

## Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica

NEVA MILICIC M.\*  
M. ELENA GOROSTEGUI A.\*\*

### Resumen

*En este estudio se analizan las relaciones entre el nivel de autoestima del niño (evaluado mediante una adaptación de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris) y el sexo.*

*Se utiliza una muestra constituida por 935 niños, estratificada de acuerdo a las variables sexo, nivel socioeconómico y curso.*

*Los resultados indican que los varones muestran, en promedio, niveles de autoestima significativamente más altos que las niñas.*

*Las niñas superan a los varones sólo en el subfactor conducta, independientemente del nivel socioeconómico al que pertenecen, paralelamente tienen los más bajos puntajes en el subfactor ansiedad, es decir, ellas son más temerosas, preocupadas y se sienten menos satisfechas. En el resto de los subfactores evaluados, los varones obtienen consistentemente puntajes más altos.*

### Abstract

*In this study the relationships between the level of self-esteem of the child (measured by the "Piers Harris Children's Selfconcept Scale", adapted and normalized for Chile), and their sex was analyzed. The sample is constituted by 935 children divided by sex, social economic position and grade.*

*The results indicated that boys show, in average, levels of self-esteem significantly higher than girls.*

*Girls obtained higher scores than boys only in the behavior subscale. They also obtained lower scores in "anxiety" subscale. This means that girls are more anxious, worried and missatisfied. In the rest of the subfactors evaluated, boys got constantly higher points.*

*If we consider that self-esteem is involved with school efficiency, laboral output, social adaptation, etc., these findings can explain, in part the discrimination that exists with respect to gender in our society.*

### GENERO Y ROLES SEXUALES

La adquisición de los autoconceptos referidos a identificación sexual experimenta una secuencia

evolutiva durante la niñez y la adolescencia (Servin & Sprafkin, 1986; Gouze & Nodelman, 1980; McConighi, 1979), en una permanente interacción de atributos personales y variables ambientales. En este sentido, la socialización parental y escolar diferenciada se convierten en un factor clave para la mantención de las diferencias señaladas (Block, 1983; Tauber, 1979; Garrett & Kahn, 1980; Weinraub & Clements, 1984; McHale & Huston, 1984; Lamb & Roopnarine, 1979; Stoddart & Turiel, 1985).

Durante la década del 70 adquiere particular relevancia la línea de investigación relacionada

\* María Elena Gorostegui Acaiz. Profesora de Castellano; Profesora de Educación Especial; Psicóloga. Docente Facultad de Educación, P. Universidad Católica de Chile; Miembro Equipo Interdisciplinario del Consultorio Externo de la Escuela de Psicología Universidad Católica de Chile. Dirección: Vicuña Mackenna 4860. Santiago, Chile.

\*\* Neva Milicic Muller. Psicóloga, Ph.D. Docente Escuela de Psicología, P. Universidad Católica de Chile. Dirección: Vicuña Mackenna 4860. Santiago, Chile.

con diferentes aspectos del género, tales como conductas estereotípicas del rol sexual, etiología de las diferencias atribuidas a los sexos, etc.

Esta línea de investigación se mantiene vigente en la actualidad y está proporcionando bases científicamente muy sólidas para diseñar, por ejemplo, planes y programas educativos destinados a impedir la perpetuación de las diferencias. Se observa una sostenida preocupación a niveles políticos y gubernamentales por asegurar la igualdad de los hombres y las mujeres ante la ley, y su igualdad de oportunidades.

Hay una progresiva redefinición de roles que está respondiendo a los acelerados cambios que preceden a la llegada del próximo milenio, al menos en un nivel formal. Sin embargo, los cambios a un nivel cultural más profundo, son más lentos de lograr y de ser percibidos. La integración, por ejemplo, de las mujeres a posiciones de liderazgo tanto social como político o laboral, es un proceso lento y difícil. La investigación muestra que los roles estereotípicos, tradicionalmente asignados a las mujeres, son incompatibles con posiciones de liderazgo o jefatura: los hombres reciben consistentemente la atribución de liderazgo, y las mujeres, de ser sus seguidoras.

Esta evaluación diferencial (por nombrar sólo una) se hace cada vez más crítica si se considera el creciente número de mujeres que ingresa al campo laboral con similar "background" educacional y académico que sus pares varones. Las mujeres no son percibidas como preparadas o capaces para desempeñar cargos de jefatura.

Este tipo de percepciones y atribuciones persiste a pesar de la evidencia de que las mujeres en posiciones de liderazgo funcionan de manera similar a los hombres. Conductas idénticas son evaluadas diferencialmente, dependiendo del sexo del líder o jefe (Schein, 1975; Offerman, 1986)

Hegstrom y Griffith (1992) realizan varios estudios para concluir que la emergencia de un líder dentro del grupo responde preferencialmente a atribuciones y expectativas en cuanto al género, más que a los rasgos o características del sujeto, o que incluso a su deseo o disposición para ejercer el liderazgo.

Lo anterior responde a un estilo de socialización diferenciada por sexo, tanto de los padres como de todas las instituciones involucradas en el proceso, que impacta diferencialmente en el desarrollo del autoconcepto, del sí mismo, en las metas personales, en la adaptación y respuesta a las diferentes situaciones, y en las características de personalidad de niños y niñas.

En la década del 70 se desarrolló una muy fructífera línea de investigación sobre la naturale-

za y extensión de las diferencias genéricas en los patrones de agresión. Maccoby y Jacklin (1974) sostienen que los hombres están biológicamente predispuestos a realizar conductas agresivas y se apoyan en una numerosa y variada evidencia empírica. No niegan el peso del aprendizaje, pero insisten en que las diferencias ligadas al sexo se deben a factores principalmente biológicos, que se manifiestan precozmente en la mayoría de las sociedades estudiadas. Agregan que patrones similares de agresión se observan en estudios etológicos, y que, finalmente, la agresión se relaciona con niveles hormonales.

Tieger (1980) rebate estos estudios y enfatiza la importancia de los factores de socialización temprana de la conducta agresiva, de las normas culturales para la apropiada conducta del rol, del impacto de los medios de comunicación, de la escuela y de la familia. Maccoby & Jacklin (1980) contraargumentan que los patrones diferenciales de agresividad se manifiestan antes de que puedan influir los factores ambientales de aprendizaje y socialización.

Independientemente de la polémica sobre la etiología de las diferencias genéricas ligadas al sexo, Block (1980) realiza una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema, y ordena esas diferencias en varios dominios en torno a los que encuentra bastante consenso entre los investigadores:

- (1) En general, se describe a los niños con niveles de actividad superiores a los exhibidos por las niñas, más aventureros, más proclives a accidentes y con más conductas de exploración que las niñas.
- (2) La impulsividad aparece muy ligada a la agresión y a los diferentes patrones de agresión atribuidos a niños y niñas. En definitiva, los niños muestran menos control de impulsos, son más impacientes e incapaces de postergar la satisfacción inmediata de necesidades, se arriesgan más y son menos tolerantes a la frustración.
- (3) Por otra parte, la evidencia reunida indica que las niñas son más miedosas, ansiosas y con menos seguridad y confianza en sí mismas. En los auto-reportes, reconocen más ansiedad y menos seguridad en su capacidad para solucionar problemas o para desempeñarse en forma exitosa ante situaciones desconocidas. Como resultado, se comportan en forma menos competitiva y no se exponen al riesgo o desafío de tareas que consideran superiores a sus posibilidades.
- (4) En general, Block observa que las niñas tienden a subestimar sus niveles de rendimiento y que no se motivan por el desafío o la competencia que involucra la tarea. Pareciera que las necesidades

de afiliación de las mujeres entran en conflicto con sus necesidades de logro y que, cuando el logro amenaza la aceptación interpersonal, surge la ansiedad en detrimento del mismo. Paralelamente, la aprobación de los adultos les influye mucho más que a los niños. El impacto de las diferencias de socialización es clave en este punto: para ellas están indicados cuáles son los dominios de logro apropiados y se les desalienta el esfuerzo por alcanzar metas que se consideran inapropiadas para su sexo.

(5) Consistentemente con todo lo anterior, los hombres se sienten más seguros y confiados en sí mismos, muestran sentimientos de mayor eficacia personal y menos desesperanza aprendida en situaciones de estrés. Ellas puntúan más alto en escalas de mentira y defensividad en inventarios de personalidad, lo que sugiere también que sus autoimágenes son más débiles. Ellos se describen como más poderosos, ambiciosos, enérgicos, eficaces, fuertes y controladores de eventos externos. Ellas se describen como más generosas, sensitivas, afectivas, consideradas y preocupadas por los otros, más empáticas con los sentimientos de los otros, capaces de relaciones más estrechas y cercanas, etc.

Block concluye que la evidencia empírica acumulada sobre diferencias ligadas al sexo, responde a diferentes estilos de socialización y que, sin duda, esas diferencias impactan de manera definitiva en el autoconcepto y la autoestima. Precocemente, al varón se le prepara para desempeñar su rol. Los mayores le atribuyen rasgos de personalidad que a veces no posee, y de acuerdo a esas percepciones estereotípicas, interactúan con él. La interacción con las niñas también es coherente con los estereotipos correspondientes. Los dominios de rasgos señalados son consecuencia de esa diferente tipificación sexual y contribuyen a perpetuarla.

## LA AUTOESTIMA

La Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (Piers, 1967, 1976, 1984), ofrece una definición de autoconcepto que se sitúa en la perspectiva fenomenológica y específicamente dentro del enfoque rogeriano que define el término como "una configuración organizada de percepciones del sí mismo que puede ser concienciada". Sobre esta base, Piers define el autoconcepto como un set relativamente estable de actitudes hacia el sí mismo, no sólo descriptivas, sino también evaluativas. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tienen efectos motivacionales sobre la conducta.

En este sentido, el autoconcepto realiza una función clave como organizador y motivador de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quiénes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias. El juicio de si una conducta es consistente o no con la autoimagen, ayuda a configurar las nuevas experiencias conductuales. Juicios relativos al éxito o fracaso de una acción particular, o afectos relacionados con sus resultados, sirven a una función motivacional en cuanto a la probabilidad de su realización (Bandura, 1984).

La autoestima es considerada simultáneamente como una entidad global, pero que resulta de la autovaloración en áreas específicas de funcionamiento. Estas áreas se organizan jerárquicamente en cuanto a su peso dentro del concepto global de autoestima individual.

El autoconcepto es relativamente estable. Cualquiera sea la importancia que se le asigne a la experiencia en el desarrollo, no es algo que varíe con facilidad o en forma brusca. En los niños puede ser muy dependiente de la situación, pero se va estabilizando de manera progresiva a través del tiempo.

El componente autoevaluativo reúne juicios sobre sí mismo que el niño va acumulando a partir de varias fuentes de valoración. Algunos de esos juicios pueden provenir de "otros" significativos, que él va internalizando: valores, normas, nociones de lo que es socialmente aceptable, etc. A medida que el niño va creciendo, y como una función del desarrollo, la autovaloración se va tornando cada vez más autónoma y los juicios autovalorativos comienzan a ser menos dependientes de los otros. Una tercera fuente de valoración está constituida por la forma en que el niño se compara con su grupo de pares (hermanos, compañeros de curso, etc.).

## GENERO Y AUTOESTIMA

Si aceptamos que tanto el hombre como la mujer se están alejando de los roles tradicionalmente asignados, es decir, hombres proveedores y mujeres cuidadoras del hogar, es claro que la tipificación de acuerdo al sexo interfiere, en vez de facilitar, la adaptación dinámica del individuo a su medio. Por otra parte, no le permite actuar de acuerdo a sus necesidades y las características situacionales, sino de acuerdo a esquemas prefijados (Lerner, Sorrell & Brackney, 1981; Massad, 1981; McHale & Huston, 1984; Alcalay & Milicic, 1991).

Massad (1981) estudia las relaciones entre la identidad de rol sexual y dos medidas de ajuste social durante la adolescencia: (a) autoaceptación

o autoestima, y (b) aceptación de pares. Concluye que entre los varones sólo la masculinidad correlaciona con el ajuste social así concebido. Sin embargo, entre las mujeres, tanto la femineidad como masculinidad correlacionan con autoaceptación y aceptación de pares. La androginia, tal como la define Bem (1974), se asocia a altos niveles de aceptación de pares entre las mujeres, pero no entre los hombres. Esto podría explicarse nuevamente, porque los rasgos vinculados al estereotipo de la masculinidad son más valorados socialmente que aquellos vinculados a la femineidad, y como es de esperar, sólo masculinidad predice autoestima (Lamke, 1982).

Los hombres ocupan posiciones de dominio social, por lo tanto, poder y prestigio se asocian naturalmente al rol (Halter, 1973; Lynn, 1975; Brovermen, 1972). Si esto es así, y la masculinidad correlaciona con mayor ajuste y aceptación social y, por lo tanto, con más altos niveles de autoestima, y seguimos socializando diferencialmente, se podría esperar que las niñas exhibieran niveles de autoestima inferiores a los exhibidos por los niños, y que ello se perpetuara.

Otra importante línea de investigación es la que se refiere a la autoestima considerada como un mediador entre las capacidades del individuo y sus logros. La expectativa respecto a la autoeficacia (Bandura, 1984) o la convicción de que uno es capaz de ejecutar la conducta requerida para alcanzar la meta, es clave para lograr el éxito. De ella dependerá la cantidad de esfuerzo que se invierte en la tarea, el tiempo que se persista en ella, la motivación para vencer los obstáculos que se interpongan, etc.

Los resultados de una variada gama de investigaciones indican que los niveles de autoestima en los varones (al menos durante la etapa de adolescencia) son significativamente más altos que los alcanzados por las mujeres (Dusek & Flaherty, 1981). Mientras ellos alcanzan niveles más altos en promedio que las mujeres en liderazgo, rendimiento y logro, ellas puntuaban más alto sólo en factores relacionados con sociabilidad y capacidad para congeniar con otros. Sin duda, estos resultados son coherentes con diferencias atribuibles a distintas formas de socialización y tipificación de roles sexuales culturalmente asignados a hombres y mujeres: Alrededor del estereotipo de rol masculino se agrupan las características socialmente más deseables.

¿Qué sucede con la autoestima infantil en niveles de desarrollo más permeables y flexibles, en que la presión de la sociedad en general, y de la familia y la escuela en particular, son más potentes? Quizás podría hipotetizarse, a la luz de los estu-

dios anteriores en la misma línea, que la autoestima en los varones alcanzaría niveles más altos en promedio que los alcanzados por las mujeres.

El interés de este trabajo es determinar cuáles son los niveles de autoestima alcanzados por niños y niñas cuyas edades fluctúan entre los ocho y los doce años, es decir, en la etapa previa a la adolescencia. Esto puede contribuir a clarificar la génesis de las causas que mantienen y perpetúan los roles sexuales tradicionalmente asignados, de manera de diseñar intervenciones más ajustadas, eficientes y oportunas.

## METODOLOGIA

### La muestra

La muestra estuvo compuesta por 935 niños (482 varones y 453 niñas) de 3º, 4º, 5º y 6º año de enseñanza básica común, del área Metropolitana de Santiago de Chile. Se estratifica por afijación no proporcional, considerando las variables sexo, curso y nivel socioeconómico.

### Materiales

Para evaluar la autoestima se utilizó la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (Piers, 1984), test de autorreporte ampliamente usado y difundido en Estados Unidos desde su primera publicación en 1967 y su posterior edición revisada en 1984. La Escala está destinada a evaluar autoconcepto en niños y adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 8 y los 18 años.

Su adaptación y normalización para Chile fue realizada de acuerdo a las normas clásicas de construcción de normas psicológicas. La forma adaptada consta de 70 ítemes formulados de manera legible y comprensible para los niños, y con una adecuada complejidad lingüística. Está destinada a niños en edad escolar entre 3º y 6º año básico. La normalización se limitó a este grupo etéreo por consideraciones teóricas de diversa índole (Gorostegui, 1992).

En relación a las características psicométricas de la Prueba, el índice promedio de discriminación calculado con el coeficiente de correlación biserial puntual fue de 0,39, sobre una submuestra de 113 sujetos elegidos aleatoriamente de la muestra trabajada para la obtención de normas. No se realizaron cálculos de validez externa o concurrente, dado que la Escala original cuenta con abundantes estudios en la línea que muestran altos coeficientes de validez concurrente y predictiva (Piers, 1984).

CUADRO N° 1  
ESTRATIFICACION DE LA MUESTRA

N.S.E. Sexo	Alto		Medio		Bajo		Total Curso
	H	M	H	M	H	M	
Curso							
3º	42	39	42	37	50	246	
%	4.5	3.8	4.2	4.5	4.0	5.4	26.3
4º	41	41	31	42	34	224	
%	4.4	3.7	4.4	3.4	4.5	3.6	24.0
5º	42	35	43	37	33	223	
%	4.5	3.5	3.7	4.6	4.0	3.5	25.8
6º	34	47	33	45	42	242	
%	4.6	4.3	5.4	3.5	4.8	4.5	23.4
Total	935						
Sexo/NSE	159	145	162	149	161	159	
%	17.0	15.5	17.3	18.0	17.2	17.0	
NSE		304		311		320	
%		32.5		33.2		34.2	
Sexo		H 482		M 453			
%		51.6		48.4			

La muestra incluye las variables sexo, nivel socioeconómico y curso.

Se calculó la confiabilidad de cada subescala y de la escala total mediante el Coeficiente de Kuder-Richardson N 20 (KR 20), obteniéndose un coeficiente de 0.885 y un error estándar de medida de 3.48 para la escala total. Los índices para las subescalas son algo inferiores, aunque igualmente satisfactorios.

A continuación se realizaron los análisis factoriales destinados a comprobar que la Escala adaptada mantuviera la misma estructura subescalar que la original. Los resultados confirmaron la misma estructura subescalar para ambas Pruebas.

Las subescalas, alrededor de las cuales se agrupan los 70 ítems del test, son las siguientes:

#### Conducta:

El puntaje de este factor refleja el grado en que el niño admite o niega conductas problemáticas, ya sean generales: "Generalmente me meto en problemas", o conductas específicas tales como: "En mi casa soy obediente".

#### Status intelectual y escolar:

Este factor refleja la autovaloración infantil respecto de su desempeño en las tareas escolares, incluyendo un sentir global hacia el colegio. En niños con historias de bajo rendimiento escolar o con dificultades específicas de aprendizaje, la

autoevaluación negativa indica una internalización de factores de baja autoestima, o una pobre autovaloración del propio esfuerzo o capacidad para tener éxito académico.

#### Apariencia y atributos físicos:

Refleja las actitudes infantiles relativas a sus características físicas o a sus atributos, tales como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas.

#### Ansiedad:

Este factor refleja un humor disfórico o alterado. Los ítems individuales comprenden una variedad de emociones específicas que incluyen preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo y, en general, sentimientos de ser dejado de lado.

#### Popularidad:

Informa sobre la forma en que el niño evalúa su popularidad entre sus pares, si se siente o no capaz de hacer amigos, si es o no elegido para participar en juegos y, en resumen, si se siente o no aceptado por el grupo.

#### Felicidad y satisfacción:

Refleja el sentir general del niño, si se siente feliz, si está satisfecho de vivir. Bajos puntajes se

asocian a infelicidad, autovaloración negativa y un fuerte anhelo de ser diferente.

El puntaje final puede fluctuar entre 0 y 70 puntos, que corresponden al número de ítemes que han sido respondidos en la dirección del autoconcepto positivo, de manera que un alto puntaje indica un autoconcepto favorable y alta autoestima. Hay puntajes para cada una de las subescalas que conforman el test y que corresponden a dimensiones más específicas del autoconcepto. Un puntaje alto en una subescala indica un autoconcepto dentro de la dimensión evaluada por ella.

### Procedimiento

El test fue aplicado colectivamente a cada uno de los grupos curso que conformaron la muestra, en una sola sesión que, en general, fue equivalente a una hora de clases, en las salas habituales, en horarios de clases regulares y con la presencia del

profesor del curso, quien se mantenía sólo en calidad de observador.

Los primeros 10 minutos se destinaban a establecer buenas relaciones con los niños, lograr su atención y colaboración, asegurarles que el objetivo no era de evaluación y a otras actividades orientadas a establecer un buen *rapport* con el grupo.

### HIPOTESIS

Ho = No hay diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima de niños y niñas, evaluada a través de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (adaptada).

Ho = Los resultados por subescalas obtenidos por niños y niñas en la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (adaptada), no presentan diferencias estadísticamente significativas.

### ANALISIS

CUADRO N° 2

#### DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES SEGUN SEXO POR INTERVALOS DE 10 PUNTOS

Puntaje y % Sexo	11 a 20	21 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	61 a 70
Hombres	2 0.21	11 1.2	44 4.7	119 12.7	191 20.4	115 12.3
Mujeres	1 0.11	21 2.2	49 5.2	106 11.3	172 18.4	104 11.1
Totales	3 0.32	32 3.4	93 9.9	225 24.0	363 38.8	219 23.4

Como puede observarse, 115 niños (el 12.30% de la muestra) obtienen puntajes que se ubican en el intervalo más alto. El 11.12% de las niñas se ubica en el mismo intervalo. En todos los intervalos de más de 40 puntos hay más hombres que mujeres. Esta tendencia se invierte en los intervalos de puntajes inferiores a 40 puntos.

CUADRO N° 3

#### PROMEDIO Y DESVIACION STANDARD DE LOS PUNTAJES TOTALES POR SEXO CON INDICACION DE T OBSERVADA (to)

	Hombres	Mujeres
$\bar{X}$	52.51	51.43
DS	9.89	10.86
N	482	453

$t_o = 2.32$  significativo 0.05

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de puntajes obtenidos por hombres y mujeres, en sus niveles generales de autoestima.

CUADRO N° 4

PROMEDIO Y DESVIACION DE PUNTAJES POR SUBESCALAS  
SEGUN VARIABLE SEXO CON INDICACION DE T OBSERVADO (to)

Subescala	Ptje. total	Hombres		Mujeres		to H/M
		$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS	
1	15	10.57	2.91	11.22	2.72	-2.50*
2	15	10.69	3.02	10.81	3.08	-0.43
3	12	9.24	2.60	8.88	2.72	1.46
4	13	9.60	2.24	8.59	2.72	4.39**
5	12	9.00	2.37	8.66	2.61	1.47
6	11	9.18	2.05	8.88	2.14	1.55

N Hombres 482

\* to significativa al 0.05

N Mujeres 453

\*\* to significativa al 0.01

El cuadro nos muestra las diferencias entre los puntajes promedio obtenidos por hombres y mujeres en cada una de las subescalas de la prueba.

Como puede observarse, las niñas obtienen puntajes significativamente superiores sólo en una subescala, Conducta, y niveles significativamente bajos en Ansiedad. El resto de los puntajes no muestra diferencias significativas, aunque el grupo de varones obtiene puntajes superiores en todas las subescalas.

CUADRO N° 5

PUNTAJES  $\bar{X}$  TOTALES Y POR SUBESCALAS SEGUN  
VARIABLE N.S.E. CON INDICACION DE T OBSERVADO (to)

Subescala	NSE alto	NSE medio	NSE bajo	to NSEA/NSEB	to NSEA/NSEB	to NSEM/NSEB
	1	11.27	11.25	10.17	0.065	3.504**
2	11.43	10.98	9.88	1.387	4.598**	3.157**
3	9.71	9.13	8.40	2.058*	4.428*	2.393*
4	10.00	8.93	8.44	3.910**	5.768**	1.706
5	9.74	8.79	8.03	3.568**	6.403**	2.727
6	9.65	9.03	8.46	2.862**	5.121**	2.372*
Escala total	55.41	52.17	48.56	3.020**	6.210**	3.060**

\* to 0.05

\*\* to 0.01

El cuadro muestra las diferencias de puntajes obtenidos por los niños, atendiendo a la variable nivel socioeconómico. Estos resultados confirman la importancia de las variables de socialización en los niveles de autoestima de los niños.

CUADRO N° 6

PUNTAJES PROMEDIO POR SUBESCALAS SEGUN VARIABLE  
N.S.E Y SEXO CON INDICACION DE TO OBSERVADO (to)  
SUBESCALA N° 1: CONDUCTA

N.S.E	$\bar{X}$	H DS	N	$\bar{X}$	M DS	N
	Alto	10.91		2.57	159	
Medio	11.23	2.60	162	11.23	2.60	149
Bajo	9.98	2.99	161	10.72	2.80	159
HA/MA		to -3.14**	HA/HB	to 2.10*	MA/MB	to 3.43**
HM/MM		0.00	HA/HM	-0.77	MA/MM	2.26**
HB/MB		-1.65	HM/HB	2.82**	MM/MB	1.12

\* to 0.05

\*\* to 0.01

Los resultados muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres sólo en el N.S.E. alto, a favor de las mujeres. En el resto de los niveles, las diferencias no son significativas.

Asimismo, las niñas de N.S.E alto superan a las niñas de los otros niveles en forma significativa en este factor de la autoestima.

Los varones de N.S.E bajo muestran niveles inferiores de autoestima de su comportamiento en relación a niños de los otros niveles.

CUADRO Nº 7  
SUBESCALA Nº 2: STATUS INTELECTUAL Y ESCOLAR

N.S.E	$\bar{X}$	H DS	N	$\bar{X}$	M DS	N
Alto	10.58	2.44	159	10.73	2.67	145
Medio	10.14	2.87	162	10.18	2.73	149
Bajo	9.15	2.94	161	9.33	3.06	159
HA/MA	to -0.37		HA/HB	to 3.36**	MA/MB	to 3.02**
HM/MM	-0.10		HA/HM	1.06	MA/MM	1.23
HB/MB	-0.37		HM/HB	2.16*	MM/MB	1.83*

\* to 0.05

\*\* to 0.01

No se observan diferencias significativas entre niños y niñas en ningún nivel socioeconómico. Hay una ligera tendencia a favor de las niñas, en el sentido de que su autoestima es superior a la de los niños en esta subescala.

Se observan diferencias significativas en cuanto a este subfactor, debidas a la variable nivel socioeconómico.

CUADRO Nº 8  
SUBESCALA Nº 3: APARIENCIA Y ATRIBUTOS FISICOS

N.S.E	$\bar{X}$	H DS	N	$\bar{X}$	M DS	N
Alto	8.31	1.88	159	8.01	2.11	145
Medio	7.85	2.07	162	7.37	2.28	147
Bajo	7.29	2.41	161	7.00	2.39	159
HA/MA	to 0.91	HA/MB	to 2.98**	MA/MB	to 2.76**	
HM/MM	1.40	HA/HM	1.44	MA/MM	1.78	
HB/MB	0.77	HM/HB	1.59	MM/MB	0.96	

\* to 0.05

\*\* to 0.01

No se observan diferencias significativas atribuibles a la variable sexo en cuanto a Apariencia y atributos físicos. Las diferencias en este subfactor aparecen en relación a los niveles socioeconómicos tanto en niñas como en niños. A mayor nivel, mayor autoestima.

Curiosamente, hay una tendencia sostenida en cuanto a que los varones se sienten más atractivos físicamente que las niñas, en todos los estratos socioeconómicos.

CUADRO Nº 9  
SUBESCALA Nº 4: ANSIEDAD

N.S.E	$\bar{X}$	H DS	N	$\bar{X}$	M DS	N
Alto	10.36	2.00	159	9.60	2.41	145
Medio	9.49	2.18	162	8.32	2.79	149
Bajo	8.95	2.31	161	7.92	2.65	159
HA/MA	to 2.13*	HA/HB	to 4.13**	MA/MB	to 4.07**	
HM/MM	2.93**	HA/HM	2.64**	MA/MM	2.97**	
HB/MB	2.63**	HM/HB	1.52	MM/MB	0.90	

El cuadro muestra diferencias significativas en niveles de Ansiedad, debidas a la variable sexo en todos los niveles socioeconómicos. También se observan diferencias importantes entre niveles socioeconómicos: a medida que baja el nivel, aumenta la Ansiedad tanto en los niños como en las niñas.

CUADRO N° 10  
SUBESCALA N° 5: POPULARIDAD

N.S.E	$\bar{X}$	H DS	N	$\bar{X}$	M DS	N
Alto	8.88	1.97	159	8.75	2.16	145
Medio	8.01	2.36	162	7.75	2.28	149
Bajo	7.44	2.17	161	6.93	2.41	159
	to			to		to
HA/MA	0.38	HA/HB		4.41**	MA/MB	4.93**
HM/MM	0.68	HA/HM		2.56*	MA/MM	2.73**
HB/MB	1.41	HM/HB		1.60	MM/MB	2.19*

\* to 0.05

\*\* to 0.01

No se observan diferencias significativas en cuanto al factor Popularidad que puedan atribuirse a la variable sexo (sólo tendencia mantenida en favor de los varones). Las diferencias se producen como consecuencia de la variable nivel socioeconómico: tanto las niñas como los niños de los niveles socioeconómicos altos exhiben más altos puntajes promedio de Popularidad, que sus pares de niveles socioeconómicos más bajos.

CUADRO N° 11  
SUBESCALA N° 6: FELICIDAD Y SATISFACCION

N.S.E	$\bar{X}$	H DS	N	$\bar{X}$	M DS	N
Alto	8.13	1.31	159	7.93	1.46	145
Medio	7.69	1.46	162	7.21	1.66	149
Bajo	7.16	1.73	161	6.98	1.83	159
	to			to		to
HA/MA	0.89	HA/HB		4.04**	MA/MB	3.56**
HM/MM	1.89*	HA/HM		2.02*	MA/MM	2.77**
HB/MB	0.64	HM/HB		2.11*	MM/MB	0.83

En cuanto al factor Felicidad y satisfacción, solamente en el nivel socioeconómico medio se observan diferencias significativas entre niños y niñas.

La variable nivel socioeconómico explica las diferencias observadas, tanto para niñas como para niños considerados en su conjunto.

## CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación realizada, agregan evidencia empírica muy significativa en la línea de comprobar que los varones muestran, en promedio, más altos niveles de autoestima que las niñas, en los niveles etéreos estudiados.

Si relacionamos esto con otros estudios en que se comprueba que el mismo esquema se mantiene durante el período de la adolescencia, se puede concluir que la realidad que se describe en la primera parte de este trabajo (discriminación laboral, patrones de crianza diferenciados, expectativas distintas para hombres y mujeres en términos de éxito o presencia en la vida política, en el campo de la ciencia, etc.), tiene orígenes muy tempranos en el desarrollo.

Un hallazgo interesante y que confirma la importancia de los factores de socialización en la

adquisición del autoconcepto y la autoestima, lo constituyen las grandes diferencias encontradas entre los niveles de autoestima de los niños de los diferentes estratos socioeconómicos. Considerados en su conjunto, los niños de estratos altos exhiben más altos niveles de autoestima que sus pares de estratos más bajos. Se observan diferencias importantes atribuibles a esta variable, tanto en la autoestima considerada globalmente, como en sus diferentes factores. Los niños de estratos altos consideran que su comportamiento es mejor, que rinden y pueden rendir bien en el colegio, que son atractivos y bien parecidos, aceptados por el grupo y capaces de ejercer liderazgo, etc. Por otra parte, sienten menos miedos, angustias y temores y, finalmente, son más felices.

Si se considera cada subescala por separado, no hay diferencias estadísticamente significativas en todas, sino sólo en Conducta y Ansiedad: las niñas

obtienen puntajes más altos en Conducta y más bajos en Ansiedad. La tendencia se mantiene en cuanto a que los varones obtienen puntajes superiores en todas las subescalas.

Las niñas obtienen puntajes significativamente más altos en Conducta, independientemente del nivel socioeconómico de que se trate. Esto es muy coherente con el hecho de que a las niñas se les socializa dentro de esquemas de expectativas estereotipadas del rol, en que se espera que ellas sean obedientes y respetuosas de las normas sociales y de sus mayores, que son quienes imponen las normas.

A las niñas, en especial, les influye la aprobación o rechazo de los adultos y, por lo tanto, los diferentes patrones de socialización de acuerdo al género, tienen en ellas gran impacto. Lo anterior interactúa con su mejor disposición a aceptar normas y a obedecer, lo que perpetúa el esquema al retroalimentarse mutuamente ambas tendencias.

Las niñas de estratos altos se autoperceben con muy buen comportamiento general, no sólo en comparación con los varones de su nivel, sino también en comparación con las niñas de niveles socioeconómicos más bajos. En relación a esto, se podría concluir que las niñas de estratos altos han sido socializadas de manera más rígida en cuanto a los estereotipos del rol, y que han sido quienes más han interanalizado las normas y convenciones sociales en relación a estos esquemas. En este sentido, las niñas de estratos más bajos se asemejan más a los varones en cuanto a su comportamiento autopercebido.

Finalmente, los resultados de la subescala Ansiedad nos muestran que en todos los niveles sociales las mujeres son más temerosas, preocupadas, tristes y menos satisfechas de ellas mismas, que los hombres. Por otra parte, a medida que se baja en la escala social, aumentan los niveles de ansiedad autopercebida. Las niñas de niveles socioeconómicos bajos son, comparativamente, las más afectadas por este sentimiento de infelicidad.

En términos de salud mental de nuestros niños, quizás sería éste uno de los hallazgos más inquietantes de este estudio, y estaría mostrando cuál es el segmento de la población más afectado por la situación descrita. Quizás por allí podrían comenzar los esfuerzos de los organismos pertinentes por revertir el problema.

## BIBLIOGRAFIA

Alcalay, L., & Milicic, N. (1991). *Autoestima y autoconcepto de mujer: Algunas reflexiones sobre la realización del rol sexual*. E.P.A.S. Vol. VIII (2).

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social I*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1977). *Agression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42.
- Block, J.H. (1983). Differential premisses arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 6.
- Dusek, J.F., & Flaherty, J.B. (1981). The developmental of the self concept during the adolescent years. *Society for Research in Child Development*, 46, 4. University of Chicago Press.
- Garret, C., & Kahn, L. (1980). The relationships of parental expectations and preschool children's verbal sex typing to their sex typing toy play behavior. *Child Development*, 51, 1.
- Gorostegui, M.E. (1992). *Adaptación y construcción de normas de la Escala de Autoconcepto para niños de Piers Harris*. Santiago: Universidad Católica de Chile. Tesis para optar al Título de Psicólogo.
- Guilford, J.P. (1950). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: Mc-Graw Hill Book Company Inc.
- Guilford, J.P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: Mc Graw-Hill Book Company Inc.
- Hegstrom, J.L., & Griffith, W.J. (1992). Dominance sex and leader emergence. *Sex roles*, 27, 5-6.
- Huston, A.C., & Carpenter, C.J. (1986). Gender structuring of activities and social behavior in middle childhood. *Child Development*, 57, 5.
- Lamb, M.E. & Roopnarine, J.L. (1979). Peer influences on sex role development in preschoolers. *Child Development*, 50, 4.
- Lamke, L.K. (1982). The impact of sex role. Orientation on self esteem in early adolescence. *Child Development*, 53, 6.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E., (1980). Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 4.
- Mc Conaighy, M.J. (1979). Gender permanence and the genital basis of gender: Stages in the development of constancy in gender identity. *Child Development*, 50, 4.
- Massad, C.M. (1981). Sex role identity adjustment during adolescence. *Child Development*, 52.
- Mc. Hale, S.M., & Huston, T.C. (1984). Man and woman as parents. Sex role orientations, employment and parents roles with infants. *Child Development*, 56, 4.
- Offerman, L.R. (1986). Visibility and evaluation of female and male leader. *Sex role*, 14.
- Piers, E. (1967). *Manual for the Piers-Harris Children's Self Scale. (The way I feel about myself)*. L.A. Cal.: Western Psychological Services.
- Piers, E. (1976). The Piers-Harris Children's Self Concept Scale. *Research Monograph, counseling Recording and Test*.
- Piers, E. (1984). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale. Revised Manual*. Cal.: W.P.S.
- Schein, V.E. (1975). Relationships between sex role stereotypes and requisite management characteristics among female managers. *Journal of Applied Psychology*, 60.
- Sebin, L.A., & Sprafkin, C. (1984). The salience of gender and the process of sex typing in three to seven years old children. *Child Development*, 55, 4.
- Stoddart, T., & Turiel, E. (1985). Children's concepts of cross gender activities. *Child Development*, 56, 5.

Tauber, M.A. (1979). Sex differences in parent-child interaction styles during a free session. *Child Development, 4*.

Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development, 4*.

Weinraub, M., & Clements, L.P. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: relationships to gender labeling, gender identity, sex typed toy preference and family characteristics. *Child Development, 55, 4*.

