índice

Resumen	3
Abstract	3
Extended summary	3
Introducción	6
Inteligencia emocional	6
Regulación emocional	8
Autorregulación de la emoción	9
Identidad de género	11
Roles de género	12
Inteligencia emocional y género	15
Regulación emocional y género	18
Objetivos	19
Metodología	19
Diseño y procedimiento	19
Muestra	20
Instrumentos de evaluación	20
Análisis	21
Resultados	21
Discusión	24
Reflexiones finales	26
Referencias bibliográficas	27

Resumen

El objetivo de este estudio es comprobar si el estudiantado de profesiones que son estereotípicamente femeninas se identifica con rasgos feminizados o no y conocer cómo se relacionan las diferencias de género con el tipo de estrategia de regulación emocional utilizadas. El estudio contó con una muestra de 89 estudiantes de ambos sexos, de los cuales, 49 de ellos eran del grado de magisterio y 40 del grado de enfermería. Del total, un 76,4% fueron mujeres, con un rango de edad de 18 a 51 años. Les administré el “Cuestionario de Rasgos Psicológicos” elaborado por el equipo de investigación MPAGER de la UJI de manera anónima. Analicé con el programa SPSS 22.0. Los resultados del análisis exploratorio, confirman que los grados de magisterio y enfermería obtienen puntuaciones elevadas en feminidad. Por otro lado, resultados de comparaciones de medias, muestran que la utilización de una estrategia de regulación emocional u otra no parece depender del género, sino más bien se relaciona con rasgos más biológicos, como es el sexo.

Palabras clave: género, carreras universitarias, feminidad, masculinidad, estrategias de regulación emocional.

Abstract

The aim of this study is to check whether the students of professions who are stereotypically feminine are identified with feminized and features and to know how gender differences are related to the different emotional regulation strategies used. The study included a sample of 89 students of both sexes, 49 of them were teachers and 40 nursing bachelor degree students. Of the total, up 76.4% were women, with an age ranging from 18 to 51 years old. I use the "Psychological Traits Questionnaire" developed by the MPAGER research team from UJI anonymously. I analysed data using the SPSS 22.0 statistical program. The results of the exploratory analysis confirm that teaching and nursing students score high in femininity. On the other hand, results of the mean comparisons manifest the use of a strategy of emotional regulation not seems to depend on the gender, but rather relates to features most biological, such as sex.

Keywords: gender, university bachelor degree, feminity, masculinity, emotional regulation strategies.

Extended summary

Emotions and their expression are part of people's daily life, it also represents some of the most important study fields in psychology. Emotions guide our behavior in different ways and in different situations. For example, to take action in situations where it is necessary to read others behavior in order to take decisions, or when there is a negotiation and interaction with others (Siemer, Mauss and Gross, 2007).

However, it may not be adaptive in some occasions; turning it in troubling and interfere with people's usual performance. This is why it is essential to influence or regulate emotional experiences, especially those in which negative affection is present (Gross and Thompson, 2007). The cognitive reassessment and the emotional suppression are two strategies that allow implementing the emotional regulation. The first entails in modifying the process of the emotions emergence to make changes in the impact that it will have. The second one, is to modulate the response, by inhibiting the expression of the emotional response.

Several studies claim that men and women do not regulate their emotions on the same way (Feingold, 1994) even reaching to assert that the differences between men and women are significantly favorable towards them. Bar-On (2000).

Sandra Bem (1974) proposed that the characteristics associated with masculinity and femininity were given in two separate dimensions. She developed the Bem sex roles inventory, one of the most common gender identity measures, in which the respondent is classified according to its gender.

Gender identity is understood as a psychological, basic and overall feeling if femininity or masculinity is associated with biological sex which girls and boys develop at a very young age. It is one of the first aspects of the self concept and the most central and permanent. (Spence, 1999).

Gender roles affect both men and women's behavior at school, home and work. The traditional family has given way to a new kind of family organization. It is more democratic, more egalitarian, more stable and with different habits and values. Whatever the consequences it is far removed from the classic concept of the traditional society (Alberdi, 1999).

The university is also a place which is affected by gender roles. As we have seen in previous studies, there is a tendency of women to pursue traditionally feminized degrees, such as nursing or teaching.

To carry out the study we contacted 89 participants of both sexes; 49 teachers and 40 nurses. The study consisted of an anonymous questionnaire, the "Questionnaire for Psychological Traits", developed by the MPAGER research team from UJI. Once the data was collected it was analyzed by using the SPSS 22.0 statistical program.

This essay aims to check if stereotypically female professions students are identified with feminized features and learn how this relates the self-perceived masculinity and femininity grade with emotional regulation strategies used (deleting emotional suppression and cognitive reassessment).

Results conclude that levels of teaching and nursing students, possess a feminized self-perception, although it also shows high scores in masculinity. In addition, the results reveal that there is no significant difference between having high or low masculinity or femininity and the type of strategy that it is made. However, if we control the sample by sex, there arise some

almost significant differences in emotional suppression, being men the ones that used more this strategy.

This study was carried out since there is no, or very little, literature that relates the gender with the type of emotional regulation strategy used. We believe that it is important to carry out studies which follow this line, since it could be beneficial for society. Knowing how are students from different university degrees self-perceived, we can infer the type of emotional strategy used and get, that differences in university students between men and women, reduced.

In addition, gender is one of the variables that has attracted the biggest interest in the study of emotional intelligence and emotional regulation. However, the lack of consistency in the results of the studies and the lack of studies that relate the gender with emotional regulation strategies, makes it necessary to open new lines of research in the future.

Introducción

La Inteligencia Emocional (IE) (Salovey y Mayer, 1990) es un constructo de gran interés en la investigación psicosocial que incluye competencias emocionales relacionadas con la capacidad para atender a los sentimientos y comprenderlos con claridad, así como para regular los estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Salguero, Fernández Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2009). Aunque este tipo de inteligencia incluye en su definición competencias emocionales directamente relacionadas con los roles de género (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008), no está clara la relación existente entre el género y la inteligencia emocional, siendo necesario profundizar en dicha línea de investigación (Petrides, Furnham, y Martin, 2004; Salovey, 2006). Por ello, el objetivo de este trabajo es comprobar si los grados estereotípicamente feminizados (magisterio y enfermería) se relacionan con rasgos feminizados y estudiar la regulación emocional, medida con la supresión emocional y la reevaluación cognitiva, entre los estudiantes de los diferentes grados y cómo se relaciona ésta con la masculinidad y la feminidad autopercebida.

Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional (IE) hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta (Salovey, 2007, citado en publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/040028/articulo-pdf).

La noción de inteligencia está vinculada a la capacidad para escoger las opciones más deseables en la búsqueda de una solución. Aunque es posible distinguir entre diversos tipos de inteligencia, según las habilidades que entran en juego, la inteligencia aparece relacionada con la capacidad de entender y elaborar información para usarla de manera adecuada. Por otra parte, emocional, es aquello que se relaciona con la emoción, que no es, sino, un fenómeno psicofisiológico que supone una adaptación a los cambios registrados de las demandas ambientales.

Así pues, entendemos la IE como un conjunto de cuatro habilidades relacionadas con percibir y expresar emociones de forma precisa; usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva; comprender las emociones y regularlas para el crecimiento personal y emocional (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2006).

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer. Estos autores enfatizan la importancia de este conjunto de habilidades de carácter cognitivo para una adaptación adecuada al medio, siendo una aproximación muy similar a las definiciones de inteligencia clásica (Sternberg y Kauffman, 1998). Se refieren así a la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que permiten el uso adaptativo de las

emociones, es decir, percibir, comprender y regular los estados afectivos propios y utilizar la información emocional para mejorar los procesos cognitivos (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Años antes, Howard Gardner en su obra, propuso su ya famoso modelo “‘inteligencias múltiples”, donde afirma la existencia de numerosos tipos de inteligencia, como son, inteligencia verbal, espacial, lógico-matemática, musical, cinestésica, inter e intrapersonal.

Pero fue a mediados de los noventa cuando la inteligencia emocional se convirtió en un tema de interés general gracias a la publicación de *Emotional Intelligence*, de Daniel Goleman (1995). Esta aparición tuvo dos efectos de diferente signo. De forma positiva, promocionó un concepto que hasta entonces no estaba teniendo mucha repercusión. Por otro lado, y de forma negativa, dio lugar a cierta tergiversación del concepto inicialmente descrito por Salovey y Mayer (1990), con consecuencias que aún perduran en la actualidad.

Para Goleman, la inteligencia emocional consiste en una serie de acciones:

- *Conocer las propias emociones*, es decir, tener conciencia de las propias emociones, además de reconocer los sentimientos en el momento en que ocurre. En este sentido, una insuficiencia en el conocimiento de las emociones propias supone quedar a merced de las emociones incontroladas.

- *Manejar las emociones*: la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones.

- *Motivarse a sí mismo*: emoción y motivación están íntimamente relacionados, ya que la emoción suele impulsar a la acción. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El control emocional conlleva a la demora de gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele suponer el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

- *Reconocer las emociones de los demás*: la empatía se basa en el conocimiento de las propias emociones y es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

- *Establecer relaciones*: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

A partir de este momento, la IE capturó rápidamente el interés de los medios de comunicación, del público en general y el de los investigadores en particular.

La inteligencia emocional (IE) es un concepto que ha traspasado la biblioteca y el laboratorio del científico y se ha trasladado a los más diversos contextos de la vida personal y profesional (Salovey y Mayer, 1990).

Principalmente, este término propone una visión funcionalista de las emociones y *une dos interesantes ámbitos de investigación como son los procesos afectivos y los cognitivos* que, hasta hace relativamente poco tiempo, se creían independientes e, incluso, contrapuestos (Mayer, 2001). Esta conjunción implicaría una mejor adaptación y resolución de los conflictos cotidianos mediante el uso, no sólo de nuestras capacidades intelectuales, sino a través de la información adicional que nos proporcionan nuestros estados afectivos (Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, 2000).

Actualmente, existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale; Mayer et al., 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional.

Regulación Emocional

Las emociones y su expresión son parte de la vida diaria de las personas y representan algunos de los campos de estudio más importantes en la psicología. La emoción y su regulación implican la coexistencia de diferentes fenómenos que aparecen coordinados y en forma simultánea (Reeve, 2005), por lo que puede definirse al proceso de surgimiento de la emoción como un proceso multidimensional (Gross y Thompson, 2007). La emoción (Reeve, 2005) es un fenómeno compuesto por, 1) Sentimiento: que es un componente subjetivo que da significado a la emoción, 2) Activación del cuerpo: que consiste en la activación hormonal y autónoma que prepara y regula el cuerpo para la acción, 3) El propósito: que es el aspecto motivacional de la emoción y, 4) la expresión social: que es el aspecto comunicacional de la emoción, como por ejemplo, una expresión facial (que puede ser vista fácilmente por otros). Las emociones emergen siempre que estén asociadas a situaciones que resulten ser significativas para la persona, por lo que un elemento central en toda experiencia emocional es la interpretación (o evaluación) que la persona realice de una situación (Lazarus, 2007). Es así que la experiencia emocional está ligada a la relación que las personas desarrollan con el ambiente que los rodea, por lo que la intensidad de la experiencia emocional dependerá en parte de cuán significativo es el evento que la genera (Gross y Thompson, 2007; Siemer, Mauss y Gross, 2007). Las

emociones pueden guiar nuestros comportamientos de diversas maneras y en diversas situaciones (Reeve, 2005). Por ejemplo, las emociones intervienen en situaciones en las que es necesario interpretar las conductas de otras personas, en las que deben tomarse decisiones, o cuando se negocia e interactúa con otros. Sin embargo, las emociones pueden no ser las adecuadas para el contexto en el que surgen, pueden durar mucho tiempo o ser muy intensas (Siemer, Mauss y Gross, 2007). De esta manera, las experiencias emocionales podrían verse como problemáticas y en muchos casos pueden interferir con el rendimiento habitual de las personas (Koole, 2009). Es por esto que muchas personas tratan de influir o regular sus experiencias emocionales, sobretodo, las experiencias en las que el afecto negativo está presente y es intenso (Gross y Thompson, 2007).

La Autorregulación de la Emoción

La regulación de la emoción implica una modificación de la experiencia emocional que se da a partir del ejercicio consciente del control de una serie de elementos relacionados con la experiencia emocional (Koole, 2009; Gross y Thompson, 2007; Zelazo y Cunningham, 2007). Sin embargo, ¿Por qué alguien querría regular sus experiencias emocionales? La falta de regulación de la experiencia emocional negativa puede tener consecuencias tales como el no poder seleccionar qué es lo relevante en una situación, o no poder percatarse del funcionamiento de otros procesos de autorregulación (Gumora y Arsenio, 2002). Otros problemas en la regulación emocional se presentan cuando el cambio en la respuesta emocional no es el deseado, o tiene costos muy altos a largo plazo (disminuye la capacidad de trabajar o de tener relaciones interpersonales significativas), cuando las emociones por regular son muy intensas o cuando el cambio deseado no es duradero. Para explicar cómo las personas pueden regular sus experiencias emocionales, Gross y John (2003) evaluaron el proceso de surgimiento de la respuesta emocional. Ellos plantearon que las emociones surgen a partir de la valoración de ciertos elementos que a su vez originan diversas tendencias de acción o respuestas específicas y sostuvieron que el desenvolvimiento de una emoción puede explicarse a partir de cuatro pasos que conforman un proceso (Gross y John, 2003):

1. Situación relevante: la que puede ser externa (eventos o exigencias ambientales) o interna (representaciones mentales).

2. Atención: en donde se da una selección de elementos más significativos de una situación.

3. Evaluación: la que depende de la relevancia de la situación.

4. Respuesta emocional: la que por efectos de la retroalimentación modifica la situación relevante.

A partir de estos pasos, Gross y John (2003) plantearon que la regulación de la emoción puede darse en diversas partes de este proceso. Ellos sostuvieron que en la regulación de la

emoción interviene dos grandes elementos: Reevaluación cognitiva y Supresión. La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación de la emoción que consiste en modificar el proceso del surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo (Gross y John, 2003). Estas estrategias pueden darse en diferentes momentos en el proceso de surgimiento de la emoción. Concretamente, una de estas estrategias (reevaluación cognitiva) se concentra en los procesos antecedentes de la respuesta emocional, y por tanto, ocurre antes de que las tendencias de acción hayan generado una respuesta emocional (Gross, 1998; Gross y John, 2003; Gross y Thompson, 2007).

La supresión modula la respuesta del individuo, ya que inhibe la expresión de la respuesta emocional (Gross y John, 2003). Esta estrategia de regulación emocional modifica básicamente el aspecto comportamental de las tendencias de acción, cambiando así el modo de expresión de respuesta emocional; sin embargo, no modifica la naturaleza de la emoción; por ejemplo, no modifica la naturaleza de una emoción negativa (Gross y John, 2003; Gross y Thompson, 2007).

Existen entonces dos grandes estrategias que pueden utilizarse para cambiar o modular la experiencia emocional y van de la mano con los diversos elementos observados en el proceso de desenvolvimiento emocional. Así, Gross y John (2003) desarrollaron un modelo que explica que la autorregulación emocional puede darse de diversas maneras y en cuatro momentos diferentes (ver figura 1):

1. *Selección o modificación de la situación:* el objetivo es evitar o modificar la situación que podría causar una experiencia emocional negativa.
2. *Modificación de la atención:* el objetivo es enfocar la atención en alguna actividad que cambie nuestro estado emocional, lo que puede incluir conductas como cerrar los ojos, etc.
3. *Modificación de la evaluación:* cambiando la interpretación de la situación o de otros elementos.
4. *Supresión de la expresividad* como una forma de modular la respuesta emocional.

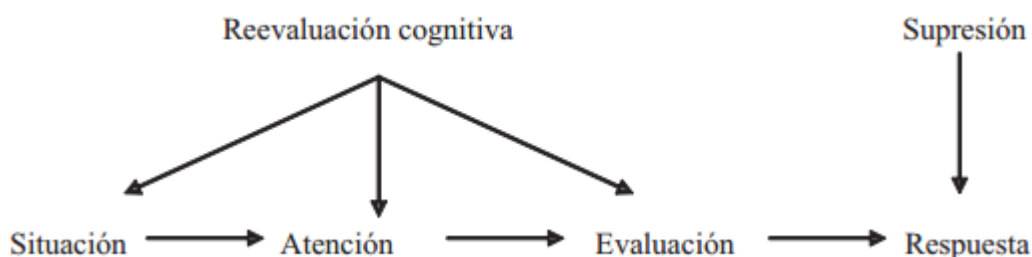


Figura 1. Modelo de autorregulación de la emoción (Gross y John, 2003).

Diversos estudios han demostrado que el uso de estas estrategias poseen consecuencias diferentes para las personas. Por ejemplo, la supresión de la experiencia emocional aumenta la actividad fisiológica y tiene efectos negativos en la memoria, (Gross, 1998). La supresión ha sido relacionada positivamente con el afecto negativo y la depresión, y ha correlacionado negativamente con el afecto positivo, el optimismo, el bienestar y el soporte social (Gross y John, 2003). Por otro lado, el uso de la reevaluación cognitiva reduce eficientemente el estrés, lo que no sucede con la supresión (Gross, 1998). Además, la reevaluación cognitiva ha correlacionado positivamente con el afecto positivo, vitalidad, optimismo, crecimiento personal, propósito en la vida, y lo ha hecho negativamente con el afecto negativo y la depresión (Gross y John, 2003).

Identidad de Género

La identidad de género hace referencia a la percepción subjetiva que un individuo tiene sobre sí mismo en términos de masculinidad y feminidad. El concepto de identidad de género es un proceso multifactorial y multideterminado. Morales (2000) realizó una exploración del sentimiento de identidad de género, entendiéndolo como el sentimiento psicológico básico y global asociado al propio sexo, y, siguiendo el modelo de Janet Epence, postula que la identidad de género consta al menos de cuatro dimensiones: a) el sentimiento de la propia identidad, b) rasgos instrumentales y expresivos conectados con los estereotipos de género, c) intereses, comportamiento de rol y actitudes cuyo contenido apunte al género y; d) orientación sexual.

Siguiendo a Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl (1997) se puede afirmar que, en contra de lo considerado durante muchos años, la masculinidad y a la feminidad no son una única dimensión con dos polos, no pudiendo ser nunca las dos cosas a la vez; también la creencia sobre los roles sexuales rígidamente ligados al sexo biológico de manera que el ser masculino o femenino dependía de ser hombre o mujer, en la década de los setenta, cambia y surge una nueva concepción de la masculinidad y la feminidad como dos dimensiones independientes, de tal forma que las personas obtienen puntuaciones por separado en cada una de ellas. Es decir, cada persona puntúa a la vez en masculinidad y feminidad. Algunos estudios defienden que este es el ideal de persona, es decir, aquellos que poseen rasgos femeninos y masculinos que se combinan en función adaptativa para cada situación.

Estos autores afirman que fruto de esta nueva concepción nació el concepto de "androginia" para designar a aquellas personas que presentan en igual medida rasgos masculinos y femeninos. De esta nueva concepción, la masculinidad y la feminidad representan dos conjuntos de habilidades conductuales y competencias interpersonales que los individuos, independientemente de su sexo, usan para relacionarse con su medio. Desde esta perspectiva, hombres y mujeres son mucho más parecidos en su psicología de lo que tradicionalmente se asumía.

Se entiende identidad de género como un sentimiento psicológico, básico y global, de feminidad o de masculinidad asociado al sexo biológico, que los niños y niñas desarrollan desde muy corta edad, y que constituye uno de los primeros más centrales y permanentes aspectos del auto-concepto (Spence, 1999).

A pesar de que está asumido que la mayoría de las diferencias observadas entre hombres y mujeres se basan en factores biológicos, diversos tipos de investigación han demostrado que muchas características “típicamente” masculinas y femeninas son adquiridas (Bem, 1974; Eagly y Wood, 1999).

La identidad de género se adquiere a medida que el niño desarrolla un sentido del self que incluye masculinidad o feminidad (Grieve, 1980). Todo esto a partir de definiciones culturales sobre atributos masculinos y femeninos a los que estamos expuestos desde que nacemos. Conforme los niños y niñas crecen se va formando la tipificación del sexo, en la que se adquiere la comprensión de los estereotipos de género culturales. La sociedad asume que los niños serán tratados como chicos y las niñas, no (Angier, 1998).

Es por esto que resulta de vital importancia la valoración o el rechazo social para la autoestima del individuo, ya que cuando la feminidad se asocia a la mujer es valorada, pero se rechaza si se asocia al hombre. Lo contrario ocurre con la masculinidad. Es por ello que desde pequeños adoptamos características que nos permita ser identificados con una identidad de género u otra (Roig, 2015).

Roles de Género

El rol es un conjunto de comportamiento y actitudes esperadas de una determinada persona o personas dentro de un esquema organizativo o un puesto específico dentro de una organización (Mompert, 1994).

El rol de género es considerado como las creencias y actitudes individuales acerca de los adecuados roles para el hombre y la mujer; es como cada quien juzga los comportamientos y características adecuados para el hombre y la mujer en nuestra sociedad. Son características de comportamiento previamente establecidas en una sociedad destinadas para ser realizadas por un hombre o una mujer, según sea el caso (Fitzpatrick, Salgado, Suvak, King y King, 2004, citado en http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/gil_g_d/capitulo1.pdf).

Es decir, son aquellas expectativas sociales creadas en torno al comportamiento femenino y masculino. Son construcciones sociales de lo que se espera sea el comportamiento de la mujer y del hombre. Contienen autoconceptos, características psicológicas, así como roles familiares, ocupacionales y políticos que se asignan a uno y otro sexo de acuerdo con dicotomías que los separan y los consideran como opuestos (Guzmán, 2002).

Sandra Bem introdujo en 1974 la idea de que los roles de género no necesariamente tienen que ser uno u otro, y que la persona puede ser altamente femenina, altamente masculina o

ninguno de los dos, introduciendo así el concepto de personalidades andróginas o indiferenciadas. De acuerdo al Inventario de Roles de Sexo de Bem (BSRI) los individuos se pueden clasificar como masculinos, femeninos, andróginos (tanto masculino como femenino) e indiferenciados (ni predominantemente masculinos ni predominantemente femeninos).

En todas las sociedades hay maneras distintas y jerárquicas de entender y sentir lo masculino y lo femenino. El proceso de socialización de género consiste en que todo individuo aprende, según su género, cada una de estas culturas y sus contenidos específicos (normas, valores y actitudes) (Brullet, 1996).

Los roles de género afectan tanto al comportamiento de hombres y mujeres en la escuela, el hogar y el trabajo. La familia tradicional ha dado paso a un nuevo tipo de organización familiar, más democrático, más igualitario, más estable, con unos hábitos diferentes y unos valores –para bien y para mal- muy alejados de la concepción de la sociedad tradicional (Alberdi, 1999).

La distribución de los trabajos del hogar todavía tiene un carácter sexista: cuando se trata de limpiar el baño o pintar el garaje, los roles de género prescritos culturalmente ejercen mayor influencia que la auto-descripción de un individuo (Cuesta, Martínez, Ortiz y López, 2004).

La universidad es un lugar en el cuál también se pueden observar los roles de género. Actualmente, a pesar de que chicas y chicos se encuentran en situaciones de decisión similares, todavía se observan grandes diferencias asociadas al género en la elección de estudios. Las mujeres, en su gran mayoría, siguen eligiendo estudios considerados típicamente femeninos y relacionados con el cuidado (i.e., Farmacia, Psicología, Enfermería, Ciencias de la Educación) mientras que los varones cursan estudios considerados tradicionalmente como masculinos (i.e., ingenierías) (Mosteiro, 1997).

Desde los años 80, algunos estudios relacionan las diferencias de elección con las "expectativas de autoeficacia profesional" en estudiantes universitarios, entendida ésta como la habilidad para realizar con éxito una tarea o conducta. Estas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de esta variable en el desarrollo profesional de la mujer.

Betz y Hackett (1981) comprobaron que los hombres muestran una alta autoeficacia en relación a ocupaciones tradicionales y no tradicionales mientras que las expectativas de autoeficacia de las mujeres son más altas en relación a ocupaciones tradicionales. De este modo, las creencias de los estudiantes universitarios sobre su habilidad para ejercer varias ocupaciones se corresponde con la existencia de modelos ocupacionales según el sexo.

Hackett (1985, citado por Mosteiro, 1997) encontró relaciones entre identidad de género y autoeficacia en matemáticas en una muestra de alumnos universitarios.

Church y otros (1992, citado por Mosteiro, 1997) observaron que los hombres y mujeres tienden a mostrar una mayor eficacia en ocupaciones dominadas por su propio género.

Estudios posteriores analizan la influencia de la autoeficacia profesional para combinar una profesión con el hogar y la familia. Los resultados nuevamente vienen a confirmar las

diferencias de género; las mujeres creen tener mayor eficacia que los hombres para combinar profesiones tradicionales con la familia y el hogar. También, creen poder fallar en profesiones no tradicionales, tanto por dudar de sus propias habilidades como por la dificultad que ven en combinar esta tarea con sus responsabilidades familiares.

Otro factor explicativo de las diferencias sexuales en la elección de carrera ha sido el "autoconcepto sexual".

Harren, Kass, Tinsley y Moreland (1974) comprobaron que los hombres y mujeres que se auto describen con características del rol sexual femenino tienden a elegir carreras y ocupaciones típicamente femeninas. También encontraron en su muestra que las mujeres tienen menor complejidad cognitiva - número de constructos que una persona utiliza a la hora de procesar la información- , que los hombres a la hora de juzgar ocupaciones femeninas.

Según Strange y Rea (1983, citado por Mosteiro, 1997) los hombres que eligen carreras femeninas son clasificados como masculinos o andróginos; las mujeres en estas mismas carreras tienden a ser clasificadas como femeninas, mientras que los hombres y mujeres en carreras masculinas son clasificados como masculinos.

Burge (1983, citado por Mosteiro, 1997) también comprobó que el auto-concepto sexual y la influencia parental juegan un papel claro en el seguimiento de carreras no tradicionales.

Otras investigaciones han confirmado la influencia que los "roles de género", atribuidos a cada sexo tienen en la elección de carrera.

Así, Betz y Fitzgerald (1983, citado por Mosteiro, 1997) añaden que el resultado más destacado en el desarrollo de la carrera de la mujer parece ser el conflicto entre el rol de madre y el rol del trabajador.

Farmer (1985) observó que el desarrollo de la carrera de las mujeres se ve significativamente afectado por los roles prioritarios y las influencias ambientales.

Sawson y Tokar's (1991, citado por Mosteiro, 1997) comprobaron que existían diferencias en las barreras percibidas por hombres y mujeres en el desarrollo de la carrera. Mientras que las mujeres especificaban como barreras a su carrera el cuidado de los niños, los hombres indicaban barreras de tipo económico. Estos mismos resultados fueron observados por Luzzo (1995) apoyando así la idea de que las mujeres adolescentes de hoy en día es probable que consideren mucho más que los hombres la posibilidad de integrar el trabajo y los roles familiares a la hora de elegir una carrera.

Fernández (1996) establece que las diferencias en las pautas profesionales de las mujeres y los varones vienen marcadas por las diferentes ocupaciones a las que las primeras recurren para intentar compaginar trabajo y familia.

Diferentes investigaciones han analizado también las diferencias de sexos en la "madurez vocacional" (King, 1989) y los determinantes de la conducta vocacional de las mujeres.

Fassinger (1990, citado por Mosteiro, 1997) sugiere que una combinación de habilidad, actitudes de rol de género y algunas características de personalidad pueden ayudar a explicar las elecciones de carreras no tradicionales de las mujeres.

Luzzo (1995, citado por Mosteiro, 1997) comprobó que las mujeres revelan una mayor planificación en el proceso de toma de decisiones de carrera que los hombres, debido a que éstas perciben la necesidad de superar las barreras con las que se van a encontrar.

Otro aspecto fundamental a destacar, es el papel que la familia y la escuela tienen en la transmisión de los estereotipos de género. El tratamiento diferencial de hombres y mujeres en el seno familiar servirá como modelo de aprendizaje de los roles sexuales que se consideran típicos de cada sexo. Por su parte la escuela, a través del currículum oculto, las normas de comportamiento, los recursos educativos, la organización del espacio y las actitudes del profesorado refuerza los estereotipos sexistas que ya se iniciaron en la familia, y transmite una serie de valores, actitudes, expectativas y destrezas que orientan a los dos géneros por caminos diferentes.

Por último, los estereotipos familiares y sociales se traducen en la resistencia de las mujeres hacia elecciones tradicionalmente masculinas, por creer que tendrán una baja probabilidad de inserción laboral dada la discriminación existente en el mundo del trabajo; en consecuencia, las alumnas experimentan una situación desmotivadora que conlleva a un sustrato motivacional menor, un mayor miedo al fracaso, una inseguridad en ellas mismas por creer que carecen de cualidades específicas para ciertos estudios y trabajos, llegando a una inhibición ante carreras más largas o más difíciles, que requieren una mayor dedicación y entrando en conflicto con el temor a tener que abandonar lo afectivo (Ferrer Ripollés y Sánchez Villena, 1995).

Inteligencia Emocional y Género

Una de las variables que más interés ha suscitado en los estudios sobre la inteligencia emocional ha sido el género, y sus estereotipos asociados. Como se ha señalado anteriormente, la inteligencia emocional, por definición, incluye competencias emocionales relacionadas con la capacidad para atender a los sentimientos y comprenderlos con claridad, así como para regular los estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2009). Pese a que este tipo de inteligencia comporta una serie de competencias emocionales directamente relacionadas con los roles de género (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañes y Latorre, 2008), no está clara la relación existente entre el género y la inteligencia emocional, siendo necesario profundizar en dicha línea de investigación (Petrides, Furnham y Martin, 2004; Salovey, 2006).

Si bien son muchos los trabajos llevados a cabo con objeto de analizar las diferencias en función del sexo desde el estudio de la IE, los resultados observados han sido contradictorios (Brackett y Salovey, 2006). En algunos aspectos de la inteligencia emocional, podríamos

señalar que las diferencias entre hombres y mujeres resultan significativamente favorables hacia ellas, tal y como señalan Bar-On, Brown, Kirkaldy y Thome (2000). Pese a que en algunos criterios de la inteligencia emocional, como la regulación de emociones aversivas (Bar-On, 1997; Mestre, 2003) o el bienestar mental (Lane 2000; Mestre 2003) los varones obtienen mejores puntuaciones que las mujeres, éstas, por lo general, suelen ser más conscientes de sus emociones, además de mostrar mayor empatía y ser interpersonalmente más diestras que los varones. Aunque en numerosos trabajos como los de Schutte et al. (1977), no se han demostrado que existan diferencias especialmente importantes entre ambos sexos, son muchos los estudios que demuestran que las mujeres suelen tener ventaja sobre los hombres en diversas habilidades implícitas en la IE, como la percepción de las emociones, la regulación de las emociones en otros o la satisfacción y apoyo percibido (Ciarrochi, Chan y Bagjar, 2001).

De acuerdo con lo que se acaba de señalar, numerosas investigaciones apuntan que es necesario ahondar en la línea de investigación que aborda el estudio del género y la IE para determinar cuáles son las causas de las diferencias observadas entre los hombres y las mujeres (Candelá, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Conway, 2000; Dawda y Hart, 2000; Joseph y Newman, 2010; Petrides, Furnham, y Martin, 2004; Salovey, 2006). Una de las posibles causas que dan respuesta a las diferencias sexuales en IE es el patrón de socialización (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012). La identidad de género, entendida como la identificación con rasgos estereotípicamente masculinos (instrumentales) y rasgos estereotípicamente femeninos (expresivos) (Parsons y Bales, 1955), está directamente relacionada con la socialización diferencial de mujeres y hombres y es una de las variables que determinan en mayor medida la forma de pensar, comportarse y sentir (Bem, 1974; Tajfel y Turner, 1986). La expresividad incluye rasgos estereotípicamente femeninos de personalidad directamente relacionados con la IE, tales como la sociabilidad, la atención a las necesidades de los demás, la sensibilidad o la empatía. Por su parte, la instrumentalidad incluye rasgos estereotípicamente masculinos como la independencia, la asertividad, la alta orientación a la tarea o la ambición. Diversos estudios han mostrado que la identificación con dichos rasgos de género es un factor relevante a la hora de explicar diferencias sexuales en distintas variables psicológicas y culturales (Dambrun, Duarte y Guimond, 2004; Hyde, 2005; Randel, 2002; Bourne y Maxwell, 2010), así como en la experiencia y expresión emocional (Fischer, 1993). Asumir que una explicación al por qué existen diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a IE, es debido a los rasgos de identidad de género implica asumir que las mujeres se identifican, en mayor medida, con rasgos de expresividad y los hombres con rasgos de instrumentalidad (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012).

Sin embargo, existen ciertas contradicciones en los estudios que analizan dichas diferencias. Así, en algunos estudios se ha sugerido que, en la actualidad, no existen diferencias entre mujeres y hombres en la aceptación de rasgos de expresividad e instrumentalidad, planteándose

que la adopción de rasgos expresivos e instrumentales depende de los roles sociales, laborales y/o profesionales que se ocupan en la sociedad, y no del sexo (Echebarria, 2010). Otros estudios, por el contrario, han sugerido que, aunque no existen diferencias sexuales en instrumentalidad, la aceptación de rasgos de expresividad sigue siendo mayor por parte de las mujeres que por parte de los hombres (Twenge, 1997; 2001). Estos estudios sugieren que los cambios en la función social de la mujer en nuestra sociedad, que han favorecido su presencia en el mercado laboral y en contextos públicos tradicionalmente ocupados por los hombres, han dado lugar a que las diferencias en instrumentalidad tiendan a desaparecer. Sin embargo, no sucede lo mismo en el caso de la expresividad. Así, dada la menor incorporación de los hombres a funciones tradicionalmente femeninas en el ámbito privado y dado que los cambios experimentados por los hombres han sido menores a los experimentados por las mujeres (Twenge, 1997; 2001), las puntuaciones de los hombres en expresividad tienden a seguir siendo inferiores. Estos resultados son coherentes con la teoría del rol social y la congruencia de rol propuesta por Eagly (Eagly, 1987, Eagly y Karau, 2002), según la cual los roles sexuales establecidos en la sociedad de manera rígida obstaculizan el desarrollo de rasgos de identidad contra-estereotípicos (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012).

Hasta ahora, hemos destacado el papel de la expresividad en el desarrollo de competencias de IE y hemos argumentado que dichos rasgos podrían explicar las mayores puntuaciones de las mujeres en IE. Para ello, se ha apuntado que los rasgos estereotípicamente femeninos, previsiblemente presentes en mayor medida entre las mujeres, favorecen importantes competencias emocionales (Conway, 2000; Hoffman, 1977; Wester et al., 2002). Sin embargo, esta perspectiva no implica afirmar que los rasgos de instrumentalidad no tengan valor en el desarrollo de la IE. En este sentido, algunos estudios han mostrado que las personas que integran en su identidad rasgos de instrumentalidad tales como la asertividad, la independencia o la autoconfianza son, independientemente de su sexo, menos propensas que las personas expresivas a centrarse en emociones negativas (Conway, Giannopoulos, y Stiefenhofer, 1990, citado por Pamp, 2007). Además, los individuos instrumentales presentan mayores niveles de autoestima (Helgeson, 1994). Esta perspectiva ayuda a comprender por qué los hombres son habitualmente mejores a la hora de regular algunas emociones negativas como la culpa o la ansiedad (Brody y Hall, 2000) y muestran menores sentimientos de fracaso y tristeza (Oliver y Toner, 1990). En definitiva, esta perspectiva sugiere que la identificación con características instrumentales podría ser también ventajosa en el desarrollo de competencias de IE.

En línea con esta idea, diversas investigaciones han mostrado que la adscripción a un tipo de identidad de género estereotipada constituye una limitación para el desarrollo de una personalidad más adaptativa e implica un peor ajuste psicológico y bienestar subjetivo que una identidad más andrógina (Osofsky, Osofsky y Howard, 1972; Helgeson, 1994; Williams y D'Alessandro, 1994). El término androginia (Bem, 1974) supone una divergencia en la persona

de los rasgos y características que se consideran apropiados para cada sexo. Además, implica que las cualidades que caracterizan a lo masculino (representado principalmente por rasgos de instrumentalidad) y a lo femenino (representado principalmente por rasgos de expresividad) no son opuestas, sino más bien complementarias. Por ello, tanto hombres como mujeres pueden incorporar elementos tanto “masculinos” como “femeninos” en su identidad (Parsons y Bales, 1955). En base a estos planteamientos, algunos estudios han extendido el valor de la androginia al funcionamiento emocional y han planteado que el desarrollo de la IE podría ser una consecuencia de la capacidad de las personas de incorporar tanto rasgos estereotípicamente femeninos como rasgos estereotípicamente masculinos (Guastello y Guastello, 2003). Concretamente, se ha sugerido que las personas que se identifican tanto con rasgos de identidad expresivos como con rasgos de identidad instrumentales (es decir, las personas andróginas) muestran mayores niveles de IE que las personas con un tipo de identidad más estereotipada (Gartzia, 2010).

Regulación Emocional y Género

“Los hombres y las mujeres son diferentes. Sienten y piensan con estilos en algunos casos tan distintos, que resultan incompatibles”(Fernández-Berrocal y Extremera, 2004, extraído de emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF20mujeres.pdf). Esta opinión extendida ha tenido su máxima expresión editorial en títulos de gran éxito de ventas como “Los hombres son de Marte y las mujeres de Venus” o “Por qué los hombres no escuchan y las mujeres no entienden los mapas”. El argumento central de esta creencia popular y estos libros es que la “química hormonal”, por ejemplo, los estrógenos y la progesterona son los responsables de los sentimientos de satisfacción y felicidad de las mujeres. El prototipo de estas alteraciones son los cambios que se producen durante el ciclo menstrual, puesto que serían los responsables de los cambios de carácter, de humor, e incluso, del apetito sexual o la salud mental de las mujeres.

La literatura científica está de acuerdo con la afirmación de que somos diferentes, de que la vida afectiva y los rasgos emocionales de hombres y mujeres son distintos (Feingold, 1994). Las investigaciones revelan diferencias de género en la forma de afrontar situaciones emocionales y, en concreto, en el uso de estrategias personales para gestionar las emociones negativas (Stanton, Kirk, Cameron y Danffo-Burg, 2000; Thayer, Newman y McClain, 1994). Pero la pregunta básica sobre por qué somos diferentes, no admite una respuesta tan sencilla y exclusiva como la versión simplificada de la química hormonal. Para contestar a esta compleja pregunta se hace necesario recurrir tanto a los aspectos biológicos y de personalidad como a los sociales y culturales. Y, por supuesto, investigar qué sentimos y pensamos de forma diferencial para tener un mejor o peor ajuste emocional.

En esta línea argumental, podemos encontrar diferencias de género en ajuste emocional a través de diferentes países, razas y culturas. Uno de los fenómenos más robustos en

epidemiología es que las mujeres experimentan una mayor incidencia de trastornos depresivos y de ansiedad que los hombres (Compas, Ey y Grant, 1993; Bulbertson, 1997; Nolen-Hoeksema, 1987; 2000; Nolen-Hoeksema, Larson y Grayson, 1999). No obstante, esta mayor propensión a la sintomatología depresiva no es una constante en la mujer desde su nacimiento, sino que surge en la adolescencia.

La mayoría de las explicaciones que se han ofrecido sobre las diferencias de género en salud mental se han centrado únicamente en variables biológicas o individuales. No obstante, los modelos más recientes han pretendido superar estas explicaciones clásicas e integrar aspectos transaccionales y evolutivos. El grupo de investigación de Susan Nolen-Hoeksema de la Universidad de Michigan ha propuesto un modelo interactivo de salud mental que intenta integrar diferentes aspectos más allá de los individuales. En esta línea, Nolen-Hoeksema y Girgus (1994) realizaron una revisión sobre las diferencias de género en depresión. Los autores plantean que se produce una interacción entre algunos rasgos de personalidad, más prototípicos en mujeres que en hombres, como bajos niveles de asertividad, mayor utilización de estrategias de afrontamiento basadas en la rumiación más que el afrontamiento activo, menores niveles de agresión y dominio de las relaciones interpersonales, y ciertos cambios sociales y fisiológicos, que serían los responsables conjuntamente del desarrollo de mayores niveles depresivos.

Dado que no existe literatura que justifique la propuesta de hipótesis, el presente estudio es un estudio exploratorio en el que se presentan objetivos de investigación.

Objetivos

El objetivo general de este estudio es doble. Por un lado, se pretende comprobar si el estudiantado de profesiones estereotípicamente femeninas se identifica con rasgos feminizados. Y por otro lado, conocer cómo se relaciona el grado masculinidad y feminidad autopercibido con las estrategias de regulación emocional utilizadas (supresión emocional y reevaluación cognitiva). Para ello, utilizaremos un estudio exploratorio con estudiantado de dos grados estereotípicamente feminizados, como son magisterio y enfermería.

Metodología

Diseño y Procedimiento

Se ha realizado un estudio transversal, con dos titulaciones altamente feminizadas. La selección de estas dos titulaciones se realizó tanto por ser dos profesiones estereotípicamente y tradicionalmente femeninas (profesiones de cuidado) como por corroborarse esta percepción con el número de estudiantes mujeres matriculadas en comparación con el número de hombres (77,45% mujeres en magisterio y 75% en enfermería).

El trabajo de campo se realizó entre abril y mayo de 2016. Lo primero que se realizó fue la búsqueda de participantes, cuyo procedimiento fue el mismo para cada grado universitario.

Dicha búsqueda se hizo a través del contacto con el profesorado de la UJI (vía email) de los diferentes grados en los que se centra el estudio. Los cuestionario en papel se pasó al estudiantado en horario lectivo, normalmente los primeros o últimos 20 minutos de la clase.

Durante el pase del cuestionario hubo presentes dos evaluadoras para explicarles detalladamente las instrucciones (plasmadas en el margen superior del cuestionario), informarles del carácter voluntario y anónimo de éste, la no existencia respuestas verdaderas o falsas, además de responder cualquier duda que les pudiese surgir a los encuestados.

Muestra

En el estudio han participado un total de 89 estudiantes de ambos sexos, de los cuales 49 son del grado de magisterio (con un total de 38 mujeres y 11 hombres) y 40 del grado de enfermería (30 mujeres y 10 hombres). Del total, un 76,4% fueron mujeres, con un rango de edad de 18 a 51 ($M=21,71$ años, $DT=5,6$).

La única condición es que fueran estudiantes de alguno de estos grados universitarios, sin importar el curso en el que se encontraran.

Instrumentos de Evaluación

Para llevar a cabo la investigación, los instrumentos que se han utilizado han sido el “Cuestionario de Rasgos psicológicos” elaborado por el equipo de MPAGER de la Universidad Jaime I. El cuestionario es voluntario y anónimo, con duración aproximada de 15 minutos. Está compuesto por una primera parte que consta de las variables sociodemográficas: edad, género, grado universitario y curso, situación laboral, puesto laboral actual (si lo tiene), la especialidad y los años que llevan en este.

La segunda parte del cuestionario consta de seis escalas, con un patrón de respuesta de tipo Likert y categoría de respuesta diferente en cada una de ellas, de las cuales he utilizado dos en este estudio:

- *El grado de masculinidad y feminidad percibido* fueron evaluados a través de la versión española del “*Inventario de Roles de Sexo de Bem*” (BSRI: Mateo y Fernández, 1991), para medir el grado en que el participante considera que se identifica con rasgos estereotípicamente masculinos o femeninos. De los 60 ítems originales (20 masculinos, 20 femeninos y 20 neutros) en este estudio solo he utilizado los 20 masculinos (por ejemplo “ambicioso/a”) y los 20 femeninos (por ejemplo “entusiasta con los niños/as”). La escala de respuesta oscila desde 1 (Nunca) hasta 7 (Siempre).

- *La regulación emocional* fue medida a través del *Emotion Regulation Questionnaire (ERQ-10)*, Gross y John, 2003; traducida por Cohodes, Rivera, Oliver Bucio y Norona, 2006). Este cuestionario consta de 10 ítems, seis de los cuales evalúan reevaluación cognitiva (por ejemplo “cuando quiero sentir más una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa

situación”) y los otros cuatro, supresión emocional (por ejemplo “trato de mantener ocultos mis sentimientos”). El cuestionario evalúa cuán de acuerdo (0= Totalmente de acuerdo) o en desacuerdo (6= Totalmente en desacuerdo) están los participantes con las estrategias planteadas para modificar o suprimir sus experiencias emocionales.

Análisis

Para llevar a cabo el análisis de los resultados, toda la información recogida se incluyó en una base de datos creada, en primer lugar, en el programa Excel para Windows que, posteriormente, fue pasada a una base de datos final en el programa estadístico SPSS 22.0 para Windows, para su posterior procesamiento, considerando en todo momento las normas habituales de confidencialidad.

Concretamente, las pruebas realizadas en la presente investigación fueron las siguientes:

- Estadísticos descriptivos básicos: frecuencia, porcentaje, media aritmética y desviación típica.
- Comparaciones de medias (pruebas t), para registrar y analizar la relación entre la variable dependiente y la independiente.

Resultados

En primer lugar, tal y como se muestra en la Tabla 1, los resultados descriptivos muestran una alta puntuación en cuanto a masculinidad y feminidad, ya que ambas puntuaciones ($M = 4,25$ y $M = 4,82$, respectivamente) se sitúan por encima de la media de la escala (los valores de la escala oscilan entre 1 y 7, siendo la media 3,5). Sobretudo muestran puntuación muy alta en feminidad.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos: medias, desviaciones típicas y correlaciones

	M	DT	1	2	3	4	5
1. Masculinidad autopercebida	4,25	,76					
2. Feminidad autopercebida	4,82	,70	,101				
3. Reevaluación cognitiva	4,27	1,28	,087	,096			
4. Supresión emocional	3,36	1,30	,103	-,025	,371**		
5. Regulación emocional global	3,90	1,07	,111	,056	,892**	,750**	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Además, tal y como esperaba, las correlaciones son significativas entre las variables de supresión emocional y reevaluación cognitiva.

Con el fin de cumplir el objetivo 1 (comprobar si el estudiantado de profesiones estereotípicamente femeninas se identifican con rasgos feminizados) se ha llevado a cabo una comparación de medias con las variables de masculinidad y de feminidad propia, teniendo en cuenta el grado al que pertenecía.

En primer lugar, aunque los resultados en feminidad son elevados, tal y como se muestra en la tabla 1 ($M = 4,82$), los resultados de los análisis de la prueba t muestran que en la variable feminidad propia existen diferencias significativas entre Magisterio y Enfermería ($F_{0,005}=8,365$, $p<=0,05$). Aunque el estudiantado del grado de magisterio presenta una media significativamente superior a la media del grado de enfermería en feminidad propia ($M = 4,97$ y $M = 4,61$ respectivamente), ambos grados presentan una autopercepción feminizada, ya que presentan una media superior a la media de la escala (la escala oscila entre los valores 1-7, siendo 3,5 la media de la escala).

Para comprobar el objetivo 2 (conocer cómo se relaciona el grado masculinidad y feminidad autopercebido con las estrategias de regulación emocional utilizadas (supresión emocional y reevaluación cognitiva), se ha llevado a cabo una comparación de medias con las variables de masculinidad y de feminidad. Para ello, se ha dividido la muestra en cuatro categorías: aquellos que tienen una puntuación en masculinidad por encima de la media ($M = 4,25$) y los que tienen una puntuación inferior a ésta; los que tienen una puntuación en feminidad por encima de la media ($M = 4,82$) y los que tienen una puntuación inferior a ésta.

Los resultados (ver tabla 2) demuestran que no existen diferencias significativas entre tener puntuaciones altas o bajas en masculinidad o feminidad y el tipo de estrategia que realiza.

Tabla 2. Comparación de medias con las variables masculinidad y feminidad y las estrategias de regulación emocional utilizadas.

	Reevaluación cognitiva		Supresión emocional		Regulación emocional total	
	F	Signif.	F	Signif.	F	Signif.
Alta y baja feminidad autopercebida	,152	.698	2,717	.103	,262	.610
Alta y baja masculinidad autopercebida	,349	.556	1,086	.300	,834	.364

Sin embargo, si se utiliza la variable sexo, sí que aparece una diferencia casi significativa en supresión emocional, siendo los hombres los que más utilizan esta estrategia ($F_{0,053}=3,84$, $p \leq 0,05$). La media en supresión emocional en hombres es $M = 3,83$ y en mujeres $M = 3,20$.

Discusión

El presente trabajo tenía dos objetivos. Por un lado, se pretendía comprobar si el estudiantado de profesiones que son catalogadas como femeninas se identificaban con rasgos feminizados.

Para Sánchez (2008), hacer alusión a las titulaciones superiores como de hombres o de mujeres refuerza el estereotipo sobre las capacidades, intereses y motivaciones que se presuponen ontológicos en uno y otro sexo. Por el contrario, referirse a los títulos universitarios como masculinizados o feminizados alude a una realidad social que está limitando la posibilidad de elección de las mujeres a través de sistemas de discriminación indirecta.

La realidad es testaruda y no deja lugar a dudas: en las ingenierías no se supera el 30% de mujeres matriculadas, mientras que en otras titulaciones, los varones no superan el 20%. Este es un indicador de la segregación de género que sigue impresa en nuestra sociedad; donde las carreras vinculadas a las actividades de cuidado, atención a personas dependientes como la

infancia y la vejez y aquellas actividades que proveerán de menores recursos económicos están fuertemente feminizadas.

Estos datos constatan la existencia de un fuerte componente de rasgos estereotipados sobre el papel social que se deja desarrollar a hombres y mujeres en el ámbito socio-laboral. Los estereotipos, para uno y otro sexo, refuerzan los prejuicios sobre sus capacidades, intereses y motivaciones.

Por tanto, los roles de género afectan al comportamiento de hombres y mujeres en la escuela, el hogar y el trabajo. Tal y como demuestran estudios previos y como hemos podido comprobar en este estudio, existe una tendencia en las mujeres a estudiar carreras que están tradicionalmente feminizadas, como son magisterio y enfermería. Sin embargo, estas puntuaciones obtenidas en feminidad no difieren mucho de los obtenidos en masculinidad. Esto podría ser explicado debido a que la visión actual de la sociedad respecto a las profesiones catalogadas como feminizadas está cambiando. Otra explicación podría ser que el enfoque que se da por parte de las universidades a los diferentes grados, en concreto magisterio y enfermería, esté cambiando. Este cambio viene determinado por la inserción de otras competencias más “masculinizadas” dentro dichos estudios, como son (en el caso de enfermería) el manejo en el uso de las TICs o la capacidad de trabajar de forma autónoma; y la creatividad o la aplicación de metodologías y técnicas de investigación (en el caso de magisterio). Por lo tanto, en vista de los resultados obtenidos (puntuaciones alta en masculinidad y en feminidad), podríamos decir que la muestra presenta rasgos andróginos.

Por otro lado, otro de los objetivos del presente estudio era conocer cómo se relaciona el grado de masculinidad y feminidad autopercebido con las estrategias de regulación emocional utilizadas.

En este sentido, los resultados obtenidos muestran que las diferencias en la utilización de estrategias que tienen como finalidad regular las emociones (supresión emocional y reevaluación cognitiva), no están tan asociadas tanto al género como al sexo. Es por ello que cabe preguntarse si el uso y manejo de dichas estrategias es un tema biológico y no de identidad de género.

Reflexiones finales

El estudio realizado parece seguir la línea de todos aquellos estudios que relacionan inteligencia emocional y género. Sin embargo, los resultados obtenidos no han sido tan notables como esperábamos. Quizás esto se debe al número de participantes. Así pues, como posible mejora para el futuro estudio sería la ampliación de la muestra, con el objetivo de obtener mayor fiabilidad de esta, así como controlar posibles variables externas que pueden generar sesgos, como puede ser el horario en el que se administra el cuestionario: durante los últimos minutos de la clase, los estudiantes se muestran menos activos y el cansancio se hace visible.

También podría resultar positivo, la realización de estudios que relacionen las distintas estrategias de regulación emocional con el género, ya que no hemos podido contar con bibliografía que vaya en esta línea y con la que podamos respaldar nuestros resultados. Además, también sería conveniente realizar estos estudios para que los interrogantes que hemos planteado a lo largo de este estudio puedan obtener respuesta.

Además, pese a que los estereotipos de género siguen estando presentes en distintos ámbitos y, entre ellos, en la universidad, es posible que la visión de la sociedad acerca de los grados catalogados como “feminizados” esté cambiando, aunque muy lentamente. Es por ello que se hace necesaria la unión y la fuerza de géneros para solventar la problemática.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid, Taurus.
- Angier, N. (1998). Nothing becomes a man more than a woman's face. *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/1998/09/01/science/nothing-becomes-a-man-more-than-a-woman-s-face.html?pagewanted=all>.
- Asunción, M. (1998). *Feminidad y masculinidad: subjetiva y orden simbólico*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Barbera, E. Y otros. (1984). La escuela entre la uniformidad o la diferencia: un estudio sobre la presencia del estereotipo sexual. *Psicológica*, 1(5), 101-113.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42, 155-162.
- Betz, N. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 5(28), 399-410.
- Bourne, V. J., y Maxwell, A. M. (2010). Examining the sex difference in lateralisation for processing facial emotion: Does biological sex or psychological gender identity matter? *Neuropsychologia*, 48, 1289–1294.
- Bracket, M.A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brody, L. R., y Hall, J. (1993). Gender and emotion. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447–461). New York: Guilford Press.
- Brody, L.R., y Hall, J.A. (2000). Gender, emotion, and expression. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Ed.), *Handbook of emotions* (pp. 338-349). New York, Guilford Press.
- Brullet, C. (1996). *Roles e identidades de género: una construcción social*. Madrid: García de León.
- Burguete, M.D., Martínez, J.R., y Martín, G. (2010). Antropología: Actitudes de género y estereotipos en enfermería. *Cultura de los cuidados*, 2, 39-48.
- Candelá, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia Emocional y la variable género, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5, 10.
- Conway, M. (2000). On sex roles and representation of emotional experience: masculinity, femininity and emotional awareness. *Sex Roles*, 43(9-10), 687-698.
- Conway, M., Giannopoulos, C., y Stiefenhofer, K. (1990). Response styles to sadness are related to sex and sex-role orientation. *Sex Roles*, 22, 579- 587.

- Cuesta, J., López, P., Martínez, V. y Ortiz, M.A. (2004). *Manual de información de género*. Madrid: Instituto oficial de radio y televisión.
- Cunningham, A. (1999). Nursing stereotypes. *Nursing standard*, 13(45), 46-47.
- Dambrun, M., Duarte, S., y Guimond, S. (2004). Why are men more likely to support group-based dominance than women? The mediating role of gender identification. *British Journal of Social Psychology*, 43, 287-297.
- Eagly, A.H., y Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: involved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-423.
- Eagly, A. H., y Karau, S. J. (2002) Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598.
- Echebarria, A. (2010). Role Identities versus Social Identities: Masculinity, Femininity, Instrumentality and Communality. *Asian Journal of Social Psychology*, 13(1), 30-43.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 57-77.
- Farmer, I.U. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 3(32), 363-390.
- Fernández, I. (1996). Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fischer, A.H. (1993). Sex differences in emotionality: Fact or stereotype? *Feminism and Psychology*, 3, 303-318.
- Gartzia, L. (2010). From “Think Male” to “Think Androgynous”. European Dissertation, Universidad del País Vasco: Servicio Editorial.
- Gartzia, L. (2012). La maleabilidad del género: efectos de la exposición breve a imágenes contra-estereotípicas en materia afectivo-sexual. *Revista de Psicología Social*, 28, 35-46.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28 (2) 2012, 567-575.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Grieve, N. (1980). *Beyond sexual stereotypes. Androgyny: a model or an ideal? Australian women: Feminist perspectives*. Australia: Oxford University Press.
- 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. y John, O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 648-362.
- Gross, J. J., y Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Guastello, D.D., y Guastello, S.J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior and Emotional Intelligence among collage students and their parents. *Sex Roles*, 49(11/12), 663-673.
- Gumora G., y Arsenio. W. F. (2002). Emotionality, Emotion, Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40, 395 – 413.
- Harren, V. Kass, R., Tinsley, H. y Moreland, J. (1974). Influence of gender, sex-role attitudes, and cognitive complexity on gender-dominant career choices. *Journal of Counseling Psychology*, 3(26), 227-234.
- Helgeson, V. S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin*, 116, 412–428.
- Hoffman, M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hyde, J.S. (2005). The gender similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Jayme, M. y Sau, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria.
- 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.
- Lazarus, R. S. (2007). The history of stress. En A. Monat, R. S. Lazarus y G. Reevy. (Eds.). *The Praeger Handbook of Stress and Coping*. New York: Preager.
- López, E., y López, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. *Revista de psicología social*, 16(2), 193-207.
- López, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotípa de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, 2(9), 213-230.
- López, M. (1995). La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: análisis de las influencias de género. Madrid, CIDE-MEC.
- Luzzo, D. (1995). Gender differences in college students career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling Development*, 73, 319-322.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item blocket, Research version. Toronto, Canadá: MHS Publishers.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Lim, N. (2004). Inteligencia Emocional: ¿A qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*, 313-324. Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT.
- Mompert, M.P. (1994). *Administración de los servicios de enfermería*. Masson: Salvat.
- Mosteiro, M. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. Recuperado de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream\(2183/6622/1/RGP_1-28.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream(2183/6622/1/RGP_1-28.pdf).
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.
- Oliver, S. J., y Toner, B. B. (1990). The influence of gender role typing on the expression of depressive symptoms. *Sex Roles*, 22, 775-790.
- Osofsky, J.D., y Osofsky, H.J, y Howard (1972). Androgyny as a Life Style, *Family Coordinator*, 21, 411-418.
- Palmero, F. y Mestre, J. M. (2004). Emoción. En J. M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos* (pp. 215-247). Madrid: McGraw-Hill.
- Petrides, K., Furnham, A, y Martin, G. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144(2), 149-62.
- Randel, A. E. (2002). Identity salience: A moderator of the relationship between group gender composition and work group conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 749-766.
- Reeve, J. M. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. (4ta ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Robert J., Sternberg, C., James C. y Kaufman, P. (1998) Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., y Cabello, R. (2009). Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Meta-Mood Scale: TMMS-

12. En P. Fernández-Berrocal, , N. Extremera, , R. Palomera, , D. Ruiz-Aranda, , J.M. Salguero, , y R. Cabello, (Coord.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Madrid: Fundación Botín.
- Siemer, M., Mauss, I., y Gross, J. J. (2007) Same situation-different emotions: How appraisals shape our emotions. *Emotion*, 7, 592–600
 - Spence, J.T. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. Whashington: American Psychological Association.
 - Sternberg, R. J., y Kauffman, J. C. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, 49,479-502.
 - Tajfel, H. (1986). *The Social Dimension: Volume 1: European Developments in Social Psychology*. Great Britain: University Press Cambridge.
 - Twenge, J.M. (1997). Changes in Masculine and Feminine Traits over time: A meta-Analysis. *Sex Roles*, 36(5-6), 305-325.
 - Twenge, J.M. (2001). Changes in women’s assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 133-145.
 - Wester, S.R., Vogel, D.L., Pressly, P., y Heesacker, M. (2002). Sex differences in emotion: A critical Review of the literature and implications for counselling Psychology. *The counselling Psychologist*, 30(4), 630-652.
 - Williams, D.E., y D’alessandro, J.D. (1994). A comparison of three measures of androgyny and their relationship to psychological adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 469–480.