

## ***Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional***

### ***Basic aspects about the concept and application of Emotional Coeducation***

**Iratxe Suberviola**

e-mail: [iratxe.suberviola@unirioja.es](mailto:iratxe.suberviola@unirioja.es)  
*Universidad de La Rioja. España*

**Resumen:** Las actuales teorías de la educación abogan por una formación centrada en la adquisición de competencias, habilidades y capacidades. Dentro de éstas se encontrarían los componentes de la Inteligencia Emocional. La importancia de indagar y hacer visibles las diferencias en las Competencias Emocionales entre hombres y mujeres es trascendental 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. En el siguiente artículo se realiza una propuesta teórica sobre los aspectos didácticos básicos, matizando las diferencias entre Educación Primaria y Secundaria, que debe incorporar un programa de Coeducación Emocional. El desarrollo de los aspectos curriculares parte del análisis de los estudios sobre Inteligencia y Competencias Emocionales en los que se contempla la variable género.

**Palabras clave:** Coeducación Emocional; Competencia Emocional; Género; Inteligencia Emocional.

**Abstract:** The current education theories pleads for a formation centred on the acquisition of competitions, skills and capacities. Inside these they would find the components of the Emotional Intelligence. The importance of investigating and gender the differences visible in the Emotional Competitions man and women it's transcendental in the educational area since this allows to carry out an education that compensates the inequality whom the educational system and the not formal education have submitted to the different gender. The following document presents a theoretical proposal about the basic educational aspects that the Emotional Coeducation programs should incorporated, clarifying the differences in Primary Education and Secondary Education. The curricular aspects proposed are developed starting from investigations of emotional intelligence and emotional competencies whihc includes gender.

**Keywords:** Emotional Coeducation; Emotional Competition; Gender; Emotional Intelligence.

Recibido / Received: 12/03/2018

Aceptado / Accepted: 12/06/2018

## 1. Introducción

A lo largo de muchos Siglos, desde que se comenzó a reflexionar sobre las emociones, se consideraba que éstas eran obstáculos para la mente. Platón, filósofo griego del S. IV a. c, afirmaba que debíamos desconfiar de ellas, que nos podían llevar al engaño, ya que eran propias de la parte irracional del alma. No fue hasta la publicación del libro, «La expresión de las emociones en los animales y en el hombre», en 1872, donde Darwin manifestó la importancia funcional de las mismas. Las emociones, además de facilitar la adaptación del individuo al entorno físico, posibilita la acomodación a su entorno social. Sin embargo, a pesar de la más que sabida e investigada importancia funcional de las emociones, no es hasta el 1990 cuando los autores Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hasmpsire, definen formalmente el término Inteligencia Emocional por primera vez como:

habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 4).

Desde su aparición ha sido una construcción teórica con una repercusión importante que ha generado un amplio número de estudios en los que se realizan definiciones sobre el término y, sobre los componentes que la engloban.

Actualmente, el concepto de inteligencia emocional hace referencia a un constructo que complementa el concepto tradicional de inteligencia, enfatizando las contribuciones emocionales, personales y sociales dentro de la conducta inteligente.

La evidencia empírica demuestra los enormes beneficios personales y sociales que tiene el desarrollo de las Competencias Emocionales que constituyen la Inteligencia Emocional, siendo un importante predictor del éxito en la vida y del bienestar psicológico general. Por ello, la escuela debe incluir dentro de sus propuestas didácticas programas que desarrollen dichas competencias.

El Informe Delors (UNESCO, 1996) reconoce que la Educación Emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y social, además de una herramienta profiláctica incomparable en los conflictos interpersonales, puesto que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. Por lo tanto, una correcta instrucción emocional, no solo va a favorecer a la propia persona, sino que también va a incidir en una sociedad menos violenta y más justa.

El sistema educativo debe ser conocedor de que las emociones se construyen principalmente en la interacción social, aunque son interiorizadas como patrón emocional personal. Aquí debemos añadir el fenómeno *la socialización de género*, que limita las posibilidades de expresión de sentimientos al determinar la expresión

diferencial de los mismos en hombres y mujeres. (Rebollo, Hornillo & García, 2006). Por tanto, si consideramos las emociones como construcción social, podemos inferir que son regulables a través de la intervención educativa adecuada, por lo que la introducción de programas de Educación Emocional en las aulas está totalmente justificada.

Pero no debemos quedarnos aquí, sino que el sistema educativo debe dar un paso más para avanzar desde la Educación Emocional a la Coeducación Emocional, siendo conocedor de que la socialización diferencial existente entre mujeres y hombres implica la consideración social de que niños y niñas son en esencia diferentes y están llamados a desempeñar papeles y roles emocionales también diferentes. Así, los diferentes agentes socializadores, como son: el sistema educativo, la familia, los medios de comunicación, el grupo de iguales, etc., tienden a asociar tradicionalmente la masculinidad con el poder, la racionalidad, aspectos de la vida social pública, la política, el trabajo profesionalidad, etc., es decir, tareas productivas que responsabilizan a los varones de los aspectos materiales. Sin embargo, las féminas son asociadas con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada, como el cuidado o la afectividad, en definitiva, tareas de reproducción que responsabilizan a las mujeres de los aspectos emocionales (Rebollo & Hornillo, 2010).

Esta diferenciación en los roles socioemocionales que marcan la socialización de hombres y mujeres determina la importancia de incluir la Coeducación Emocional en la educación obligatoria, preferiblemente desde los primeros años de escolarización, ya que durante estos años se produce el desarrollo social y emocional. En estas edades es fundamental educar al alumnado en prácticas igualitarias, libres de estereotipos emocionales y comportamientos sexistas, donde no exista un modelo emocional de hombre y unos sentimientos específicos para mujeres. Es fundamental mentalizar a los/as alumno/as de la importancia de la igualdad de género en general y de la igualdad emocional en particular, puesto que no debemos olvidar que ellos/as son la base que van a constituir la sociedad futura.

En las siguientes páginas se realiza una revisión bibliográfica donde se visibilizan algunas diferencias en competencias emocionales entre hombre y mujeres, para seguidamente plantear si éstas son algo natural e innato o por el contrario son fruto de una socialización diferencial. A partir de dichas conclusiones se desarrollan los aspectos didácticos; objetivos, contenidos y metodología, que deben guiar un programa de Coeducación Emocional.

## **2. La inteligencia emocional y la variable de género**

Tradicionalmente se ha considerado que las mujeres son más emocionales debido a una socialización en mayor contacto con los sentimientos, afirmando que ellas suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones y que reconocen mejor las emociones en los demás. Las mujeres suelen mostrar mayor habilidad que los hombres en ciertas competencias interpersonales, al menos, en ciertas culturas en las que son educadas para permanecer más en contacto con los sentimientos y sus matices.

Las conclusiones anteriores se extraen de diversos estudios que introducen la variable género en las investigaciones referentes a 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, es decir, sin ahondar en cuestiones de género (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; Gartzia, Antxeta, Balluerka & Barberá, 2012; Pérez-Pérez & Castejón, 2005).

En las dos últimas décadas se está produciendo un incremento de este tipo de trabajos. Uno de ellos es el realizado por el equipo de Fernández-Berrocal y Extremera (2003) con alumnado universitario de los últimos cursos de psicopedagogía donde se encontró que las estudiantes obtuvieron una mayor puntuación en *malestar personal* que sus compañeros varones, relacionándolo con una *mayor atención a sus sentimientos*. Este hecho se correlaciona con los resultados obtenidos en secundaria donde las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en *atención a los sentimientos* y, como consecuencia, mayor sintomatología ansiosa. Estos factores se han asociado a una peor salud mental comparativamente con los hombres que presentan una mayor capacidad para *regular las emociones negativas* (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Corroborando los datos obtenidos por los autores anteriormente citados, en una investigación llevada a cabo por Carreteo y Nolasco (2016), con 540 estudiantes del Grado de Magisterio, se concluye que el rasgo de *atención emocional* está significativamente más presente en las mujeres, mientras que los hombres presentan una mayor *regulación emocional*.

Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome (2000) desarrollan una investigación en la que se examinan las dimensiones de *expresividad emocional* en diferentes ocupaciones utilizando el EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory) (Bar-On, 1997). Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre los géneros en Inteligencia Emocional general. Sin embargo, las mujeres presentan mejores *habilidades interpersonales*, mientras que los varones toleran mejor el *estrés* y controlan mejor los *impulsos*. Estos resultados coinciden con la investigación desarrollada por Reyna y Brussino (2015), donde a través de la información obtenida por medio de las familias y docentes de 627 niños/as argentinos/as entre 3 y 10 años se determina que las féminas presentan mejores *habilidades sociales* y mayores *competencia interpersonales*.

En un trabajo de Dawda y Hard (2000) desarrollado con el EQ-i no se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones totales. Sin embargo, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en el factor de *responsabilidad social*, mientras que los varones obtuvieron mayores puntuaciones en *independencia* y *optimismo*.

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, tienen una mayor comprensión de las emociones y muestran 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).

En un estudio desarrollado por Pérez-Pérez y Castejón (2005) en la Universidad de Alicante (España), los datos apuntan que, a pesar de no existir diferencias claras en aspectos de Inteligencia Emocional, sí se percibe una mayor *autorregulación*

*emocional* en los estudios técnicos, en los cuales la población masculina es mayoritaria. 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. Es de destacar la mayor *atención emocional* que prestan las mujeres, así como la *mayor claridad, reparación y regulación emocional* de los hombres.

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

En un análisis llevado a cabo con 338 trabajadores por Gartzia, *et al.* (2012) se concluye que la aceptación de rasgos de expresividad por parte de las mujeres podría explicar sus mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional. En este mismo sentido, en un estudio realizado por Martínez-Marín y Martínez-Martínez (2016) en la Universidad de Murcia, se determinó que las mujeres se identifican con rasgos de identidad expresivos en mayor medida que los hombres y esto influye en la mejora de las competencias de Inteligencia Emocional tales como la sensibilidad, la socialización y la atención a la necesidad de los demás.

En una muestra de estudiantes universitarios de Grado de Infantil y Primaria de la Universidad de la Rioja (España), en la que se medía la Inteligencia Emocional y sus componentes a través de la herramienta de autoinforme TMMS-24 (Trait Meta-Experience Scale) (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), los resultados obtenidos apuntan la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en la competencia de *atención/percepción emocional*. Por el contrario, los datos señalan una mayor *regulación emocional* a favor de los hombres (Suberviola & Santiago, 2011).

Partiendo de la veracidad de los estudios anteriormente expuestos, podríamos pensar que las Competencias Emocionales están condicionadas por las diferencias de género. 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 si las Competencias Emocionales están determinadas por el sexo o por el género, entendiendo el *sexo* como una característica biológica y el *género* como una significación cultural vinculada a un conjunto de roles y estereotipos. 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 dicha diferenciación. 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. Los niños preadolescentes manifiestan desordenes depresivos y ansiógenos en una proporción similar que sus compañeras (Altemus, Sarvay & Epperson, 2014). No obstante, a partir de la adolescencia los estudios señalan que comienzan las diferencias de género apreciándose en las chicas una mayor *rumiación*, lo que provoca un mayor nivel de ansiedad y aumento de la depresión. (Resurrección, Ruiz-Aranda & Salguero-Noguera, 2016).

Un interesante estudio apunta que las diferencias en competencias emocionales no son apreciables en los primeros momentos de vida, es decir, no tendría una

base genética. En este sentido, Brody y Hall (1993) 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 niñas aumentan su expresividad.

En otro estudio desarrollado en el mismo sentido, llevado a cabo en Colombia por Oyuela y Pardo (2003) sobre las diferencias de género en el reconocimiento de las expresiones faciales emocionales, se obtienen datos que muestran una tendencia de las mujeres a reconocer con mayor facilidad las expresiones de alegría, mientras que los hombres parecen reconocer mejor 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.

En el anteriormente citado estudio de Reyna y Brussino (2015), se determina como los niños y niñas de 3 años muestran un comportamiento social inadecuado en la misma medida, sin embargo, ya desde los 5 años, las féminas presentan niveles más altos de habilidades sociales y más bajos de problemas de conducta, mientras que los varones de esta misma edad estuvieron en niveles intermedios.

Teniendo en cuenta los últimos tratados mencionados cabría afirmar que el origen de estas diferencias se gesta desde la infancia, etapa en la que se forjan las habilidades y competencias en general y las socioemocionales en particular. Autores como Carretero y Nolasco (2016) y Garaigordobil (2013), apuntan que desde la niñez las niñas están en contacto en mayor medida que los niños con las Competencias Emocionales, al igual que consideran que la socialización y educación de las niñas se desarrolla con un mayor contacto con las emocionales y sus matices.

Otro ejemplo que visibiliza la diferente relación entre los/as progenitores/as y sus descendientes, según el sexo de los segundos, es la utilización de los cuentos como herramienta de educación informal. Diferentes investigaciones muestran que cuando los padres y madres narran cuentos a sus hijos/as pequeños/as, suelen utilizar palabras más cargadas emocionalmente con las niñas, además de usar más el discurso emocional con éstas al discutir sobre eventos que connotan tristeza. La diada padre/madre-hija sitúa la experiencia emocional en un contexto más interpersonal que la diada padre/madre-hijo (Fivush, Brotman, Buchner & Goodmen, 2000).

Una de las conclusiones más interesantes y recientes al respecto es la realizada por Martínez-Marín y Martínez-Martínez (2016) quienes afirman que las diferencias que se dan en algunos componentes de la Inteligencia Emocional entre hombres y mujeres tienen que ver en mayor medida con el *género* y no tanto con el *sexo*, y que es algo más cultural que biológico. De este modo, la identidad de género femenino de las madres se relaciona con la misma identidad de género que las hijas, al igual que los padres femeninos tienen hijos con esa misma identidad de género.

### **3. Coeducación Emocional vs Educación Emocional**

En torno a la definición de Inteligencia Emocional se están desarrollando interesantes discrepancias que se relacionan estrechamente con el concepto de Educación Emocional. Esto, en gran parte, se debe a que en la escuela tradicional se consideraba que un niño era inteligente cuando dominaba ciertas materias como las lenguas clásicas, las matemáticas, etc. Actualmente, sin embargo, autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2016) postulan que esta concepción ha entrado en crisis debido a dos razones:

1. La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito laboral, puesto que los/as profesionales más prestigiosos son los/as que tienen la habilidad de conocer y manejar sus emociones y las de los/as otros/as de un modo eficaz.
2. La inteligencia en términos de Cociente Intelectual (C.I) no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental.

Una de las definiciones y conceptualizaciones sobre Educación Emocional más extendida y completa, es la proporcionada por Bisquerra que determina que es:

un proceso, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009, p. 158).

Actualmente, una fuerte corriente educativa respalda la importancia y la urgencia de educar las emociones y los sentimientos para el desarrollo integral del individuo. La experiencia muestra que para facilitar el aprendizaje y la creatividad es fundamental el progreso tanto de la vida intelectual como de la emocional. No es suficiente contar con capacidad intelectual, puesto que si falta la motivación, el compromiso, una correcta socialización y los compromisos sociales, el desarrollo de los/as alumnos/as va a ser deficitario y poco efectivo en lo que respecta a las Competencias Sociales. Cuando la educación no incluye los sentimientos, no pasa de ser una simple instrucción. La escuela debe promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensibilidad y el carácter del alumnado, sobre la base de que en el quehacer educativo se involucra tanto el ser físico como el mental, el afectivo y el social, en un todo globalizado (Suberviola, 2018).

Cada vez más instituciones educativas están reconociendo que además de información y formación intelectual, los/as alumnos/as necesitan aprender un tipo de habilidades más allá de las propiamente cognitivas con objeto de afrontar de un modo eficaz múltiples problemas personales y sociales. En definitiva, suscriben la importancia del aprendizaje de los aspectos socio-emocionales para facilitar la

adaptación global de los/as ciudadanos/as en una sociedad cambiante. Es por esto que la escuela debe comprometerse con la doble misión de educar tanto la parte intelectual como la emocional, teniendo la certeza de que ambos aprendizajes están inseparablemente conectados.

El aprendizaje emocional es vital para la persona. Los/as niños/as que son competentes emocionalmente, es decir, que gestionan bien sus sentimientos, que reconocen y responden a los sentimientos de los/as demás y regulan y controlan las emociones, tienen mayor facilidad para desarrollarse de un modo correcto en cada área de su vida; con su familia, con sus compañeros/as, en la escuela, en la sociedad etc., además son eficaces para desarrollar sus propios proyectos personales y sociales de vida con mayores garantías de éxito y felicidad.

Para llevar a cabo una educación afectiva y efectiva, el sistema educativo debe ser conocedor de los resultados de los estudios sobre Inteligencia Emocional que incluyen la variable género. Una de las corrientes de investigación actual sobre la temática que nos ocupa, argumenta su discurso en que las diferencias en Competencias Emocionales dependiente de la variable género tienen un efecto generacional. Ello explicaría que en las nuevas generaciones, por influencia de la cultura y la educación, se estarían minimizando estas diferencias (Guastello & Guastello, 2003). De ser cierta esta hipótesis se podría deducir que, tanto la educación formal como la no formal, se estarían remodelando de modo que se irían atenuando las desigualdades en los tradicionales *roles de género* en lo que respecta al ámbito emocional. Este hecho es vital para conseguir una sociedad equitativa e igualitaria puesto que las emociones están presentes en los diferentes ámbitos sociales, tanto en el doméstico como en el público. Desde esta perspectiva, la educación debe contribuir a dicha transformación desde las siguientes vertientes:

- El hecho de que los/as educadores/as conozcan los procesos que interfieren para que los/as niños/as desarrollen Competencias Emocionales diferentes, va a posibilitar una intervención más igualitaria al respecto. Es decir, que el personal docente sea consciente de cómo los *roles de género* modulan la interacciones emocionales, tanto en la educación formal como no formal, 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, sugerencias, motivaciones, verbalizaciones afectivas, temáticas textuales, prácticas motrices, orientación en la elección de los futuros estudios, etc., con independencia al 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.
- La educación emocional debe tener un carácter compensatorio. Se deben tener en cuenta los estudios que afirman que las mujeres regulan peor las emociones negativas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), por lo que los profesionales 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 los estudios que afirman que la expresión de las mismas es más deficiente en estos que



en las mujeres (Martínez-Marín & Martínez-Martínez, 2016; Suberviola & 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.

La escuela, en su abordaje hacia una educación integral, no puede desentenderse de esta tarea. Para desarrollar una educación global, 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 dismantlar los *estereotipos emocionales* injustos que encasillan a las personas según el *sexo*. A partir del análisis y de la superación de estos arbitrarios e ilegítimos estereotipos es imprescindible formular pretensiones *coeducativo afectivas* asentadas en la racionalidad y en la justicia social.

#### **4. Pautas para la puesta en práctica de un programa de Coeducación Emocional**

La puesta en práctica de un programa de Coeducación Emocional está marcada por los aspectos que se deben tener en cuenta en las prácticas coeducativas y en el desarrollo de programas de Educación Emocional. Dicho proyecto debe realizarse de un modo estructurado, pautado y continuo, para lo que es conveniente el desarrollo de un programa específico al respecto. A continuación, se establecen algunos conceptos base, aspectos didácticos y sugerencias para la implantación de un programa de esta etiología.

##### *4.1. Rol docente/disciente*

La concepción que debe tener el/la docente sobre el alumnado, a la hora de implantar un programa de Coeducación Emocional, debe tener ciertas particularidades. A continuación, se matizan estos aspectos.

1. *Concepción del alumnado* – Se debe entender al individuo en su conjunto, como un todo. Los humanos somos seres bio-psico-sociales, tal y como lo manifiesta la Organización Mundial de la Salud. Esto apunta la conjunción en una persona de mente y cuerpo y la relación entre éstas. Tanto lo biológico como lo psicológico influyen en nuestros vínculos y comportamientos sociales. La construcción de la personalidad debe realizarse fuera de los estereotipos tradicionales masculinos y femeninos, teniendo como marco de referencia sus pensamientos, emociones y deseos. Esto supone una diversa estructuración de la persona en su totalidad: pensamiento, conocimiento, acciones, emociones y sentimientos.

*Rol docente* – El/la educador/a debe tomar una posición no autoritaria por lo que no debe decretar a los/as alumnos/as lo que deben hacer o sentir, no pueden establecer modelos únicos ni culpabilizar los sentimientos o emociones, sino respetarlos e intentar entenderlos. El papel del profesor/a ha de ser el de abrir caminos para la expresión sana de las emociones, con independencia del género.

Se debe tener en cuenta que, en muchas prácticas educativas, a las mujeres se las infantiliza, poniendo en valor en mayor medida aspectos como la belleza, la sensibilidad o el servilismo, mientras que los hombres en el desarrollo de sus capacidades obtienen un mayor prestigio social y laboral. Por lo tanto, tal y como plantean Rebollo, Jiménez, Sabuco y Vega (2013), la puesta en práctica de un programa de coeducación debe partir de un cambio en las creencias del docente y en las propias percepciones de la realidad educativa trascendiendo este nivel íntimo e impactando en posibles actuaciones que generen cambios en la sociedad, en la política, en la cultura, etc. De ahí que sea importante destacar los procesos de autoconfianza y empoderamiento del profesorado.

No debemos olvidar que el/la educador/a es un/a adulto de referencia y que con sus actitudes y comportamientos puede crear un clima de confianza y seguridad además de minimizar las diferencias en el aula por cuestiones de género. No se debe olvidar el aprendizaje por modelado, en el que uno de los modelos más importantes es el/la profesor/a.

#### 4.2. *Objetivos de la Coeducación Emocional*

El *objetivo general* de la Coeducación Emocional sería el de amplificar las dimensiones y los marcos de referencia del universo de las emociones para estructurarlas libremente, con independencia al género con el que nos sentimos representados, respecto a nuestras propias aspiraciones, pretensiones, creencias e intereses y no respecto a los deseos o normativas de otros, sean estos: padres, familiares, compañeros/as, profesores/as o sociedad en general.

Los *objetivos específicos* propuestos que englobaría este objetivo general serían los siguientes:

- a. Desarrollar todas las cualidades individuales con independencia del género.
- b. Conocer cómo se forman y desarrollan las emociones y sentimientos en nosotros/as y aprender a expresarlos con independencia de las normativas sociales para los diferentes géneros.
- c. Valorar las actividades que desarrollen comportamientos de cooperación, empatía y respeto hacia los diferentes géneros.
- d. Fomentar una actitud crítica en nuestro alumnado frente al *sexismo afectivo* que se transmite a través del lenguaje, juegos, costumbres, comunicación visual, etc.

- e. Aceptar la propia *identidad de género*, de tal modo que cada individuo pueda construir su propia autenticidad social desde un autoconcepto positivo y saludable con independencia del *género*.
- f. Participar en actividades lúdico-educativas y/o deportivas, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas entre hombres y mujeres.
- g. Contribuir al enriquecimiento de las competencias del alumnado erradicando la visión tradicional de *actividades para chicos* y *actividades para chicas*.
- h. Vencer las resistencias al cambio que nos ofrecen los estereotipos y las formas o modelos sociales dominantes.
- i. Evitar las relaciones de dependencia y dominio afectivo.
- j. Educar para un consumo responsable, no sexista, contrarrestando así la influencia de las campañas publicitarias que lanzan los medios de comunicación.

### 4.3. *Contenidos de la Coeducación Emocional*

Los contenidos curriculares de un programa de Coeducación Emocional deben partir de un análisis crítico sobre los estereotipos de género y sobre la relación entre éstos a lo largo de la historia y las emociones expresadas por los hombres y las mujeres en la literatura. En este sentido, se debe enjuiciar los roles sentimentales de mujeres y varones mediante el análisis de sus expresiones de género, observando y comparando qué sentimientos manifiestan ellos y cuales son más «propios» de las mujeres y confrontando los roles.

Los contenidos de un programa de Coeducación Emocional se asemejan a los de la Educación Emocional general diferenciándose en que, en los primeros se debe tener presente la perspectiva de género y cómo ésta incide en el desarrollo emocional, de modo que las actividades propuestas estén orientadas a la equidad emocional de los/as alumnos/as.

Dichos contenidos deben estar adaptados a la edad y características sociales del alumnado, teniendo en cuenta que los roles de género están directamente vinculados a las diferentes culturas, presentando marcadas diferencias de unas a otras. Éstos además, deben variar según el nivel educativo de los destinatarios puesto que el alumnado de Educación Secundaria ha estado expuesto en mayor medida a los *estereotipos emocionales de género* que el alumnado de Educación Infantil o Primaria.

Por otro lado, en la Coeducación Emocional en un aula, se debe tener en cuenta tanto las generalidades «propias» de cada género, como las particularidades de cada uno de los/as alumnos/as con independencia del género al que pertenezcan. Es decir, el docente deberá seleccionar unos contenidos comunes para una Educación Emocional con perspectiva de género, siendo conocedor de las variaciones que deberá llevar a cabo según la necesidad de cada alumno/a dependiendo del contexto socio-educativo del que proceda.

A continuación, se proponen los contenidos a ser incluidos en programas de Coeducación Emocional, matizando desde la perspectiva de género, la propuesta sobre los contenidos de la Educación Emocional realizada por Bisquerra (2010):

- a. *El marco conceptual de las emociones*: El concepto de emoción; Los fenómenos afectivos; El cerebro emocional; Las emociones y la salud; La emoción y motivación; La inteligencia emocional y la variable género en la Inteligencia Emocional.
- b. *Clases de emociones*: Clasificación de las emociones según su intensidad, especificidad y polaridad. Saber agrupar las emociones en negativas y positivas con independencia de los preceptos sociales que marcan los diferentes géneros.
- c. *Conciencia emocional*: Conocer las propias emociones a través de la auto observación; Reconocer las diferencias entre pensamientos, emociones y acciones, comprendiendo las causas y consecuencias de éstas. Saber si una determinada decisión está gobernada por lo que se espera de un género en concreto o, por el contrario, dicha conducta está guiada por las emociones verdaderas.
- d. *Control emocional*: Manejar las emociones; Prevenir los efectos de emociones negativas; Desarrollar las emociones positivas; Tolerar la frustración; Fomentar el autocontrol de la impulsividad; Manejar el nivel de ira y agresividad con independencia del género del individuo; Progresar en las habilidades de afrontamiento rechazando los estereotipos de género; Automotivarse emocionalmente; Adaptar una actitud positiva ante la vida.
- e. *Estrategias de control emocional*: Desarrollar un diálogo interno franco, rehusando los paradigmas marcados por la sociedad; Fomentar y practicar las autoafirmaciones positivas; Asertividad frente a presiones ambientales; Estilo de atribución causal; La interrogación cognitiva; Reestructuración cognitiva; Imaginación emotiva; Creatividad; Terapia emocional y Educación Emocional.
- f. *Control del estrés*: Concepto de estrés; Factores de riesgo que favorecen el estrés; Estrategias de control de estrés; Inoculación de estrés; Relajación; Respiración; Meditación. En estos contenidos se deberá tener en cuenta los estudios sobre los factores estresantes de mayor incidencia en hombres y mujeres.
- g. *Autoestima*: Autoconcepto, autoestima, autoconfianza; Autoaceptación; Desarrollo de expectativas realistas sobre uno mismo sin que éstas estén condicionadas por las expectativas que la sociedad apunta para los diferentes géneros.
- h. *Comunicación efectiva y afectiva*: Desarrollar una escucha activa desde la empatía; Desarrollar la comunicación no verbal a través de la expresión de nuestros sentimientos; Escuchar a los demás desde las emociones que transmiten sin enjuiciarlas por razones de género; Transmitir las emociones que uno siente de un modo veraz, sin que estén condicionados por lo que la sociedad considera propio o adecuado para cada género.
- i. *Relaciones y habilidades socio-emocionales*: Leer e interpretar las claves sociales desde la equidad; Reconocer influencias socio-emocionales desde la perspectiva de género.

- j. *Resolución de conflicto y emoción*: Habilidades socioemocionales desde las relaciones de igualdad; Negociación y equilibrio personal; Identificación de alternativas creativas.
- k. *Las emociones en la toma de decisiones*: Tomar decisiones desde la libertad y la responsabilidad; Asumir la responsabilidad personal; Tomar conciencia de las decisiones que se deben tomar sin que éstas estén marcadas por la perspectiva que la colectividad muestre para los diferentes géneros; Estrategias en la toma de decisiones; Aplicaciones a las situaciones de vida.
- l. *Habilidades de vida*: Desarrollar competencias con respecto a la vida familiar que estén basadas en la equidad y la corresponsabilidad; Generar habilidades en el ámbito profesional arrinconando las diferencias de roles que impregnan las diferentes ocupaciones; Gestar capacidades para disfrutar del tiempo libre desde la libertad de elección, sin condiciones preestablecidas para los diferentes géneros.
- m. *Bienestar subjetivo y calidad de vida*: Emociones y bienestar subjetivo; Factores de bienestar intrínseco y particular de cada persona, sea esta mujer u hombre.
- n. *Fluir*: Fluir como experiencia óptima propia y particular de cada individuo; Fluir y calidad de vida; Personalidad auto-ética, teniendo en cuenta que la moralidad debe estar marcada por la deontología de cada persona y no por lo que desde el exterior se apunta para los diferentes géneros; Aprender a fluir; El sentido de la vida.

#### 4.4. Metodología para la aplicación de programas de Coeducación Emocional

Es conveniente utilizar una metodología en donde se integren estrategias pedagógicas menos competitivas, más cooperativas puesto que son más adecuadas para trabajar la sensibilidad y la afectividad. Para ello, es conveniente crear grupos heterogéneos no impuestos. En este sentido conviene que el profesorado forme grupos de trabajo teniendo en cuenta diferentes aspectos, características y competencias vinculadas a la tarea a desarrollar. No es aconsejable la realización de grupos utilizando la paridad en referencia al *sexo* sin otro criterio que éste, puesto esto marca en mayor medida las diferencias.

Con respecto a los espacios en el aula deben diferenciarse sustancialmente de la estructura tradicional de pupitres del alumnado y mesa del profesor/a y tarima. Dicha estructuración responde a un concepto autoritario de la enseñanza e implica una distancia física y emocional entre el profesorado y el alumnado. Para desarrollar un programa de Coeducación Emocional debe existir cercanía afectiva entre el/la educador/a y los/las discentes y esto pasa por la cercanía física que permita el contacto visual y corporal.

La práctica de la Coeducación Emocional debe llevarse a cabo mediante metodologías activas, vivenciales y participativas, que tengan en cuenta las particularidades del alumnado, su entorno y las necesidades particulares de cada uno de ellos/as.

- a. Permitir que expresen sus emociones sin restricciones, con independencia del género al que pertenezcan. El/la docente no debe ser ni más ni menos permisivo o tolerante con las muestras de la ira, la tristeza y la alegría dependiendo si éstas son expresadas por chicos o chicas.
- b. No ser proteccionistas con ningún género eliminando la vivencia de las emociones negativas. Para un correcto desarrollo emocional es imprescindible vivir y gestionar tanto las emociones positivas como las negativas.
- c. En el aula debe existir un clima que permita hablar de las emociones con naturalidad, con la tranquilidad de no ser juzgados, con independencia de que los estereotipos emocionales de género.
- d. Reconocer que en algún momento todos experimentamos emocionales positivas y negativas, con independencia de como expresemos las mismas. De este modo crearemos personas más respetuosas y comprensivas con las emociones sentidas por el resto con independencia de que sean de nuestro mismo género.
- e. Trabajar estrategias de afrontamiento de las emociones de forma particularizada, teniendo en cuenta las características particulares de cada alumno/a y no el género.
- f. Crear de igual modo niños/as y adolescentes autónomos emocionalmente, de modo que cada vez sean más autónomos/as en el manejo de sus emociones. El/la docente debe evitar sobreproteger más a un género que al otro.
- g. Ayudar a que los/as alumnos/as tengan en cuenta las perspectivas del otro/a y a que comprendan el punto de vista del resto, puesto que esto mejorará y hará más natural la relación entre chicos y chicas.

Para una buena Coeducación Emocional, el/la docente debe conocer e interiorizar estos aspectos metodológicos y llevarlos a cabo en la práctica en todo momento, a través del discurso y las acciones desarrolladas en el aula.

## 5. Conclusiones

Tal y como se ha podido apreciar en la revisión bibliográfica realizada sobre investigaciones en referencia a la Inteligencia y Competencias Emocionales tomando en consideración el género, se ha podido comprobar la existencia de diferencias significativas, entre hombres y mujeres, en algunas habilidades relacionadas con las emociones y la expresión y regulación de las mismas. No obstante, al ahondar más en el tema, se determina como dichas diferencias no se aprecian en un grado representativo en edades tempranas, sino que por el contrario se acentúan con el paso de la edad, debido a la socialización, la educación formal y no formal y la instrucción diferencial a la que los niños y las niñas son sometidos, debido a los roles socioemocionales «establecidos» para cada género.

El sistema educativo no puede obviar este hecho y debe incluir la Coeducación Emocional con el objetivos de impulsar del desarrollo integral del alumnado y el

fomento de una sociedad igualitaria. Para ello las instituciones educativas, deben tener presentes los siguientes aspectos:

1. Los/as docentes deben ser conscientes de cómo los roles de género influyen en el desarrollo emocional diferencial entre niños y niñas y, cómo este hecho interviene en las interacciones sociales que desarrolla cada género. Por ello deben introducir programas de Coeducación Emocional con objeto de fomentar las Competencias Socioemocionales de modo que, tanto las niñas como los niños reciban instrucción emocional con independientemente del género al que pertenezca.
2. El profesorado, debe ser consciente de que los programas deben variar según la etapa educativa en la que se desarrollen, puesto que el alumnado de Educación Secundaria presenta un amplio historial en la adquisición de Competencias Emocionales influenciados por los roles emocionales de género establecidos socialmente.
3. La Coeducación Emocional debe tener un carácter compensatorio e individualizado. Se trataría más bien de dotar a cada persona 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.
4. La selección y utilización de materiales curriculares debe darse evitando prejuicios y estereotipos sexistas. Se ha de poner especial atención en la selección de los libros de texto y de los recursos educativos, escogiendo aquellos que estén libres de contenidos sexistas y de estereotipos emocionales.
5. El reparto equitativo en el uso y en el disfrute de los espacios comunes del centro escolar, estando pendientes en la utilización del espacio en los tiempos de ocio del alumnado.
6. Debe introducirse en el currículo el principio de igualdad eliminando el perfil androcéntrico que desplaza a la mujer a un segundo plano, Para ello se deben analizar las emociones que se adjudican a cada uno de los géneros, que en muchas ocasiones son utilizados como justificación de dichas desigualdades.
7. El fomento de un lenguaje no sexista, siendo consciente de los procesos mentales que se producen con la utilización del masculino, donde se construye la sociedad dejando al 50% fuera de ella. Este tipo de utilización del lenguaje debe darse tanto en las aulas como, en el claustro, reuniones, etc.

En definitiva, se puede concluir que, la Coeducación Emocional sería aquella que, centrándose en la persona entendida como globalidad, trabaja las emociones, sentimientos, pensamientos y deseos, teniendo en cuenta la diferente configuración de los géneros, pero fuera de los tradicionales estereotipos sentimentales masculinos y femeninos. Por tanto, sería aquella que contempla, tanto lo intrapersonal como lo interpersonal, centrándose en la persona entendida como globalidad, sin ignorar el sistema de sexo/género existente preestablecido. Estaríamos hablando de una educación que prepara a las personas para responsabilizarse de sus emociones sin

la presión ejercida por las «normativas sociales» establecidas para los diferentes géneros. Con este objeto los programas de Educación Emocional deben tener presente la perspectiva género de modo que; por un lado, las emociones se traten desde la igualdad, sin establecer diferencias entre éstas para los diferentes géneros; por otro lado, compensar las diferencias a las que el sistema educativo, familia, grupo de iguales, etc., han sometido a los individuos desarrollando competencias afectivas diferenciadas.

## 6. Referencias

- Aguiano, A.E. (2003). *Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de internautas* (Tesis doctoral). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Lima.
- Altemus, M., Sarvay., N., & Epperson, N. (2014). Sex differences in anxiety and depression clinical perspectives. *HHS Public Access, 35*(3), 320-330. Recuperado el 30 de mayo de 2018, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4890708>.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- 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. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886999001609>. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). Concepto de educación emocional. *Aprender a pensar*. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de <https://aprenderapensar.net/2010/11/18/el-concepto-de-la-educacion-emocional>.
- Brody, R.F., & Hall, J.A. (2000). Gender, emotion an expression. In Lewin, M., & Havilan-Jones, J.M. (Eds.), *Handbbok of emotions* (pp.87-95). New York: Guilford Press.
- Carretero, R., & Nolasco, A. (2016). La inteligencia emocional desde la perspectiva sexista. In Soler, F., Aparicio. L., Díaz, L.O., Escolano. E., & Rodríguez, A. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 445-454). Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the Emotions in Man and Animals*. Nueva York: Appleton.
- Dawda, D., & 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. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00139-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7)

- Delors, J., & UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI)*. Barcelona: Santillana. Recuperado el 1 de junio de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Eisler, R.M., & 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. doi: <https://doi.org/10.1177/01454455870112001>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia, claridad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137. Recuperado el 9 de mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/html/1806/180617822001>.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Recuperado el 29 de mayo de 2018 de, [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad\\_esencial\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf).
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología social*, 1, 255-259. Recuperado el 27 de mayo de 2018 de, [http://www.academia.edu/4695348/Fern%C3%A1ndez-Berrocal\\_P.\\_y\\_Extremera\\_N.\\_2003\\_.En\\_qu%C3%A9\\_piensan\\_las\\_mujeres\\_para\\_tener\\_un\\_peor\\_ajuste\\_emocional\\_Encuentros\\_en\\_Psicolog%C3%ADa\\_Social\\_1\\_255-259](http://www.academia.edu/4695348/Fern%C3%A1ndez-Berrocal_P._y_Extremera_N._2003_.En_qu%C3%A9_piensan_las_mujeres_para_tener_un_peor_ajuste_emocional_Encuentros_en_Psicolog%C3%ADa_Social_1_255-259).
- Fernández-Berrocal, 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-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(1), 7-18.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755. doi: <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fivush, R., Brotman, M., Burckner, J.P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3), 233-253.
- Garaigordobil, M. (2013). Sexism and alexithymia: Correlations and differences as a function of gender, age, and educational level. *Anales de psicología* 29(2), 368-377. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.132261>

- Goleman, D. (1997). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Guastello, D., & Guastello, S.J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college student and their parents. *Sex Roles*, 49(11), 663-673.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/analesps.28.2.124111/132861>. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- 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), 6377-6389.
- Martínez-Marín, M., & Martínez, C. (2016). Relación entre la inteligencia emocional y el género. In Soler, F., Aparicio, L., Diaz, L.O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 622-636). Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P., & Sluyter, D.J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Oyuela, R., & Pardo, C.F. (2003). Diferencias de género en el reconocimiento de expresiones faciales emocionales. *Universitas Psychologica*, 2(2), 151-168. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64720206.pdf>.
- Pérez-Pérez, N., & Castejón, J.L. (2005). Diferencias en el perfil de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de distinta titulación. *Psicología social y problemas sociales*, 1, 197-204.
- Rebollo, M.A., Hornillo, I., & García, R. (2003). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 7(2), 32-41.
- Rebollo, M.A., & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos discursos y conflictos emocionales. *Revista de educación*, 353, 235-263. Recuperado el 1 de junio de 2018 de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_09.pdf)
- Rebollo, M.A., Jiménez, R., Sabuco, A., & Vega, L. (2013). Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género. *Profesado. Revista de Currículo y formación del profesorado*, 17(1), 43-56. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41559/23650>.

- Resurrección, D., Ruiz-Aranda, D., & Salguero-Noguera, J.M. (2016). Depresión y adolescencia: un análisis de los factores implicados. In Soler, F., Aparicio, L., Diaz, L.O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 722-742). Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Reyna, C., & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. Recuperado el 30 de mayo de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v18n2/v18n2a05.pdf>. doi:10.14718/ACP.2015.18.2.5
- Scharfe, E. (2000). Development of Emotional Expression, Understanding and Regulation in Infants and Young Children. In Bar-On, R., & Parker, J.D. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 105-111). San Francisco: Jossey-Bass.
- Suberviola, I., & 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. In *III congreso Investigación y género, logros y retos* (pp. 1912-1924). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Suberviola, I. (2018). Autopercepción del profesorado de los Programas de Currículo Adaptado sobre la formación y designación docente de estas aulas. *Investigación en la escuela*, 94, 63-78.
- Tapia, M., & Marsh, G.E. (2006). The effects of sex and grade point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111.

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*