

Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación?

(Differences by sex in the level of perceived Self-efficacy in
a sample of students from the Province of Concepción.
What role do gender roles play in education?)

Dra. Gracia Navarro Saldaña
(Universidad de Concepción, Chile)

Dña. Gabriela Flores-Oyarzo
(Universidad de Concepción, Chile)

Dña. María-Gracia González Navarro
(Universidad de Concepción, Chile)

Páginas 205-224

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 28/05/2018

Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

A fin de conseguir el Desarrollo Sostenible, las Naciones Unidas han propuesto 17 objetivos a lograr para el año 2030, entre ellos, la Igualdad de Género. Es importante diferenciar los conceptos Sexo y Género, entendiendo el primero como las características físicas y biológicas de las personas, que permiten diferenciar entre Machos, Intersexuales y Hembras, mientras que el género es utilizado en lingüística para determinar si una persona es femenina o masculina. Este estudio forma parte de una investigación más amplia y tiene por objetivo identificar diferencias por sexo en la percepción de autoeficacia sobre las inteligencias múltiples planteadas por Gardner, en 488 estudiantes desde quinto básico a cuarto año de enseñanza media de la provincia de Concepción. Se aplicó el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), con cambios en su escala de valoración y en algunos

Como citar este artículo:

Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G., y González Navarro, M.G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación?. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-2234



ítems. Se analizaron las diferencias de medias entre las dimensiones, para lo cual se empleó una *t* de Student para muestras independientes. Los hombres reportan puntajes más altos en las dimensiones Lógico-Matemático y Cinestésico-Corporal, mientras que las mujeres reportan puntajes más altos en las dimensiones Naturalista, Musical, Interpersonal, Intrapersonal y Lingüística. Concluyéndose, a la luz de estos resultados, la importancia de brindar oportunidades de desarrollo de forma igualitaria en hombres y mujeres, dotando de experiencias educativas que fortalezcan la percepción de autoeficacia de los/as estudiantes sin hacer diferencias discriminatorias según el sexo.

Palabras Clave: Autoeficacia, Género, Inteligencias Múltiples, Roles de género, Sexo

Abstract

*In order to achieve Sustainable Development, the United Nations has proposed 17 goals to achieve by the year 2030, among them, Gender Equality. It is important to differentiate the concepts Sex and Gender, understanding the first as the physical and biological characteristics of people, which allow to differentiate between Males, Intersex and Female, while Gender is used in linguistics to define whether a person is female or male. This study is part of a larger research and aims to identify differences in the perception of self-efficacy on multiple intelligences raised by Gardner between men and women, in 488 students from fifth grade to fourth year of high school in the province of Concepción. The Self-Efficacy Inventory for Multiple Intelligences Reviewed (IAMI-R) was applied, with changes in its scale of assessment and in some items. A factorial and reliability analysis of the modified instrument was performed, and the differences in means between the dimensions were analyzed, for which a Student *t* test was used for independent samples. Men report higher scores in the Logical-Mathematical and Kinesthetic-Corporal dimensions, while women report higher scores in the Naturalistic, Musical, Interpersonal, Intrapersonal and Linguistic dimensions. Concluding, in light of the results obtained, the importance of providing development opportunities in an equal way in men and women, providing educational experiences that strengthen the perception of self-efficacy of the students without discriminating according to sex.*

Key Words: Gender, Gender roles, Multiple Intelligences , Self-efficacy, Sex

1. Introducción

Las Naciones Unidas, a fin de conseguir el Desarrollo Sostenible, han propuesto 17 objetivos que deben lograr sus países miembros para el año 2030, entre ellos, se encuentra la Igualdad de Género, que surge a raíz de la persistente diferencia y desigualdad de género en el mundo (UNESCO, 2016).

Antes de profundizar en esta temática, parece relevante esclarecer la diferencia conceptual entre dos constructos clave: Sexo y Género.

Según Scheibe y Araújo (2015), el término Sexo se relaciona con la corporeidad humana, específicamente con nociones básicas como el sexo biológico y el acto sexual; igualmente, para el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), éste concepto refiere a características biológicas y físicas, incluyendo órganos, hormonas y cromosomas de las personas (MINEDUC, 2017; MINEDUC, 2018).

El término Género, se define como un conjunto de características sociales y culturales, conformado por ideas, creencias y atribuciones en relación al sexo biológico (MINEDUC, 2018), es un concepto utilizado para clasificar a las personas en femenino y masculino, dependiendo si su sexo es mujer u hombre, respectivamente (Lamas, 2000). Es un constructo que forma parte de una construcción social y es parte de las relaciones sociales, por tanto, se relaciona con la cultura e historia (Scheibe y Araújo, 2015),

Dentro de la conceptualización de Género, se encuentran dos constructos relevantes: Identidad de género, entendida como el sentir de la persona con respecto a sí misma y la interpretación cerebral respecto de quién es, y Expresión de género, la cual se entiende como la forma en que la persona expresa su género, cómo es percibida por otros/as a través de su nombre, vestimenta, expresión de roles sociales y conducta en general (MINEDUC, 2017; MINEDUC, 2018).

De manera que, las diferencias de género, pueden presentarse a nivel cultural, social y/o de valores, y se transmiten a lo largo de los años a través del proceso de socialización. El informe realizado por el Instituto Nacional de Estadística de Chile el año 2011, evidencia la desigualdad de género entre hombres y mujeres en cuanto a los roles que cada uno desempeña. Aun cuando en las últimas décadas ha mejorado la situación de las mujeres en temas como la educación, y se ha logrado un acceso más igualitario a los diferentes niveles de enseñanza, se siguen presentando diferencias entre mujeres y hombres. Un ejemplo de ello, es la diferencia en la elección de materias de estudio, existiendo una distribución asimétrica de los sexos según la carrera, condicionando el proceso de decisión vocacional (Álvarez, 2017).

Esto último, da lugar a una baja representación de las mujeres en carreras del área científico- tecnológico, lo cual puede explicarse desde la influencia de los estereotipos de género y cuya internalización puede provocar

expectativas negativas sobre sí mismas, percepción de menor capacidad en disciplinas como matemáticas y de razonamiento e inclusive pudiesen menoscabar la autoeficacia en estas habilidades, y disminuir el rendimiento e interés por carreras tipificadas como masculinas (Álvarez, 2017).

Respecto de esto último, las escuelas se constituyen como un agente que perpetúa la reproducción de estereotipos y pautas sociales tradicionales, cumpliendo un rol central en la socialización de género (Moreno, Soto, González y Valenzuela, 2017).

Los estudios de Meece, Glienke y Burg, y Galdi, Cadinu y Tomasetto, citados en Del Río, Strasser y Susperreguy (2016), demostraron que niños y niñas sostienen desde edades tempranas creencias respecto de sus habilidades, las cuales comenzarían en la educación formal, donde los niños cuentan con alta percepción respecto de sus habilidades matemáticas, mientras que las niñas cuentan con alta percepción de sus habilidades lingüísticas y artísticas.

Sin embargo, el contexto educativo es también aquel desde donde se podría contribuir a la igualdad de género, dotando al estudiantado con capacidad crítica respecto de esta temática, preparándole para enfrentarse con autodeterminación a los estereotipos preexistentes en una sociedad que aún es desigual en materia de género, desde el desarrollo del pensamiento crítico (Moreno et al., 2017), el cual puede entenderse como un pensamiento de carácter reflexivo e intencionado, donde la persona activa sus recursos cognitivos de memoria y atención, y ejerce un control meta cognitivo de monitoreo y evaluación sobre la aplicación de reglas y principios lógicos que rigen el razonamiento (Navarro, 2015).

Según Brookfield, citado en Moreno et al. (2017), las personas con pensamiento crítico son capaces de identificar los supuestos que subyacen a las creencias y acciones, están conscientes de las características y variables propias del contexto, tienen la capacidad de imaginar y explorar formas alternativas a las maneras ya existentes de pensar y vivir y son escépticos de afirmaciones que aspiran ser verdades universales. Lo cual dota al estudiante de herramientas que le permiten cuestionar y debilitar los estereotipos de género.

Para ello, es necesario explicitar y aceptar que el contexto educativo no es neutro, y por ende, no está ajeno a los sesgos de género presentes en la sociedad, donde se reproducen y legitiman estereotipos de género a través de prácticas explícitas e implícitas, y lo cual se relaciona con las diferencias en el aprendizaje de niños y niñas. De manera que, el explicitar los sesgos de género presentes en el contexto educativo, dota oportunidades para construir espacios donde hacerlos visibles, y al mismo tiempo, permite cuestionar y apoyar el debilitamiento de los estereotipos de género, instaurando una

valoración positiva a todas las personas y sus características sin importar el sexo (Moreno et al., 2017).

Para ello, es fundamental el trabajo conjunto y colaborativo del profesorado y demás profesionales que trabajan con el estudiantado, ya que son ellos y ellas con sus prácticas, contenidos que enseñan y mensajes que transmiten, quienes se convierten en modelos para niños y niñas (Moreno et al., 2017).

A lo largo de la historia, se han hecho diferenciaciones entre hombres y mujeres explicadas desde los roles y estereotipos de género, los cuales son asignados a partir de las creencias sobre los atributos básicos asociados al comportamiento de los miembros de un sexo u otro (Olaz, 1997; Contreras y Trujillo, 2014).

Los estereotipos de género, se refieren a aquellas creencias impuestas y enraizadas en la sociedad sobre las características, aptitudes y actitudes que le corresponde a cada uno de los géneros (Instituto de la Mujer, citado en Castellanos, Guerra y Bueno, 2014).

De manera que desde los primeros años de vida, niños y niñas aprenden e incorporan creencias asociadas con los géneros, donde se considera que los niños tienden a ser competitivos, aventureros, disfrutan de tareas que implican riesgos, gustan de construir cosas y jugar con juguetes mecánicos, a la vez que están más interesados por tareas relacionadas a las matemáticas, las ciencias y la tecnología, y las niñas por su parte, son consideradas como cooperativas, cariñosas, gentiles, caritativas, intuitivas, más emotivas, menos racionales, y más interesadas por tareas relacionadas a la lectura, la escritura, las danzas y las relaciones interpersonales (Olaz, 1997; Contreras y Trujillo, 2014).

Estas creencias se van complejizando y pronunciando con la edad, de manera que llegados a los 8 años de edad, niños y niñas ya poseen concepciones desarrolladas de masculinidad y feminidad (Olaz, 1997; Contreras y Trujillo, 2014).

Bandura, citado en Olaz (1997), señala que una de las formas mediante la cual niños y niñas aprenden los estereotipos de género, es observando la conducta de los modelos masculinos y femeninos del contexto en el que se desenvuelven, dicha influencia se comprende más claramente al considerar que una vez que las personas aprenden a diferenciar los sexos, niños y niñas atienden más a la conducta de los modelos de su mismo sexo con respecto a la información relacionada al género y la adquisición de estereotipos.

De manera que, si bien las personas nacen dotadas de diversas capacidades, es muy difícil que niños y niñas puedan desarrollar un sentido de autoeficacia adecuado para aquellas actividades que no se les permitió realizar por el hecho de considerarse masculinas o femeninas, respectivamente. Pues el desarrollo de las capacidades dependerá en parte de la forma en que la

persona se perciba capaz de triunfar en la realización de las distintas tareas durante el transcurso de su vida (Camacho, 2010).

En términos investigativos, no hay datos concluyentes respecto a si existen diferencias en los niveles de autoeficacia entre hombres y mujeres. Por un lado hay estudios que afirman que los hombres tendrían mayores niveles de autoeficacia (Anderman y Young y Meece y Jones, citados en Reina, Oliva y Parra, 2010), por otro, hay estudios que reportan mayores niveles de autoeficacia en mujeres en comparación a los hombres (Britner y Pajares, citados en Reina et al., 2010) y finalmente hay otros estudios que evidencian que no hay diferencias entre ambos sexos (Smith, Sinclair, y Chapman, citados en Reina et al., 2010).

En esta misma línea, se pueden encontrar estudios que afirman que la percepción de autoeficacia de hombres y mujeres varía en relación a la tarea que enfrente cada uno/a, de manera que cuando los hombres se enfrentan a tareas relacionadas con la computación, matemáticas y ciencias, tendrían mayor nivel de autoeficacia que las mujeres para abordarlas. Mientras que en tareas relacionadas con la lecto-escritura, las mujeres reportan mayor nivel de autoeficacia que los hombres (Rocha y Ramírez, 2011).

Otro ejemplo de ello es lo que ocurre en Matemáticas, donde se ha evidenciado que la diferencia en el rendimiento puede explicarse desde la reproducción de los roles de género tradicionales respecto de las alumnas, haciendo que éstas tengan menores resultados a los que podrían lograr. Ello podría tener que ver tanto con el impacto que tiene las expectativas del/la docente en términos de rendimiento, como con el impacto recíproco entre las variables rendimiento y autoeficacia (Mella, 2006).

Ahora bien, cuando se habla de autoeficacia, ésta puede entenderse como el conjunto de creencias que tiene una persona, en torno a sus propias habilidades para organizar y ejecutar acciones que le permitan lograr algún objetivo (García, Inglés, Díaz, Lagos, Torregrosa y González, 2016; Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017).

Estas creencias, en conjunto con otros factores, determinarán el éxito o fracaso en la consecución de dichos objetivos, en la medida en que actúen como mediadoras de los procesos cognitivos y procedimentales (García, San Martín, González, Vicent, y Inglés, 2015; García et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017).

La autoeficacia, estaría constituida por tres dimensiones centrales: Percepción de la persona sobre el nivel de dificultad de la tarea y su posibilidad de poder realizarla; Confianza de la persona de poder realizar la tarea exitosamente y cumplir con la meta propuesta; y Transferencia de logros alcanzados previamente, así como también la generalización de dichos logros (Criollo, Romero y Fintaines-Ruiz, 2017).

Dichas dimensiones, podrían verse fortalecidas por cuatro fuentes: 1. Cuando el desempeño logrado responde a las expectativas que se tenían, de manera que las experiencias de éxito y fracaso dotarán de una cierta concepción de dominio sobre la tarea; 2. Las experiencias modelo de otras personas, de manera que cuando otros tienen éxito en dicha tarea dotaría de mayor sentido de autoeficacia; 3. Cuando otra persona transfiere confianza a otra, a fin de animarla a confrontar la tarea; y 4. Cuando hay ciertas respuestas fisiológicas a la hora de enfrentar la tarea, tales como sudoración o disfemia (Criollo et al., 2017).

Ahora bien, al hacer un análisis de las características de estudiantes con elevados niveles de autoeficacia, se puede encontrar en ellos/as mayores niveles de persistencia ante tareas difíciles, la realización de trabajos con mayor intensidad, mayor participación, menores niveles de ansiedad (García et al., 2015), elevados niveles de motivación intrínseca (Castellanos y Reyes, 2015; Cartagena, 2008) y mejor desempeño escolar (Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013; García et al., 2016).

Por su parte, los/as estudiantes con niveles de autoeficacia disminuidos, tienden a evaluar las tareas académicas como difíciles, provocando así la evitación de su realización o bien su inconclusión. Es frecuente que sientan temor de fracasar y que perciban las situaciones difíciles como amenazantes y abrumadoras, dificultándoles conseguir sus metas con la calidad esperada (Castellanos, Latorre, Mateus y Navarro, 2016). Además, tienden a dirigir su atención a pensamientos y preocupaciones respecto de los posibles fracasos y las deficiencias personales, en vez de focalizarse en estrategias que les permitan realizar la tarea a la que se enfrentan. En esa misma línea, es probable que sus creencias sobre sus capacidades para aprender sean negativas, esto puede llevarles a tener un bajo rendimiento académico, baja atención durante la clase y baja calidad de sus tareas académicas (Castellanos et al., 2016).

Para evaluar la autoeficacia de las personas, existe un instrumento denominado Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), el cual es utilizado para medir los niveles de confianza que tienen los/as jóvenes de poder realizar exitosamente, actividades relacionadas con las inteligencias múltiples (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte, Elvira-Valdés y Pujol, 2014).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue propuesta por Howard Gardner el año 1993. Con ella, hace referencia a que el ser humano cuenta con diversidad de competencias intelectuales, donde cada una de ellas está relacionada con estructuras cerebrales específicas, y están determinadas en parte, por el entorno cultural, el cual se encarga de fijar los parámetros de habilidades y competencias que serán consideradas como valiosas en dicha cultura y sociedad determinada (Calle, Saavedra y Velásquez, 2016),

proponiendo 8 tipos de inteligencia: Inteligencia Lingüística, referida al uso eficaz de las palabras ya sea de forma oral o escrita, Inteligencia Lógico-Matemática, la cual alude a la habilidad de entender y trabajar con números, de analizar problemas de manera lógica y de realizar investigaciones con método científico, Inteligencia Espacial, la que contempla la creatividad y la capacidad de ver los espacios en tres dimensiones, Inteligencia Cinestésica-Corporal, relacionada con la habilidad de utilizar el cuerpo o partes del mismo para resolver problemas, tienen que ver con habilidades como la coordinación, destreza, fuerza, velocidad, equilibrio y flexibilidad, Inteligencia Musical, la cual alude a la habilidad de ejecutar, componer y apreciar patrones musicales, Inteligencia Interpersonal, referida a la capacidad de desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias, de ser empático y poseer relaciones de confianza y respeto, Inteligencia Intrapersonal, que incluye la comprensión y manejo de las propias emociones y la conciencia de las propias fortalezas, limitaciones y motivaciones, e Inteligencia Naturalista, que comprende la capacidad de disfrutar de la interacción con la naturaleza, y de reconocer y clasificar los objetos del mundo natural (Gardner, 1993; Baquero et al., 2013; Pérez et al., 2003; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014; Barraza y González, 2016).

Según el Artículo 2° de la Ley de General de Educación de Chile:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley N°20370, art. 2°).

Tomando como base lo anterior, se puede sostener que para contribuir al desarrollo del país y de la región, es necesario que cada persona despliegue todas sus capacidades y potencialidades, en un sistema que respeta las características personales de cada persona, permitiéndole insertarse en un sistema social en igualdad de condiciones y derechos entre unos/as y otros/as, es decir, en un sistema que pretende alcanzar la equidad (Espinoza y González, 2015), independiente del género de cada persona. No obstante ello, si se considera que las elecciones, aspiraciones, nivel de esfuerzo y

perseverancia de los/as estudiantes podría verse influenciada por la autoeficacia percibida, y que el desempeño académico también se podría ver comprometido por las creencias que tengan los/as estudiantes sobre sus propias capacidades (Galicia-Moyeda et al., 2013; García et al., 2016; Aguirre et al., 2015) es pertinente identificar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en los niveles de autoeficacia para tipos de inteligencia, identificar las temáticas más estereotipadas y las prácticas pedagógicas que han favorecido el desarrollo de diferencias, a fin de modificarlas.

A partir de lo antes expuesto surgen las siguientes preguntas que se espera resolver con esta investigación: ¿Existen diferencias en la autoeficacia percibida entre hombres y mujeres?; De ser así ¿Cuáles son aquellas áreas donde se presentan diferencias estadísticamente significativas?

2. Objetivo General

Identificar diferencias por sexo en el nivel de autoeficacia percibida en torno a las Inteligencias Múltiples, en estudiantes desde quinto año básico a cuarto año de enseñanza media de la provincia de Concepción.

2.1. Hipótesis

Hipótesis Nula: No existen diferencias entre hombres y mujeres, en el nivel de autoeficacia percibida en torno a las Inteligencias Múltiples.

Hipótesis Alternativa 1: Los hombres, se perciben más autoeficaces que las mujeres en las dimensiones Lógico-Matemática y Cinestésico-Corporal.

Hipótesis Alternativa 2: Las mujeres, se perciben más autoeficaces que los hombres en las dimensiones Lingüística, Interpersonal e Intrapersonal.

2.2. Diseño Metodológico

Estudio bivariado cuantitativo, de una sola medición, donde se comparan las diferencias por sexo en el nivel de autoeficacia percibida para las inteligencias múltiples, en estudiantes desde quinto año básico a cuarto año de enseñanza media.

2.3. Muestra

La muestra está constituida por 488 estudiantes desde quinto año de enseñanza básica hasta cuarto año de Enseñanza Media, de los cuales un 46,31% son hombres, un 47,74% son mujeres y un 5,94% no reportó sexo.

En cuanto a la distribución porcentual por nivel educativo, un 49,18% de la muestra corresponde a alumnos de enseñanza básica y un 50,81% a alumnos de enseñanza media.

En términos de tipo de establecimiento educativo, un 24,38% proviene de establecimiento municipal, un 49,79% de establecimiento particular subvencionado y un 25,81% de establecimiento particular pagado (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo, nivel educativo y tipo de establecimiento (N=488)

Sexo	Nivel Educativo		Tipo de Establecimiento	
Mujer	233 47,74%	Básica 240 49,18%	Municipal	119 24,38%
Hombre	226 46,31%	Media 248 50,81%	Particular Subvencionado	243 49,79%
No reporta	29 5,94%		Particular Pagado	126 25,81%

Fuente: Creada por las autoras

2.4. Variables de estudio

Autoeficacia para inteligencias múltiples: entendida como el conjunto de creencias que tiene una persona en torno a sus propias habilidades para organizar y ejecutar acciones que le van a permitir lograr algún objetivo (García et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017) o producto valorado (Gardner, 1993).

Sexo: Entendido como un conjunto de características biológicas (Scheibe y Araújo, 2015; MINEDUC, 2018) y físicas, incluyendo órganos, hormonas y cromosomas de las personas (MINEDUC, 2017; MINEDUC, 2018).

2.5 Instrumento

Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), en la versión de Pérez y Cupani (2008) con modificaciones en la redacción de algunos ítems, e incorporación de ejemplos explicativos.

Se han incorporado cambios en la escala de valoración, quedando de 1 a 7 en lugar de 1 a 10 como propone la versión original. Esto, debido a que la población escolar chilena está familiarizada con una escala de valoración de 1 a 7, donde 7 es la máxima calificación a la que se puede optar y 1 la menor.

El instrumento modificado evidencias adecuadas propiedades psicométricas, contando con un alfa de Cronbach para la escala total, de 0,921 puntos.

2.6. Procedimiento

Para acceder a la muestra, se ha contactado a directores/as y jefes/as técnicos de los establecimientos educacionales para coordinar la autorización y aplicación de instrumentos.

Una vez obtenida la autorización y coordinación para la aplicación más el consentimiento informado, se procedió a aplicar el instrumento propio del estudio.

Se resguardaron los aspectos éticos haciendo entrega de un consentimiento informado a todos los estudiantes que participaron del estudio.

Una vez aplicado el instrumento, se procedió a la digitación y análisis de resultados a través del programa estadístico SPSS en su versión 22, permitiendo la obtención de los estadísticos descriptivos y la significancia en la diferencia de medias entre hombres y mujeres. Una vez obtenida la información, se procedió a hacer una devolución a los establecimientos educacionales a través de un seminario y de la entrega de un boletín informativo.

2.7. Análisis de datos

Los datos fueron analizados usando el programa estadístico SPSS en su versión 22, se realizó análisis de estadísticos descriptivos, el cual consistió en el análisis de diferencias de medias entre hombres y mujeres según las dimensiones del instrumento, para lo cual se empleó una t de Student para muestras independientes.

3. Resultados

Al hacer el análisis por sexo, se evidencia que en la dimensión Lingüística los hombres obtuvieron un puntaje de 5,22 puntos, lo cual corresponde al 74,57% del puntaje máximo, mientras que las mujeres obtuvieron un puntaje de 5,46 puntos, lo que corresponde al 78% del puntaje máximo. En la dimensión Lógico-Matemático, los hombres obtuvieron puntajes de 5,47 puntos, lo cual corresponde a un porcentaje del 78,14% del puntaje máximo, mientras que las mujeres obtuvieron un puntaje de 5,15 puntos, lo que corresponde al 73,57% del puntaje máximo.

En cuanto a la dimensión Espacial, los hombres obtienen un puntaje de 5,04 puntos, lo cual corresponde a un 72% del puntaje máximo y las mujeres obtuvieron 5,24 puntos, lo que corresponde a un 74,85% del puntaje máximo. En la dimensión Musical, los hombres obtuvieron una puntuación de 4,00 puntos, lo que corresponde a un 57,14% del puntaje máximo y las mujeres obtuvieron 4,08 puntos, lo cual representa un 58,28% del puntaje máximo.

En relación a la dimensión Interpersonal, los hombres obtuvieron puntajes de 5,48 puntos, lo que representa un 78,28% del puntaje máximo, y las mujeres obtuvieron 5,70 puntos, correspondiente al 81,42% del puntaje máximo. En la dimensión Cinestésico-Corporal, los hombres puntuaron 5,24 puntos, correspondiente al 74,875% del puntaje máximo, mientras que las

mujeres puntuaron 4,93 puntos, correspondientes al 70,42% del puntaje máximo.

En términos de la dimensión Intrapersonal, los hombres obtuvieron puntajes de 5,65 puntos, correspondiente al 80,71% del puntaje máximo, mientras que las mujeres puntuaron 5,74 puntos, lo que representa el 82% del puntaje máximo. En cuanto a la dimensión Naturalista, los hombres puntuaron 4,87 puntos, correspondiente al 68,72% del puntaje máximo, y las mujeres obtuvieron un puntaje de 4,99 puntos, lo que representa el 71,28% del puntaje máximo (Tabla 2).

Tabla 2
Comparación de medias por sexo

Dimensión	N	Media	Desviación típica
Lingüística	Hombres: 228	Hombres: 5,22	Hombres: 0,8814
	Mujeres: 237	Mujeres: 5,46	Mujeres: 0,9254
Lógico-Matemático	Hombres: 228	Hombres: 5,47	Hombres: 1,0516
	Mujeres: 237	Mujeres: 5,15	Mujeres: 1,1761
Espacial	Hombres: 228	Hombres: 5,04	Hombres: 1,2281
	Mujeres: 237	Mujeres: 5,24	Mujeres: 1,2348
Musical	Hombres: 226	Hombres: 4,00	Hombres: 1,6220
	Mujeres: 237	Mujeres: 4,08	Mujeres: 1,6594
Interpersonal	Hombres: 228	Hombres: 5,48	Hombres: 0,9778
	Mujeres: 237	Mujeres: 5,70	Mujeres: 0,8817
Cinestésico-Corporal	Hombres: 228	Hombres: 5,24	Hombres: 1,2419
	Mujeres: 236	Mujeres: 4,93	Mujeres: 1,4697
Intrapersonal	Hombres: 228	Hombres: 5,65	Hombres: 0,9317
	Mujeres: 235	Mujeres: 5,74	Mujeres: 0,9773
Naturalista	Hombres: 228	Hombres: 4,87	Hombres: 1,1274
	Mujeres: 234	Mujeres: 4,99	Mujeres: 1,0461

Fuentes: Creado por las autoras

Al analizar estos resultados, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Lingüísticas, Lógico-Matemático, Interpersonal y Cinestésico-Corporal (Tabla 3).

Tabla 3
Diferencias estadísticamente significativas, por dimensión

Dimensión	F	Sig.(bilateral)
Lingüística	1,259	0,005
Lógico-Matemático	2,596	0,002
Interpersonal	1,872	0,012
Cinestésico-Corporal	5,500	0,016

Fuente: Creado por las autoras

4. Discusión

A la luz de los resultados obtenidos, es posible rechazar la hipótesis nula, pues se han encontrado diferencias en los niveles de autoeficacia percibida entre hombres y mujeres.

Esto difiere de lo planteado en Reina et al. (2010), en relación a que algunos estudios afirman que no existirían diferencias en la percepción de

autoeficacia entre hombres y mujeres. Sin embargo, es consistente con lo planteado por Del Río, Strasser y Susperreguy (2016), quienes demostraron que niños y niñas sostienen desde edades tempranas, creencias respecto de sus habilidades, las cuales comenzarían en la educación formal, donde los niños cuentan con alta percepción respecto de sus habilidades matemáticas, mientras que las niñas cuentan con una alta percepción de sus habilidades lingüísticas y artísticas.

Los resultados se relacionan también, con lo planteado por Olaz (1997) y Contreras y Trujillo (2014), quienes afirmaron que niños y niñas aprenden a incorporar creencias asociadas con los géneros, donde se considera que los niños están más interesados por tareas relacionadas a las matemáticas, las ciencias y la tecnología, y las niñas por su parte, estarían más interesadas en tareas relacionadas con la lectura, escritura, danza y relaciones interpersonales.

Por otro lado, es posible confirmar la hipótesis alternativa 1, pues los resultados de este estudio dan cuenta de que los hombres reportan mayores niveles de autoeficacia que las mujeres en habilidades de análisis lógico de problemas, realización de cálculos numéricos y actividades relacionadas con la investigación científica, control del cuerpo y buen desempeño en disciplinas deportivas, las cuales se relacionan con la Inteligencia Lógico-Matemática e Inteligencia Cinestésico-Corporal.

También es posible confirmar la hipótesis alternativa 2, pues los resultados del estudio dan cuenta de que las mujeres reportan niveles de autoeficacia superiores a los hombres, en habilidades como el uso correcto del lenguaje, reconocimiento y manipulación de patrones espaciales, ejecución, composición y apreciación de patrones musicales, comprensión de los/as demás, trabajo efectivo con otros/as, relación empática y respetuosa con otros/as, comprensión de las propias motivaciones, sentimientos y capacidades, y reconocimiento y clasificación de objetos del mundo natural, las cuales se relacionan con la Inteligencia Lingüística, Inteligencia Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Naturalista.

Esto se relaciona con lo planteado por Rocha y Ramírez (2011), quienes refieren que la percepción de autoeficacia de hombres y mujeres varía en relación a la tarea que enfrente cada uno/a, de manera que cuando los hombres se enfrentan a tareas relacionadas con la computación, matemáticas y ciencias, tendrían mayor nivel de autoeficacia que las mujeres para abordarlas. Mientras que en tareas relacionadas con la lecto-escritura, las mujeres reportan mayor nivel de autoeficacia que los hombres.

Una de las dimensiones donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas, fue la dimensión Lógico-Matemática, ello se

relaciona con lo planteado por Mella (2006), quien evidenció diferencias en el rendimiento en matemáticas entre hombres y mujeres, a favor de los primeros.

El autor afirma que dichas diferencias pueden explicarse desde la reproducción de los roles de género tradicionales respecto de las alumnas, haciendo que éstas tengan menores resultados que los que podrían lograr sin la intervención de esta variable.

Así, tal como plantean Moreno, Soto, González y Valenzuela (2017), las escuelas se constituirían en un agente que perpetúa la reproducción de estereotipos y pautas sociales tradicionales, cumpliendo un rol central en la socialización de género, donde, según Bandura, los/as docentes y profesionales de la educación son modelos de conductas propias de la feminidad y masculinidad para niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar.

De modo que, el contexto educativo puede convertirse en un contexto donde se pueda contribuir a la igualdad de género, fortaleciendo de forma equitativa e igualitaria las habilidades asociadas a los diferentes tipos de inteligencia tanto en hombres como en mujeres, aportando al cumplimiento del objetivo "Igualdad de Género" propuesto por las Naciones Unidas junto con otros 16 objetivos para el Desarrollo Sostenible.

Pues si bien, las personas nacen dotadas de diversas capacidades, tal como menciona Camacho (2010), es muy difícil que niños y niñas puedan desarrollar un sentido de autoeficacia adecuado para aquellas actividades que no se les permitió realizar por el hecho corresponder al género masculino o femenino, respectivamente. Esto, porque el desarrollo de las capacidades dependerá en parte, de la forma en que la persona se perciba capaz de triunfar o no triunfar en la realización de las distintas tareas durante el transcurso de su vida.

Teniendo en consideración que las creencias que tienen los/as estudiantes respecto de sus propias habilidades, en conjunto con otros factores, actuarán como mediadores de los procesos cognitivos y procedimentales de éstos/as, determinando el éxito o fracaso en el logro de objetivos, impactando en sus elecciones, aspiraciones, nivel de esfuerzo, perseverancia y desempeño académico (Cartagena, 2008; Galicia-Moyeda et al., 2013; Aguirre et al., 2015; Castellanos y Reyes, 2015; García et al., 2015; García et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017), y que para contribuir al desarrollo del país y de la región, es necesario que cada persona despliegue todas sus capacidades y potencialidades, en un sistema que respeta las características personales de cada persona, permitiéndole insertarse en un sistema social en igualdad de condiciones y derechos entre unos/as y otros/as (Espinoza y González, 2015), independiente del género de cada persona.

De ahí la importancia de que el contexto escolar brinde a los/as estudiantes la oportunidad de explorar y potenciar el desarrollo de todas sus habilidades, se tome consciencia de las prácticas que podrían estar

perpetuando estereotipos y roles de género, y actuar en función de la modificación de ambos, realizando acciones que apunten a mejorar la percepción de autoeficacia de los/as estudiantes en sus dimensiones más bajas.

Para ello, es necesario que los/as actores/as del sistema educativo tomen consciencia de la importancia de brindar oportunidades de desarrollo para todos/as los estudiantes, procurando ofrecer alternativas de desarrollo de forma igualitaria y dotar de experiencias educativas que fortalezcan la percepción de autoeficacia de los/as estudiantes sin hacer diferencias discriminatorias según el género.

5. Conclusión

Existen diferencias en la percepción de autoeficacia entre hombres y mujeres, según los distintos tipos de Inteligencia planteados por Gardner. Encontrándose mayores niveles de autoeficacia percibida en las dimensiones Lógico-Matemática y Cinestésico-Corporal en los hombres y mayores niveles de autopercepción en las dimensiones Naturalista, Musical, Interpersonal, Intrapersonal y Lingüística en las mujeres.

Las creencias respecto de las propias habilidades, constituyen un factor importante en el éxito o fracaso de los y las estudiantes, éstas impactan no sólo en términos de desempeño, sino que también merman en las elecciones y aspiraciones de niños/as y jóvenes y en el nivel de esfuerzo y perseverancia a la hora de enfrentar una tarea o problema.

De manera que, para que cada persona sea capaz de desplegar todas sus potencialidades, es necesario un sistema educativo que respete las características personales de cada uno/a de sus estudiantes y miembros de la comunidad educativa, permitiendo a cada uno/a de ellos/as formar parte de un sistema social que brinda igualdad de oportunidades independiente del género de cada uno/a, contribuyendo así, al desarrollo del país y de la región.

Es necesario que los/as actores/as del sistema educativo tomen consciencia de la importancia de brindar oportunidades de desarrollo para todos/as los/as estudiantes, procurando ofrecer alternativas de desarrollo de forma igualitaria y dotar de experiencias educativas que fortalezcan la percepción de autoeficacia de los/as estudiantes sin hacer diferencias discriminatorias según el género.

6. Referencias bibliográficas

- Acosta-Amaya, M. y Sánchez, J. (2015). Desempeño psicométrico de dos escalas de autoeficacia e intereses profesionales en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista CES Psicología*, 8(2), 156-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417009.pdf>.
- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez-Villalobos, J., y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n5/art11.pdf>.
- Álvarez, M. (2017). *Autoeficacia según el género y su influencia en el ámbito científico-tecnológico* (Trabajo para optar al grado de Máster). Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología, Salamanca.
- Baquero, K., Montoya, L., Febles, Y., Baglán, V. y Gorra, D. (2013). Las teorías de las inteligencias múltiples. Consideraciones para su estudio. *Revista de Información Científica*, 79(3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6146049>.
- Barraza, R. y González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23930>.
- Calle, M., Saavedra, L. y Velásquez, B. (2016). Mediciones Pedagógicas para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en Educación Superior. *Revista Pertinencia Académica*, (1), 37-52. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/317548661>.
- Camacho, S. (2010). Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en recién egresados de la Licenciatura en Educación Física. Comparaciones por género. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 2(2), 95-111. Recuperado de: <http://revista.ened.edu.mx/index.php/revistaconade/article/view/45/44>.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia y el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio de Alumnos de Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160304>.
- Castellanos, S., Guerra, P. y Bueno, J. (2014). Diferencias de género en personalidad eficaz en universitarios chilenos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 131-140. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.655>.
- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S. y Navarro, C. (2016). Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161. doi: 10.15446/rcp.v26n1.56221.

- Castellanos, V. y Reyes, P. (2015). Factores motivacionales y desempeño académico en adolescentes. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1, 101-107. Recuperado de <http://revistas.psico-ags.net/index.php/ippd/article/view/21/19>.
- Contreras, P. y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad: A propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 29-49. doi: <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i9.1042>.
- Criollo, M., Romero, M. y Fontaines-Ruiz, FT. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>.
- Del Río, M., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), 20-53. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n45/art02.pdf>.
- Durán-Aponte, E., Elvira-Valdés, M., y Pujol, L. (2014). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos. *Actualidades investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371015.pdf>.
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29(2), 491-500. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- García, J., Inglés, C., Díaz, A., Lagos, N., Torregrosa, M. y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 30, 31-50. doi: 10.15581/004.30.31-50.
- García, J., San Martín, N., González, C., Vicent, M. E inglés, C. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 193-198. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.68>.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 0 – 24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>.
- Ley N° 20370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, 12 de Septiembre de 2009.

- Mella, O. (2006). Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 29-37. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5562/5982>.
- MINEDUC. (2017). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Unidad de Equidad de Género. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>.
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia*. División de Políticas Educativas. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Igualdad-de-G%C3%A9nero.pdf>.
- Moreno, K., Soto, R., González, M. y Valenzuela, E. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174. doi: 10.21703/rexe.20173216517411.
- UNESCO. (2016). *Igualdad de Género: ¿Por qué es importante?*. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/5_Spanish_Why_it_Matters.pdf.
- Navarro, G. (2015). *Construcción de Conocimiento en Educación Superior*. Concepción: Sello Editorial Universidad de Concepción.
- Olaz, F. (1997). Autoeficacia, Diferencias de Género y Comportamiento Vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Fabian_Olaz/publication/262676657_Autoeficacia_Diferencias_de_Genero_y_Comportamiento_Vocacional/links/0f31753868f3c19e64000000/Autoeficacia-Diferencias-de-Genero-y-Comportamiento-Vocacional.pdf.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C-G, y Molina-López, V-M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia, *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi: [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6).
- Pérez, E. (2001). *Construcción de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pérez, E. y Cupani, M. (2008). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80500104.pdf>.
- Pérez, E., Beltramino, C. y Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudio Psicométrico.

- Evaluar*, 3(1), 35-60. Recuperado de:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/606/575>.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Chile. (2010). *Desarrollo humano en Chile. Género: Los desafíos de la igualdad*. Santiago de Chile: Ograma.
- Quintana, P. (2016). Interdisciplina, cultura visual y educación artística en Chile: de la prueba estandarizada a la invisibilización de las artes en la escuela. *PAIDEIA Surcolombiana*, (21), 61-69. doi:
<http://dx.doi.org/10.25054/01240307.1465>.
- Reina, M., Oliva, A y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society y Education*, 2(1), 55-69. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360133>.
- Scheibe, C., y Araújo, R. (2015). Género, sexo, sexualidades. Categorías del debate contemporáneo. *Retratos de la Escuela*, 9(16), 29-46. Recuperado de:
<http://retratosdaescuela.emnuvens.com.br/rde/article/view/562/637>.

Sobre las autoras

Dra. Gracia Navarro Saldaña,

Doctora en educación, magíster en responsabilidad social corporativa

Dña. Gabriela Flores Oyarzo

Psicóloga, licenciada en psicología

Dña. María-Gracia González Navarro,

Med psychology and education, psicóloga

