

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# RELACIÓN ENTRE DINÁMICAS FAMILIARES, CONDUCTAS EXTERNALIZANTES Y AUTOESTIMA EN NIÑOS ESCOLARIZADOS

## RELATION BETWEEN FAMILY DYNAMICS, EXTERNALIZING BEHAVIORS AND SELF-ESTEEM IN SCHOOL CHILDREN

JAIME HUMBERTO MORENO-MÉNDEZ<sup>1</sup>, LINA ISABEL UMBARILA-CONTRERAS, LEIDY VIVIANA FRANCO-TORRES  
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, SEDE BOGOTÁ – COLOMBIA

FECHA RECEPCIÓN: 28/01/2019- FECHA ACEPTACIÓN: 02/08/2019

Para citar este artículo: Moreno-Méndez, J. H., Umbarilla-Contreras, L. I., & Franco-Torres, L. V., (2019). Relación entre Dinámicas Familiares, Conductas Externalizantes y Autoestima en Niños Escolarizados. *Psychologia*, 13(2), 43-54. doi:10.21500/19002386.3954

### Resumen

El objetivo de este estudio es identificar la relación entre las dinámicas familiares, las conductas externalizantes y la autoestima en 158 diadas de padres cuyos hijos tienen entre 8 y 12 años de edad, pertenecientes a dos colegios, uno público y uno privado, de la ciudad de Bogotá. El tipo de estudio es de carácter descriptivo-correlacional, cuantitativo y de diseño transversal. Se utilizó como medición el Cuestionario de Evaluación de Estilos Educativos de Padres (CEEP), la Lista de Chequeo de la Conducta Infantil (CBCL), formato de padres y la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris. Se encontró que en el grupo de participantes del colegio público se presenta una correlación negativa entre el ocio compartido y la conducta externalizante, así como entre la conducta externalizante y la autoestima. Finalmente, se encontró que tanto en los participantes del colegio público como privado se presenta una correlación positiva entre los conflictos familiares y la conducta externalizante.

*Palabras clave:* Dinámicas familiares; conductas externalizantes; autoestima infantil.

### Abstract

The objective of this study is to identify the relation between family dynamics, externalizing behaviors and self-esteem in 158 dyads of parents whose children are between 8 and 12 years old, and who belong to a public and other

<sup>1</sup> Correo electrónico: jmoreno@usbog.edu.co. Facultad de Psicología, Dirección postal: Carrera 8H # 172-20 Bogotá, Colombia.

private school in the Bogota city. In order to get this objective, the type of study is descriptive-correlational, quantitative and design cross-sectional. The Parent Educational Styles Assessment Questionnaire (CEEP), the Child Behavior Check List (CBCL), the parent format, and the Piers-Harris Self-Concept Scale were used as a measure. It found that in the group of participants of the public school there is a negative correlation between shared leisure and externalizing behavior. and between externalizing behavior and self-esteem. Finally, it found that both in public and private school participants, there is a positive correlation between familiar conflicts and externalizing behavior.

*Keywords:* Family dynamics; externalizing behaviors; childhood self-esteem.

## Introducción

Las dinámicas de las familias en Colombia han cambiado significativamente durante los últimos 25 años por diferentes factores económicos, políticos y socioculturales, impactando en el comportamiento y la autoestima de los niños y niñas (Departamento Nacional de Planeación, 2015). Según el Observatorio de Políticas de las Familias de Colombia, de 1993 a 2015 ha habido un decremento de las familias biparentales, pasando de 55.6 % a 46.3 %; mientras que se han incrementado las familias monoparentales de 9.9 % a 14.3 % lo cual ha traído como consecuencia cambios en la comunicación y distribución de roles entre sus miembros (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

Para Sánchez y Valdés (2011), “las dinámicas familiares son el conjunto de pautas funcionales conscientes o inconscientes que organizan los modos en los cuales interactúan los miembros de una familia” (p. 181). Estas se caracterizan por ser de cooperación, intercambio, poder y conflicto, de acuerdo a la distribución de responsabilidades en el hogar, la participación y la toma de decisiones (Torres, Reyes, Ortega & Garrido, 2015); asimismo, tienen un impacto en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y conductual de los niños (Cardona, Martínez & Klimenko, 2017).

En las dinámicas familiares intervienen diferentes elementos, uno de ellos es la comunicación, que es la interacción personal en la que se intercambia información entre padres e hijos, persistiendo entre ellos condiciones, conocimientos y reglas que hacen posible dicho proceso (Alfonso, Valladares, Rodríguez & Selín, 2017). Otro elemento es la cohesión familiar, entendida como el vínculo emocional que se forja entre los miembros de una familia y que es expresada por medio del apoyo mutuo, el afecto recíproco y la realización de actividades en familia (Zuñeda, Llamazares, Marañón & Vásquez, 2016).

El ocio compartido es otro elemento que contribuye en las dinámicas familiares, refiriéndose a los momentos de disfrute familiar, donde los padres y los niños participan de momentos de calidad e interacciones caracterizadas por el amor y el afecto, ayudando a mantener el bienestar personal y familiar (Offer, 2014).

Uno de los factores que interfiere en las relaciones familiares es el conflicto, comprendido como la oposición o disputa entre ambos progenitores u otros miembros de la familia, cuyo propósito es expresar las diferencias entre las partes (Zuñeda et al., 2016). Cuando las interacciones son inadecuadas generan alteraciones de la conducta en los niños (Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2017; Vahedi, Krug & Westrupp, 2019; Yan & Ansari, 2017).

Una de las perspectivas que más desarrollo investigativo ha tenido sobre las alteraciones del comportamiento infantil es el Sistema de Evaluación Basado Empíricamente de Achenbach (ASEBA). Este sistema asume que dichas alteraciones se dividen en grupos de síndromes de banda estrecha cuando son trastornos específicos, o de banda ancha, cuando son síndromes que forman categorías diagnósticas más generales; entre estos últimos se encuentran los trastornos externalizantes (Achenbach, 2015).

Los trastornos externalizantes son una alteración del control y la autorregulación de la conducta que es manifestada en el ambiente, generando incomodidad y conflicto en el entorno (Nie, Li, Dou & Situ, 2014; Vahedi et al., 2019). Se caracterizan por presentar patrones de agresividad y persistente ruptura de reglas los cuales se han encontrado asociados a problemas en la autoestima de los niños (Inglés et al., 2014).

Diversos estudios concernientes a las dinámicas familiares y las conductas externalizantes han reportado que las dinámicas con estilos de crianza autoritativos, basados en el afecto, apoyo y comunicación asertiva, per-

miten contrarrestar la influencia de ambientes sociales negativos y prevenir conductas delictivas (Fuentes, Alarcón, García & Gracia, 2015). De igual modo, la calidad del tiempo compartido entre padres e hijos es un factor protector frente a la aparición de conductas desadaptativas (Offer, 2014); mientras que aquellos ambientes donde hay poca cohesión familiar, ausencia de lazos afectivos emocionales, así como uso de estilos autoritarios y negligentes, generan en los hijos mayores conductas externalizantes (Amezcuá, Juárez, González-Forteza, Martínez & Medina-Mora, 2016; Fuentes et al., 2015; Mayorga, Godoy, Riquemel, Ketterer & Gálvez, 2016; Yoon et al., 2019).

Adicionalmente, se ha encontrado que las dinámicas familiares tienen un impacto en la autoestima de los niños. La autoestima es la valoración global que posee el niño sobre sí mismo; se puede identificar a partir de seis dimensiones: la “física” hace referencia a la percepción que tiene el niño sobre sus habilidades y apariencia física; la “social” que implica la percepción que tiene el niño sobre las relaciones con los demás (Biddle, Ciaccioni, Thomas & Vergeer, 2019; García & Musitu, 2014); la “intelectual” es entendida como la percepción que tiene el individuo sobre su competencia en situaciones escolares o en momentos en los que tiene que adquirir y aplicar nuevos conocimientos; la “conductual” es referida como la percepción que tiene el individuo sobre su comportamiento en los diferentes espacios y situaciones; de “falta de ansiedad” es descrita como la percepción sobre la ausencia de problemas de tipo emocional, y, finalmente, la “dimensión de felicidad-satisfacción” es entendida como el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales (Piers, 1996).

En este sentido, los padres con altos niveles de calidez y aceptación, así como con el establecimiento de límites claros y coherentes desarrollan e incrementan la autoestima en sus hijos (Pinheiro & Mena, 2014; Troshikhina & Manukyan, 2016). También se ha reportado que aquellos niños que eran tenidos en cuenta por sus padres presentaban altos niveles de autoestima (Martínez, Murgui, García & García, 2019) y mejor adaptación escolar (Xu et al., 2019). Por otra parte, se ha hallado que niños con alto nivel de conducta externalizante tienden a presentar baja autoestima (Collins & Echezona,

2017; Estévez, Jiménez & Moreno, 2018; Garaigordobil et al., 2013).

La evidencia científica revisada ha señalado la necesidad de seguir el papel que desempeñan, de manera específica, las dinámicas familiares de la cohesión familiar, la comunicación, el ocio compartido y los conflictos, en el desarrollo de estos problemas de comportamiento y de autoestima en los niños; más si se tiene en cuenta que en Colombia no hay suficientes estudios que den cuenta de dicha relación. A su vez, permitirá a futuro tener mayor información para el diseño de programas de intervención con padres para el fortalecimiento de las dinámicas familiares. A partir de la fundamentación expuesta anteriormente, en el presente estudio se planteó como objetivo establecer la relación entre las dinámicas familiares, las conductas externalizantes y la autoestima en niños de 8 a 12 años de un colegio público y uno privado de la ciudad de Bogotá, Colombia.

## Método

### Tipo de estudio

La presente investigación se enmarca como un estudio cuantitativo, de diseño transversal y alcance descriptivo-correlacional (Ato, López & Benavente, 2013), dado que se busca establecer la relación entre las dinámicas familiares, las conductas externalizantes y la autoestima en niños de 8 a 12 años.

### Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencias para un total de 158 diadas padre e hijo participantes. Con respecto a los niños, el 74 % pertenecían a un colegio privado y el 26 % a un colegio público de la ciudad de Bogotá. 68 % eran de sexo femenino y 32 % de sexo masculino. El mayor porcentaje de los participantes tenía 10 años de edad con un 33 %. El 39 % cursaban quinto grado de primaria. El 72 % de estudiantes eran de estrato dos, el 23 % de estrato tres y solo el 5 % eran de estrato uno. Adicionalmente, el 43 % de los participantes vivían conjuntamente con sus padres y hermanos, el 13 % con los padres y algún miembro de la familia extensa, el 12 % con ambos padres sin hermanos y el 5.1 % con un solo padre o con familia reconstituida.

La muestra de los padres estuvo conformada por un 75.3 % de mujeres y un 24.7 % de hombres, de los cuales el 56.4 % se encontraba en rango de edad entre los 31 y 40 años, 45.6 % convivían en unión libre y el 95.6 % habían vivido siempre con sus hijos. Adicionalmente, el 36.7 % de los padres eran bachilleres, el 27 % tenían formación técnica y otro 27 % tenían formación universitaria.

### Instrumentos

Se aplicaron tres instrumentos. El primero de ellos fue el Cuestionario de Evaluación de Estilos Educativos de Padres (CEEP), el cual evalúa dinámicas familiares, rol parental, competencias emocionales, estilos educativos y prácticas parentales. Consta de 66 ítems tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, siendo 3 la mayoría de las veces, 2 con frecuencia, 1 en ocasiones y 0 rara vez. Está desarrollado para ser cumplimentado por padres de hijos entre 6 y 12 años. Tiene una confiabilidad elevada con un alfa de Cronbach de .92 para población de habla castellana. Sus escalas tienen confiabilidades medias-altas con .64 y .84 (Gómez et al., 2013). Para el presente estudio se empleó la subescala de dinámicas familiares, cuyos puntajes fueron agrupados en nivel alto, medio y bajo.

De igual modo, se empleó la Lista de Chequeo de la Conducta Infantil (CBCL), formato de padres, que evalúa los comportamientos externalizantes e internalizantes en niños de 4 a 16 años (Achenbach & Rescorla, 2001). En la adaptación colombiana, obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .83 y una consistencia interna de .94. Las posibilidades de respuesta de este instrumento son 0 si no es cierto, 1 si algunas veces es cierto y 2 si es cierto muy a menudo. Los puntajes se agrupan en niveles normal, borderline y clínico (Rescorla et al., 2012; Hewitt, Jaimes, Vera & Villa, 2012).

Finalmente, se aplicó la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris, cuyo objetivo es la medición del nivel del autoconcepto global a través 80 ítems con respuesta dicotómica, Sí o No, agrupados en 6 subescalas, a saber: autoconcepto conductual, intelectual, físico, social o popularidad, falta de ansiedad y felicidad-satisfacción en niños entre 7 y 12 años, cuyos puntajes fueron agrupados en nivel alto, medio y bajo. Adaptada para la población colombiana (Vivas, 1998). La confiabilidad total de la prueba es de .98 de acuerdo al alfa de Cronbach y de .87

en Kuder-Richardson para test con ítems dicotómicos (Guillen & Ramírez, 2011).

### Procedimiento

Este proceso se efectuó en tres fases en las que se presentan las acciones a seguir.

Fase 1. Inicio: Como primera medida, y acorde con consideraciones éticas de la Ley 1090 del psicólogo requeridas para el estudio, se solicitó el permiso a las instituciones educativas para llevar a cabo las aplicaciones. Luego se realizó un acercamiento a los padres y a los niños, informándoles en qué consistía y cuál era el propósito de la investigación. Una vez ellos accedieron a participar, se procedió a entregar los consentimientos a los padres y asentimientos informados a los niños, que debían ser firmados y entregados a los investigadores.

Fase 2. Implementación: Durante las reuniones realizadas en cada colegio, se llevó a cabo la aplicación del Cuestionario de Evaluación de Estilos Educativos de Padres (CEEP) y la Lista de chequeo de la conducta infantil (CBCL) a los padres. La Escala de autoconcepto de Piers-Harris fue aplicada a los niños en una de sus horas de clase. Todos los instrumentos fueron aplicados por los investigadores en la institución educativa, de manera presencial y grupal.

Fase 3. Finalización: Luego de aplicar los instrumentos, se recogieron ordenadamente y se procedió a calificar cada una de las pruebas. Posteriormente, los datos fueron codificados y analizados. Cabe resaltar que acogiéndose al principio de beneficencia de la Ley 1090, se les entregaron los resultados globales del estudio a las instituciones y a los niños se les brindaron talleres para el fortalecimiento de la autoestima.

### Análisis estadísticos

Los resultados de esta investigación se procesaron con el software SPSS Statistics, versión 23. En primera instancia, se realizaron análisis descriptivos de frecuencia de cada una de las variables. Posteriormente, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk según correspondía. Finalmente, se llevaron a cabo los análisis correlacionales entre las variables del estudio. Para las variables que presentaron distribución normal, se realizó el análisis de correlación por medio del coeficiente de Pearson, y para las variables que no

presentaron distribución normal, se llevó a cabo el análisis de correlación a través del coeficiente de Spearman.

## Resultados

Con el fin de identificar la relación entre dinámicas familiares, conductas externalizantes y autoestima en niños entre 8 y 12 años de un colegio público y uno privado de Bogotá, a continuación se presentan los diferentes hallazgos.

En cuanto a los análisis descriptivos de cada una de las variables, de acuerdo con la Tabla 1, respecto a las dinámicas familiares, los mayores porcentajes que se encontraron fueron los siguientes: el 77.8 % de los participantes del colegio privado tuvieron un nivel alto en comunicación; el 64.1 % un nivel medio de cohesión familiar; el 50.4 % un nivel medio en ocio compartido, y el 83.8 % bajo en conflictos familiares, lo cual evidencia que, en general, las dinámicas familiares tienden a caracterizarse por ser armónicas.

En relación con la conducta externalizante, se evidencia que el 100 % se ubicó dentro del rango normal; no obstante, el .9 % presentó comportamiento de ruptura de reglas en rango clínico y el 3.4 % en rango borderline en comportamiento agresivo. Esto significa que los niños tienden a tener un comportamiento regulado que les permite tener una relación adecuada con el entorno familiar, escolar y social.

Respecto a la autoestima, se evidenció que los participantes presentaron puntuaciones altas en autoestima conductual con un 78.6 %, intelectual con un 62.4 %, física con un 75.2 %, falta de ansiedad con un 51.3 % y felicidad-satisfacción con un 82.9 %, mientras que el 48.7 % presentó puntuaciones en un nivel medio para popularidad. Esto denota que, en general, las puntuaciones en autoestima de los niños se encuentran en niveles bastante favorables.

Por su parte, el 53.7 % de los participantes del colegio público se ubicaron en el nivel alto en comunicación y ocio compartido, el 63.4 % en nivel medio de cohesión familiar, y el 78.8% bajo en conflictos familiares.

En conducta externalizante, el 92.7 % se ubicó dentro del rango normal y el 7.3 % dentro del nivel borderline. En ruptura de reglas, el 2.4 % presentó puntuaciones dentro del nivel borderline, mientras que el 7.3 % se ubicó en rango clínico. En comportamiento agresivo, el 2.4 % se localizó en el nivel borderline y otro 2.4 % en clínico, lo cual significa que los niños tienden a evidenciar un comportamiento regulado.

En autoestima se evidenció que 80.5 % presentó un nivel alto en autoestima conductual, 61.0 % en intelectual, 73.2 % en física, 58.5 % en falta de ansiedad, 61 % en popularidad y 85.4 % en felicidad-satisfacción. Esto supone que los niños perciben unos adecuados niveles de autoestima.

Tabla 1. Análisis descriptivos de Dinámicas familiares, Conducta externalizante y Autoestima

Colegio	Nivel					
	Alto		Medio		Bajo	
Privado (n= 117)	F	%	F	%	F	%
Dinámicas familiares						
Cohesión Familiar	40	34.2	75	64.1	2	1.7
Comunicación	91	77.8	25	21.4	1	.9
Ocio Compartido	55	47.0	59	50.4	3	2.6
Conflictos	3	2.6	16	13.7	98	83.8
	Clínico		Borderline		Normal	
	F	%	F	%	F	%
Conducta Externalizante	-	-	-	-	117	100.0
Ruptura de reglas	1	.9	-	-	116	99.1
C. agresivo	-	-	4	3.4	113	96.6

		Alto		Medio		Bajo	
		F	%	F	%	F	%
Autoestima							
Conductual		92	78.6	24	20.5	1	.9
Intelectual		73	62.4	42	35.9	2	1.7
Física		88	75.2	28	23.9	1	.9
Falta de Ansiedad		60	51.3	53	45.3	4	3.4
Popularidad		55	47.0	57	48.7	5	4.3t
Felicidad-Satisfacción		97	82.9	18	15.4	2	1.7
<b>Público (n=41)</b>		<b>Alto</b>		<b>Medio</b>		<b>Bajo</b>	
		F	%	F	%	F	%
Dinámicas familiares							
Cohesión Familiar		13	31.7	26	63.4	2	4.9
Comunicación		22	53.7	18	43.9	1	2.4
Ocio Compartido		22	53.7	15	36.6	4	9.8
Conflictos		4	9.8	5	12.2	32	78.0
		<b>Clínico</b>		<b>Borderline</b>		<b>Normal</b>	
		F	%	F	%	F	%
Conducta Externalizante		-	-	3	7.3	38	92.7
Ruptura de reglas		3	7.3	1	2.4	37	90.2
C. agresivo		1	2.4	1	2.4	39	95.1
		<b>Alto</b>		<b>Medio</b>		<b>Bajo</b>	
		F	%	F	%	F	%
Autoestima							
Conductual		33	80.5	8	19.5	-	-
Intelectual		25	61.0	16	39.0	-	-
Física		30	73.2	11	26.8	-	-
Falta de Ansiedad		24	58.5	17	41.5	-	-
Popularidad		25	61.0	15	36.6	1	2.4
Felicidad-Satisfacción		35	85.4	6	14.6	-	-

Nota. F: Frecuencia.

Debido al tamaño muestra, se llevó a cabo la prueba de normalidad de Kolgomorov- Smirnov para el colegio privado y la prueba de Shapiro-Wilk para el colegio público. En el privado se evidencia que las variables no tienen distribución normal al presentar valores menores de .05. En lo que respecta al público, se determinó que la mayoría de las variables no presentaron un comportamiento normalizado, a excepción de cohesión familiar y falta de ansiedad, las cuales obtuvieron un nivel de significancia superior a .05.

Para las variables que presentaron distribución normal se realizaron análisis de correlación por medio del coeficiente de Pearson. Se determinó que las variables de cohesión familiar y falta de ansiedad, correspondientes al grupo de participantes del colegio público, no presentaron correlaciones con ninguna de las otras variables estudiadas.

Por otro lado, para las variables que no presentaron distribución normal se llevaron a cabo análisis de correlación a través del coeficiente de Spearman (Tabla 2),

evidenciándose que en el grupo de niños pertenecientes al colegio público existen las siguientes correlaciones negativas: entre el ocio compartido con la conducta externalizante y la agresividad con un nivel de significancia de .05, así como entre el ocio compartido y la ruptura de reglas al .01; igualmente, entre la conducta externalizante y la autoestima conductual al .05 y entre la ruptura de reglas y autoestima social o popularidad al .01. Por otro

lado, se encontró una correlación positiva entre los conflictos y la conducta externalizante al .05.

En la Tabla 2 se observa que en el grupo de niños del colegio privado se presenta una correlación positiva entre los conflictos con ruptura de reglas, agresividad y la conducta externalizante total, con un nivel de significancia de .01.

Tabla 2. Correlaciones entre Dinámicas familiares, Conducta externalizante y Autoestima

			Conducta Externalizante	Comp. de ruptura de reglas	Comp. Agresivo	Autoestima	Autoestima Conductual	Autoestima Intelectual	Autoestima Física	Falta de Ansiedad	Popularidad	Felicidad-Satisfacción
Dinámicas familiares	Privado	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Público	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cohesión Familiar	Privado	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Público	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Comunicación	Privado	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Público	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ocio Compartido	Privado	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Público	Rho	-.347*	-.413**	-.342*	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	.026	.007	.029	-	-	-	-	-	-	-
Conflictos	Privado	Rho	.384**	.296**	.358**	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	.000	.001	.000	-	-	-	-	-	-	-
	Público	Rho	.315*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	.045	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conducta Externalizante	Privado	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		Conducta Externalizante	Comp. de ruptura de reglas	Comp. Agresivo	Autoestima	Autoestima Conductual	Autoestima Intelectual	Autoestima Física	Falta de Ansiedad	Popularidad	Felicidad- Satisfacción
Comportamiento de ruptura de reglas	Público	Rho	-	-	-	-.315*	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	.045	-	-	-	-	-
	Privado	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Comportamiento agresivo	Público	Rho	-	-	-	-.339*	-	-	-	-.417**	-
		Sig.	-	-	-	.030	-	-	-	.007	-
	Privado	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Público	Rho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Nota: \*\*. La correlación es significativa en el nivel .01

\*. La correlación es significativa en el nivel .05

## Discusión

El objetivo de la investigación fue identificar la relación entre dinámicas familiares, conductas externalizantes y autoestima en niños entre 8 y 12 años de un colegio público y uno privado de Bogotá. Se encontró que la mayor parte de la muestra, tanto del colegio público como privado, evidencia niveles medios de cohesión familiar, altos niveles de comunicación y bajos conflictos familiares. De manera específica, los participantes del colegio público presentan altos niveles de ocio compartido, mientras que los participantes del colegio privado obtuvieron puntuaciones dentro del nivel medio.

Acorde con estudios previos, la mayoría de los padres e hijos de ambas instituciones educativas presentan adecuadas interacciones en las que se expresan y comprenden con libertad las opiniones de los miembros de la familia (Alfonso et al., 2017). De igual modo, se evidencia un fuerte vínculo emocional entre los miembros de la familia, que se caracteriza por el apoyo mutuo, el afecto recíproco y la realización de actividades en familia (Zuñeda et al., 2016; Offer, 2014). Asimismo, se obser-

va que se presentan bajos niveles de disputa o conflicto entre los miembros de la familia, siendo un factor de baja ocurrencia dentro de las dinámicas familiares de los participantes (Zuñeda et al., 2016).

Por otra parte, mediante los análisis descriptivos se encontró que la mayoría de los participantes de ambas instituciones se encuentran dentro del rango normal para conductas externalizantes; sin embargo, se evidencia que los participantes de colegio público presentan en mayor medida ruptura de reglas y comportamiento agresivo en rango borderline y clínico. Los resultados mencionados indican que los participantes del colegio privado no presentan una alteración del control y la autorregulación de la conducta, evitando generar incomodidad y conflicto en el entorno (Nie et al., 2014). No obstante, los participantes de colegio público presentan, en mayor medida, dificultades en autocontrol manifestados en conductas externalizantes, lo que probablemente puede ser explicado por la alta exposición a factores de riesgo en el contexto social en el que se encuentran inmersos (Encuesta Nacional de Salud Mental, 2015; Vahedi et al., 2019).



Adicionalmente, se encontró que los niños y niñas del colegio público y privado tuvieron adecuados niveles de autoestima física, social, intelectual, conductual, falta de ansiedad y felicidad-satisfacción. Esto quiere decir que los participantes presentan alta valoración de sí mismos respecto a su apariencia física, a su capacidad para establecer relaciones sociales, a sus competencias para adquirir y aplicar nuevos conocimientos en situaciones escolares, a su comportamiento en los diferentes espacios y situaciones, así como un alto grado de satisfacción ante sus características personales y una percepción de ausencia de problemas de tipo emocional (García & Musitu, 2014; Piers, 1996).

En cuanto a la relación entre dinámicas familiares y el nivel de conductas externalizantes, se encontró que no existe relación entre las subescalas cohesión familiar, comunicación y el nivel de conducta externalizante, de ruptura de reglas y agresividad en los participantes de colegio público y privado, resultados que difieren con las investigaciones en las que se afirma que las dinámicas basadas en comunicación y la cohesión familiar actúan como factores que evitan la aparición de conductas externalizantes (Fuentes et al., 2015; Amezcua et al., 2016). Parece ser que otras variables podrían dar cuenta del desarrollo de estos problemas de conducta en los niños. Al respecto, se ha encontrado en otros estudios una asociación entre los problemas de regulación emocional, así como la percepción de sobrecarga de los padres con el desarrollo de problemas externalizantes de los hijos (Hamilton, Sinha & Potenza, 2014; Henschel, de Bruin & Möhler, 2014; Muratori, 2016), variables que se deben seguir investigando en próximos estudios.

Por otra parte, se encontró que para la muestra de los participantes de colegio privado no existe relación entre la subescala ocio compartido y conductas externalizantes de ruptura de reglas y agresividad; no obstante, en los participantes de colegio público sí se encontró relación entre las variables mencionadas. Los resultados obtenidos de los participantes del colegio privado difieren con el estudio que plantea que la calidad del tiempo compartido entre padres e hijos es un factor protector frente a la aparición de conductas desadaptativas (Offer, 2014), mientras que los hallazgos obtenidos del colegio público lo constatan. Esto supone que en las dinámicas familiares de los participantes de colegio público, cuan-

do hay poca cooperación y poco intercambio de tiempo libre compartido, los hijos tienden a presentar mayores problemas externalizantes (Cardona et al., 2017; Torres et al., 2015).

Adicionalmente, se encontró que existe una relación directamente proporcional entre el conflicto y el nivel de conductas externalizantes en los participantes de colegio público y privado, coincidiendo dichos resultados con las investigaciones en las que se indica que exponer frecuentemente a los niños a conflictos familiares está relacionado con la aparición de problemas de conducta agresiva y de ruptura de reglas (Mayorga et al., 2016; Fuentes et al., 2015; Yoon et al., 2019).

En lo que respecta a la relación entre dinámicas familiares y el nivel de autoestima, se evidencia que no existe relación entre estas dos variables, lo que difiere con las investigaciones en las que se establece que las dinámicas familiares y atención parental son factores inherentes en el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima de los niños (Troshikhina & Manukyan, 2016; Martínez et al., 2019; Pinheiro & Mena, 2014). Dicho resultado probablemente puede ser explicado por la cantidad de la muestra; por lo que se sugiere en próximas investigaciones relacionar las dos variables con un mayor número de participantes.

Finalmente, para dar cuenta de la relación entre el nivel de conductas externalizantes y el nivel de autoestima, se encontró que existe una relación inversamente proporcional entre la conducta externalizante y la autoestima en su dimensión conductual y social, lo que coincide con las investigaciones en las que se afirma que las personas con un alto nivel de dicho comportamiento tienden a presentar baja autoestima (Garaigordobil et al., 2013; Collins & Echezona, 2017; Estévez et al., 2018). Debido a que los estudios no son tan específicos, se sugiere mayor investigación sobre la relación entre dichas variables.

En conclusión, a partir del presente estudio fue posible establecer que en los participantes del colegio público existe relación entre el ocio compartido y el nivel de conducta externalizante; resultado en el que difieren los participantes de colegio privado. Asimismo, se encontró que existe una relación entre los conflictos en la familia y las conductas externalizantes. Por otro lado, se logró establecer que no existe relación entre las dinámi-

cas familiares y el nivel de autoestima; mientras que existe una relación inversamente proporcional entre el nivel de conductas externalizantes y el nivel de autoestima.

También se puede concluir que la comunicación, la cohesión y el ocio compartido dentro de la familia son factores que previenen los problemas externalizantes y promueven el fortalecimiento de la autoestima en los hijos; variables que se deben considerar para la asesoría a padres de niños con problemas de comportamiento y así lograr mayor autocontrol en los hijos y una mejoría en la funcionalidad familiar.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, no se obtuvo una muestra equitativa de cada colegio. Adicionalmente, se señala la presencia de una muestra limitada; aunque se contó con el apoyo y la colaboración de las instituciones educativas en las que se llevó a cabo el estudio, el tamaño muestral no fue representativo como para la generalización de los datos. De igual manera, se puede decir que no se exploraron otras variables que podrían estar relacionadas con los problemas externalizantes y con la autoestima de los niños, como son las competencias emocionales de los padres. Por esto, se sugiere establecer relaciones entre las dinámicas familiares, conductas externalizantes y autoestima con una muestra más amplia, identificando, a su vez, variables socioculturales que podrían estar mediando entre dichas relaciones.

## Referencias

- Achenbach, T.M. (2015). Multicultural evidence-based assessment using the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) for ages 16-90+. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 9(2), 13-23. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-23862015000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862015000200001)
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA Age Forms and Profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Alfonso, C., Valladares, A., Rodríguez, L., & Selín, M. (2017). Comunicación, cohesión y satisfacción familiar en adolescentes de la enseñanza secundaria y preuniversitaria. *Cienfuegos 2014*. MediSur, 15(3), 341-349. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180051460009>
- Amezcuca, L., García, F., González-Forteza, C., & Martínez, N. (2016). Relación entre supervisión parental y conducta antisocial en menores infractores del Estado de Morelos. *Salud Mental*, 39(1), 11-17. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2016/sam161c.pdf>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport & Exercise*, 42, 146-155. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.08.011
- Cardona, E., Martínez, N., & Klimenko, O. (2017). Estudio sobre las dinámicas familiares de los adolescentes infractores del programa AIMAR del Municipio de Envigado, durante el año 2016. *Revista Katharsis*, 23, 34-59. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/863/1147>
- Collins, I., & Echezona, E. (2017). Effects of self-esteem and gender on aggressive behavior among adolescents. *Journal of Psychology*, 8(2), 61-67. doi: 10.1080/09764224.2017.1336322
- Departamento Nacional de Planeación (2015). *Tipologías de Familias en Colombia: Evolución 1993-2014*. Observatorio de Políticas de las Familias, Bogotá, Colombia. Recuperado de [https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Documents/Documentos%20de%20trabajo/D3-tipologias-evolucion\\_dic3-\(1\).pdf](https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Documents/Documentos%20de%20trabajo/D3-tipologias-evolucion_dic3-(1).pdf)
- Encuesta Nacional de Salud Mental. (2015). *Problemas de Salud mental en Población infantil*. Ministerio de Salud, Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Encuesta\\_Nacional\\_de\\_Salud\\_Mental\\_Tomo\\_I.pdf](http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Encuesta_Nacional_de_Salud_Mental_Tomo_I.pdf)
- Estévez, E., Jiménez, T., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor

- of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73. doi: 10.7334/psicothema2016.294.
- Fernández-Daza, M., & Fernández-Parra, A. (2017). Problemas de comportamiento, problemas emocionales y de atención en niños y adolescentes que viven en acogimiento residencial. *Psicología*, 11(1), 57-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v11n1/1900-2386-psych-11-01-00057.pdf>
- Fuentes, M., Alarcón, A., García, F., & Gracia, E. (2015). Consumo de alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas en la adolescencia: efectos de la familia y peligro del barrio. *Anales de Psicología*, 31(3), 1000-1007. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.183491>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5*. (4ª ed.). Madrid: Tea Ediciones.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E., & Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: Conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123-133. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/315/289>
- Gómez, I., García-Barranco, M., De las Heras, R., Martínez de Salazar, A., Cobos, L., Martín, M., & Fernández, C. (2013). Memoria proyecto de investigación de evaluación de los estilos educativos parentales. Patrocinado por la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología (AEPCP). Recuperado de <http://www.aepcp.net/arc/Memoria%20%20final%20Ayuda%20Investigacio%CC%81n%20%20AEPCP%20%282011%29.PDF>
- Guillen, F., & Ramírez, M. (2011). Relación entre autoconcepto y condición física en alumnos de tercer ciclo de primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 45-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235119302005>
- Hamilton, K. R., Sinha, R., & Potenza, M. N. (2014). Self-reported impulsivity, but not behavioral approach or inhibition, mediates the relationship between stress and self-control. *Addictive Behaviors*, 39, 1557-1564. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.01.003>
- Henschel, S., de Bruin, M., & Möhler, E. (2014). Self-Control and child abuse potential in mothers with an abuse history and their preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 824-836. doi: 10.1007/s10826-013-9735-0
- Hewitt, N., Jaimes, S., Vera, A., & Villa, M. (2012). Características Psicométricas del Cuestionario de Comportamientos Infantiles (CBCL) en Niños y Adolescentes Colombianos Escolarizados. (Trabajo de grado). Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.
- Inglés, C., Torregrasa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 29-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1293/129330657003/>
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>
- Mayorga, C., Godoy, M., Riquelme, S., Ketterer, L., & Gálvez, J. (2016). Relación entre problemas de conducta en adolescentes y conflicto interparental en familias intactas y monoparentales. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 107-122. doi: 10.15446/rcp.v25n1.48705
- Muratori, P., Lochman, J. E., Manfredi, A., Milone, A., Nocentini, A., Pisano, S., & Masi, G. (2016). Callous unemotional traits in children with disruptive behavior disorder: Predictors of developmental trajectories and adolescent outcomes. *Psychiatry Research*, 236, 35-41. doi: 10.1016/j.psychres.2016.01.003
- Nie, Y., Li, J., Dou, k., & Situ, Q. (2014). The associations between self-consciousness and internalizing/externalizing problems among Chinese adolescents. *Journal of Adolescence*, 37(5), 505-514. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.04.002
- Offer, S. (2014). Time with children and employed parents' emotional well-being. *Social Science*

- Research, 47, 192-203. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.05.003
- Piers, A. (1996). Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris. Manual general de corrección e interpretación. Bogotá: Grugel.
- Pinheiro, C., & Mena, P. (2014). Relación parental, autoestima y sintomatología depresiva en jóvenes adultos. Implicaciones de los conflictos interparentales, coalición y triangulación. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-29. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-3.rpas
- Rescorla, L., Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Bego- vac, I., Chahed, M., & Zhang, E. (2012). International epidemiology of child and adolescent psychopathology II: Integration and applications of dimensional findings from 44 societies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(12), 1273-1283. doi: 10.1016/j.jaac.2012.09.012.
- Sánchez, P., & Valdés, A. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/802/80220774009/>
- Torres, L., Reyes, A., Ortega, P., & Garrido, A. (2015). Dinámica Familiar: Formación de la identidad e integración sociocultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 48-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242798008.pdf>
- Troshikhina, E., & Manukyan, V. (2016). Self-esteem and emotional development of young children in connection with mothers' parental attitudes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 357-361. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.156
- Vahedi, A., Krug, I., & Westrupp, E. M. (2019). Crossover of parents' work-family conflict to family functioning and child mental health. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 38-49. doi: 10.1016/j.appdev.2019.01.001
- Vivas, J. (1998). Adaptación de la escala de autoconcepto Piers y Harris para la ciudadanía de Bogotá. Bogotá: Grujel Ltda.
- Xu, J., Hu, H., Wright, R., Schnaas, L., Bellinger, D. C., Park, S. K., Wright, R. O., Téllez-Rojo, M. M. (2019). Prenatal lead exposure modifies the association of maternal self-esteem with child adaptive ability. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 222, 68-75. doi:10.1016/j.ijheh.2018.08.005
- Yan, N., & Ansari, A. (2017). Bidirectional relations between intrusive caregiving among parents and teachers and children's externalizing behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 13-20. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.05.004
- Yoon, Y., Cederbaum, J. A., Mennen, F. E., Traube, D. E., Chou, C., & Lee, J. O. (2019). Linkage between teen mother's childhood adversity and externalizing behaviors in their children at age 11: Three aspects of parenting. *Child Abuse & Neglect*, 88, 326-336. doi: 10.1016/j.chiabu.2018.12.005
- Zuñeda, A., Llamazares, A., Marañón, D., & Vázquez, G. (2016). Características individuales y familiares de los adolescentes inmersos en violencia filio-parental: La agresividad física, la cohesión familiar y el conflicto interparental como variables explicativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 21-33. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.15021

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# ¿MASCULINO, FEMENINO, ANDRÓGINO O INDIFERENCIADO? RELACIÓN ENTRE EL ROL SEXUAL, LA AFECTIVIDAD Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PERSONAS ADULTAS

MALE, FEMALE, ANDROGYNOUS OR UNDIFFERENTIATED? RELATIONSHIP BETWEEN THE SEXUAL ROLE, AFFECTIVITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADULT POPULATION

FELIPE E. GARCÍA<sup>1</sup>, CAROLINA ALZUGARAY, ORNELLA CISTERNAS, BELLA ESPINOZA, GERALDINE SALGADO Y SANDRA GARABITO  
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, CONCEPCIÓN, CHILE.

FECHA RECEPCIÓN: 28/02/2019 - FECHA ACEPTACIÓN: 13/08/2019

García, F., Alzuragay, C., Cisternas, O., Espinoza, B., Salgado, G., & Garabito, S. (2019). ¿Masculino, femenino, andrógino o indiferenciado? Relación entre el rol sexual, la afectividad y la inteligencia emocional en personas adultas. *Psychologia*, 13(2), 55-65. doi: 10.21500/19002386.4001.

## Resumen

Los roles sexuales tradicionales se han ido modificando a la par de cambios sociales y demográficos. El propósito del presente estudio es determinar en qué medida hombres y mujeres se tipifican dentro de un rol masculino, femenino, andrógino o indiferenciado; además de analizar la relación entre el rol sexual, la afectividad positiva y negativa y la inteligencia emocional. Participaron 193 personas entre 18 y 60 años (50.8 % mujeres). Los resultados indican que los rasgos expresivos muestran una relación positiva más alta con inteligencia emocional y con su dimensión de percepción emocional, mientras que los rasgos instrumentales presentan la relación más alta con afectividad positiva, seguida de la inteligencia emocional. En cuanto a la clasificación de roles, se observa que el rol andrógino muestra mayores puntajes en inteligencia emocional y afectividad positiva que los demás roles. A su vez, el rol indiferenciado muestra los menores puntajes en inteligencia emocional y afectividad positiva que los demás roles. A la luz de los re-

<sup>1</sup> La correspondencia debe dirigirse a Felipe E. García, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás, Prat 879 (4030000), Concepción, Chile. Correo electrónico fgarcia@santotomas.cl. Fono: +56412108830

sultados y antecedentes de otros estudios, se concluye, en esta muestra específica, que la adopción de un rol sexual andrógino en hombres y mujeres tiene una relación importante con la afectividad positiva e inteligencia emocional.

*Palabras Clave:* Masculinidad; feminidad; estereotipos; emociones; afectividad

## Abstract

Traditional sex roles have been modified along with social and demographic changes. The aim of the present study is to evaluate to what extent men and women are typified within a male, female, androgynous or undifferentiated role, in addition to analyzing the relationship between sexual role, positive and negative affect, and emotional intelligence. One hundred ninety three people between 18 and 60 years old participated (50.8% women). The results indicate that the expressive features show a higher positive relationship with emotional intelligence and with its dimension of emotional perception, while the instrumental features have the highest relationship with positive affectivity followed by emotional intelligence. Regarding the classification of roles, it is observed that the androgynous role, shows higher scores in emotional intelligence and positive affectivity than the other roles. In turn, the undifferentiated role shows the lower scores in emotional intelligence and positive affectivity than the other roles. In light of the results and background of other studies, it is concluded, in this specific sample, that the adoption of an androgynous sexual role in men and women has an important relationship with positive affectivity and emotional intelligence.

*Keywords:* Masculinity femininity; stereotypes; emotions; affectivity

## Introducción

Los roles sexuales se definen como los estereotipos de origen sociocultural sobre el comportamiento esperable en hombres y mujeres de acuerdo con su sexo (Barra, 2004; Cabral, 1983), y que implican auto-conceptos generales en su valoración del rol (Etchezahar, 2014). El rol sexual proporciona información sobre lo que una persona es, debe ser y se espera que sea, por el solo hecho de ser hombre o mujer (Monreal & Martínez, 2010).

El rol sexual ha llegado a ser reconocido como una construcción social, contextualizada e incrustada en la cultura, y susceptible de aprender y desaprender (Vonk, Mayhew & Zeigler-Hill, 2016). Su construcción está influida por factores biológicos y socioculturales (Díaz-Loving, Rivera & Sánchez, 2001; Herrera, 2000; Yubero & Navarro, 2010), y por eso varían de acuerdo con la época y cultura. Evidencia de ello es que en los últimos años los roles sexuales se han modificado; por ejemplo, una persona de 50 años desempeña roles distintos a una de 20 años, aunque se mantienen las creencias estereotipadas en los procesos de socialización (Monreal & Martínez, 2010). Este proceso de socialización –primaria y secundaria, y posteriormente diferencial– transmite las normas y valores del contexto familiar, escolar, social y

comunicacional, en los que las niñas se identifican con el modelo femenino y los niños con el modelo masculino (Freixas, 2012; Herrera, 2000). Por ejemplo, en un estudio realizado hace más de dos décadas por Alcalay, Gonzalez, Reinoso y Lizana (1994), los participantes concibieron al padre asociado al espacio de trabajo como figura de autoridad, proveedor, quien toma las decisiones en el hogar, dominante, que posee control emocional, valiente, entre otros adjetivos relacionados al rol sexual de masculinidad. Por otro lado, la madre se asoció al espacio doméstico y cuidado de los hijos(as), destinada a la procreación y entrega de afecto, tales como caricias, abrazos, besos, etc., vinculándose al rol sexual de feminidad. Estudios más actuales muestran que estos roles han variado en la cultura hispanoamericana, pues ya no existirían diferencias tan marcadas entre los roles de hombres y mujeres (Echabe, 2010). En un metanálisis (Donnelly & Twenge, 2017) se encontró que los niveles de las mujeres en feminidad han disminuido significativamente en los últimos años. Dichos cambios pueden reflejar la adopción de nuevas normas respecto al rol sexual (Eagly, Wood & Diekman, 2000).

Szpitalak y Prochwicz (2013) explican que tanto los hombres como las mujeres tienen atributos femeninos y masculinos, por lo que los roles sexuales no son exclusivos de uno u otro sexo. Si bien la mayoría de las

mujeres tienen niveles más altos de feminidad, y la mayoría de los hombres tienen niveles más altos de masculinidad, en algunos casos los hombres son más femeninos y las mujeres son más masculinas. Por ese motivo, los roles sexuales se pueden clasificar en masculinos, femeninos, andróginos e indiferenciados (Alcalay et al., 1994; Barra, 2004; Diaz-Loving et al., 2001; Monreal & Martínez, 2010). El masculino describe rasgos instrumentales de seguridad en sí mismo, poder y control, orientación a metas, asertividad, autonomía, independencia y dominio del control externo. El femenino describe rasgos expresivos orientados a las relaciones sociales/afectivas, preocupación por el bienestar del otro, dependencia, debilidad, crianza/apoyo/cuidado de los hijos(as), intuición, sensibilidad. La androginia alude a quienes asumen e integran atributos masculinos y femeninos, no limitando su comportamiento social y expresándose con mayor libertad (Bem, 1974; Freixas, 2012; Sebastián, Aguñiga & Moreno, 1987); además, reflejan flexibilidad conductual, ajuste emocional-personal (Lara, 1991) y son más creativos y asertivos (Cabral, 1983). Los indiferenciados son aquellos sujetos que puntúan bajo en sus niveles de masculinidad y feminidad (Alzugaray & García, 2015; Barra, 2010).

Estudios que han comparado los distintos roles sexuales en relación con variables psicológicas han mostrado que la androginia es la que se relaciona en forma más fuerte con variables como bienestar, calidad de vida, inteligencia emocional, estabilidad emocional, autoeficacia, autoestima, ajuste social y adaptación (Belmares & Bermúdez, 2016; Gartzia, Aritzeta, Balluerka & Barberá, 2012; Eichinger, 2000; Stake, Zand & Smalley, 1996).

Uno de los aspectos del rol sexual donde se observan mayores diferencias entre hombres y mujeres es en la expresión afectiva (Alcalá et al., 2006). La afectividad es un conjunto de mecanismos físicos, cognitivos, conductuales, socio-culturales, etc., que engloban estados de ánimo y emociones positivas y negativas (Hervás & Vázquez, 2006). Las emociones positivas y negativas suelen ser independientes entre sí, por lo que si una se encuentra alta, no indica la ausencia de la otra (Robles & Páez, 2003).

Watson, Clark y Tellegen (1988) señalan que la afectividad positiva (AP) alude al modo en que una persona se siente entusiasta, activa y alerta, con plena con-

centración y compromiso placentero. En contraposición, la afectividad negativa (AN) se relaciona a la angustia y otras emociones que se vivencian como desagradables, como ira, desprecio, disgusto, culpa, miedo y nerviosismo.

Las mujeres muestran un mayor reconocimiento de sus propias emociones, posiblemente porque en la infancia tienen mayor socialización respecto a ellas que los hombres (Monreal & Martínez, 2010; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés & Latorre, 2008). La educación emocional recibida por parte del padre y la madre ha llevado a que las mujeres sean más hábiles para comunicar emociones negativas, como la tristeza y la preocupación, pues los hombres temen ser cuestionados desde su masculinidad si las expresan (Sánchez et al., 2008). Estas diferencias sexuales se han encontrado incluso en la expresión de emociones positivas, como la gratitud (Roa-Meggo, 2017).

Esto ha llevado a que varios estudios hayan establecido una asociación positiva entre sexo femenino y expresión de emociones negativas, lo que se ha intentado explicar aludiendo a un mayor neuroticismo (Mandelli et al., 2015) o mayor tendencia a las rumiaciones negativas (Broderick & Korteland, 2002) en las mujeres. Sin embargo, estas respuestas emocionales han sido señaladas como características más bien de un rol femenino que del sexo femenino. Por ejemplo, se ha encontrado que las mujeres que presentan roles femeninos más marcados experimentan con mayor intensidad la culpa y la vergüenza, en cambio las mujeres que asumen roles masculinos tienden a disminuir su vergüenza (Benetti-McQuoid & Bursik, 2005). Esta mayor relación del rol femenino con características expresivas ha asociado a la mujer con debilidad, sensibilidad, delicadeza, dependencia y necesidad de protección (Alcalay et al., 1994), adjetivos que la han llevado, incluso, a ser devaluadas socialmente (Herrera, 2000).

Por otro lado, en su proceso de socialización, al hombre se le exige estar orientado a las tareas, ser autónomo, asertivo, dominante, controlar e inhibir sus emociones; se le impulsa a ser predominantemente cognitivo y no demostrar miedo y tristeza, pues es señal de poca virilidad (Alcalay et al., 1994; Ibarra & Díaz, 2016; Toro-Alfonso, Walters-Pacheco & Sánchez, 2012). Esto obstaculiza la expresión y regulación de sus emociones (i.e. los

niños no lloran, debes ser hombre para tus cosas, etc.), y a largo plazo repercute en los estados de ánimo y en sus relaciones interpersonales (Alcalay et al., 1994). Los hombres expresan su miedo y su llanto solo en entornos de confianza (Ibarra & Díaz, 2016).

También es posible que una persona, con independencia de su sexo, presente roles tanto femeninos como masculinos. Las personas andróginas tienden a ser sensibles a las emociones y a tener mejores relaciones con otros, respecto de los masculinos; además, pueden afrontar de buena forma situaciones de estrés interpersonal a través de ajustes afectivos (Miao-Que Lin, Li-Shia Huang & Yi-Fang Chiang, 2008). La relación entre los roles sexuales y la expresión de las emociones acerca de este constructo a la inteligencia emocional (Candela, Barberá, Ramos & Sarrío, 2002; Gartzia et al., 2012).

La inteligencia emocional incluye una serie de competencias emocionales, relacionadas con la capacidad para atender los sentimientos y comprenderlos con claridad. En ese sentido, funciona como un regulador de estados emocionales negativos y positivos, por lo que incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar una emoción, así como de comprenderla y regularla para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1993).

Dentro de la inteligencia emocional se distinguen tres dimensiones (Mayer & Salovey, 1993; Goleman, 2010): la percepción emocional (PE) es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los estados, sensaciones fisiológicas y cognitivas que permiten discriminar emociones en los otros; la comprensión emocional (CE) es analizar e identificar diferentes señales y reconocer o etiquetar emociones positivas-negativas, además de una acción anticipatoria a consecuencias futuras; la regulación emocional (RE) es un grupo de procesos internos y externos responsables de definir cuándo se presentan, experimentan y cómo se expresan las emociones. Así podemos evaluar, supervisar y modificar las reacciones emocionales para alcanzar objetivos y metas (Hervás & Vázquez, 2006).

Estudios meta analíticos han demostrado que las mujeres son, en general, más inteligentes emocionalmente que los hombres (Joseph & Newman, 2010), lo que resulta coherente con su mayor expresividad. En la misma línea, Lopez-Zafra y Gartzia (2014) señalan que

las dimensiones de la inteligencia emocional estarían sesgadas por estereotipos de género, pues las personas las perciben como más características de los roles femeninos que masculinos. Sin embargo, Gartzia et al. (2012) encontraron que era el rol andrógino el que presentaba niveles más altos en todas las dimensiones, por lo que al parecer una adecuada inteligencia emocional implica la integración de roles tanto masculinos como femeninos. Guastello y Guastello (2003) coinciden en que las personas emocionalmente inteligentes tienden a expresar un rasgo de roles más amplio que aquellos que no lo son.

Si bien numerosos estudios se centran en diferencias entre hombres y mujeres, tanto en afectividad como inteligencia emocional, pocos son los que lo hacen en función de los roles sexuales (Vonk et al., 2016). Considerando que hoy en día hay un número importante de hombres y mujeres que no se identifican con los roles tradicionales asociados a su sexo, resulta relevante evaluar estas relaciones, dadas las transformaciones sociales y culturales que se han observado en los últimos años.

Es por esto que el presente estudio tuvo como objetivo evaluar la afectividad e IE en hombres y mujeres adultos, relacionándolos con cada rol sexual. Se pretende realizar, en primer lugar, una comparación por sexo; luego establecer la relación entre las distintas variables de estudio, y, finalmente, se comparan las variables de estudio de acuerdo con los roles sexuales. En esta última comparación, las hipótesis fueron las siguientes: 1) Las personas con un rol de feminidad presentan mayor nivel de afectividad positiva que aquellos de rol indiferenciado. 2) Las personas con rol de feminidad poseen mayor inteligencia emocional que aquellos que presentan un rol de masculinidad. 3) Las personas con un rol de androginia poseen mayor afectividad positiva e inteligencia emocional que aquellos con un rol indiferenciado.

## Método

### Diseño

Se utilizó un diseño de investigación no experimental, de tipo descriptivo y correlacional, correspondiente a un estudio transversal.

### Participantes



Se encuestó a 193 personas con residencia en la Región del Biobío, Chile. De ellos, 98 son mujeres, equivalentes al 50.8 %, y 95 hombres, equivalente a un 49.2 %. Las edades fluctuaron entre los 18 y 60 años ( $M = 36.58$ ;  $DE = 12.91$ ). Un 40.5 % de ellos está casado, un 43.9 % se encuentra soltero y un 15.6 % corresponde a conviviente, separado, divorciado y viudo. Con respecto al nivel educacional, el 54.2 % posee estudios superiores completos e incompletos, un 41.5 % enseñanza media completa o incompleta y un 4.4 % enseñanza básica. Con relación al nivel socio-económico (NSE), un 2 % se identifica dentro del NSE alto, el 87.8 % se identifica en el NSE medio y un 10.2 % se identifica en el NSE bajo.

### Instrumentos

1) Inventario de Rol Sexual (IRS): fue construido y validado por Barra (2004) en población chilena; consta de 30 ítems y dos dimensiones, rasgos expresivos o femeninos y rasgos instrumentales o masculinos. Se responde en una escala tipo Likert, que oscila de uno (“nunca o casi nunca”) a cinco (“siempre o casi siempre”). En el presente estudio se obtuvo una alta consistencia interna, con  $\alpha$  de Cronbach = 0.82 para ambas subescalas.

2) Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24): basado en el Trait-Meta Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), se utilizó la versión de 24 ítems validada en Chile por Espinoza, Sanhueza, Ramírez y Sáez (2015). La escala evalúa la inteligencia emocional y está subdividida en tres subdimensiones (Percepción Emocional (PE), Comprensión Emocional (CE) y Regulación Emocional (RE)). Se responde en una escala tipo Likert que oscila de uno (“nada de acuerdo”) a cinco (“totalmente de acuerdo”). En el presente estudio se reveló alta consistencia interna en PE ( $\alpha = 0.88$ ), CE ( $\alpha = 0.88$ ) y RE ( $\alpha = 0.87$ ), así como en la escala total ( $\alpha = 0.91$ ).

3) Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS): elaborada por Watson et al. (1988). Se utilizó la escala validada por López-Gómez, Hervás y Vázquez (2015). Consta de 20 ítems con dos dimensiones (Afectividad Positiva (AP) y Afectividad Negativa (AN)). Se responde en una escala tipo Likert desde uno (“nada o muy ligeramente”) a cinco (“mucho”). En el presente estudio se observó una alta consistencia interna, con  $\alpha = 0.87$  tanto para AP como para AN.

4) Cuestionario socio-demográfico: se incluyeron preguntas relativas al sexo, edad, comuna de residencia, estado civil, nivel educacional logrado y nivel socioeconómico.

### Procedimiento

Se utilizó un muestreo no probabilístico a través de la técnica de muestreo en cadena o bola de nieve. Se estratificó por sexo y por rango de edad, buscando que todos los grupos tuvieran una representación equivalente.

Previo a la aplicación de los cuestionarios, se les solicitó a los/as participantes que firmaran una carta de consentimiento informado, en el que se especificaba el objetivo del estudio, se aseguraba el anonimato y el resguardo de los datos, además de la voluntariedad de la participación. Luego de ello, procedieron a responder los cuestionarios que fue auto-administrado en forma individual.

El proyecto fue revisado y aprobado en sus aspectos éticos por el comité de ética de la Universidad Santo Tomás de Concepción, Chile.

### Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las variables estudiadas. Posteriormente, se empleó la correlación  $r$  de Pearson para evaluar la relación entre las variables. El análisis de varianza (ANOVA de un factor) fue utilizado para comparar resultados por rol sexual y la prueba  $t$  de Student para muestras independientes para comparar por sexo. Para los análisis se utilizó el programa estadístico IBM SPSS v20.

### Resultados

En la Tabla 1 se muestra el análisis descriptivo de las variables de estudio para conocer el puntaje mínimo, máximo, la media ( $M$ ) y la desviación típica ( $DT$ ) de los instrumentos, como también su fiabilidad.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y comparación por sexo de las variables de estudio (n= 193)

Variables	Mín.	Máx.	Total		Hombres		Mujeres		valor t	valor p
			M	DT	M	DT	M	DT		
Rasgos instrumentales	31	75	54.35	8.28	55.53	7.79	53.21	8.62	-1.953	0.052
Rasgos expresivos	22	75	54.56	8.38	52.65	8.00	56.41	8.36	3.186	0.002
IE – Percepción	9	40	25.52	6.81	24.97	6.69	24.97	6.69	1.122	0.263
IE - Comprensión	10	40	27.60	7.05	27.71	6.60	27.50	7.47	-0.210	0.834
IE – Regulación	8	40	30.68	6.31	30.88	6.16	30.50	6.48	-0.429	0.669
IE – Total	46	120	83.80	15.67	83.56	15.55	84.04	15.85	0.220	0.826
Afectividad Positiva	13	50	35.24	7.29	35.94	7.36	34.58	7.21	-1.332	0.185
Afectividad Negativa	10	45	18.15	6.80	17.86	7.03	18.42	6.59	0.595	0.553

IE = Inteligencia Emocional.

La única variable donde se advierten diferencias por sexo es en rol sexual, donde los hombres muestran rasgos instrumentales más altos que las mujeres y las mujeres rasgos expresivos más altos que los hombres. A través de una prueba t también se pudo establecer que las medias de AP son mayores que las de AN en la muestra total,  $t(204) = 23.054$ ,  $p < 0.001$ .

Se realiza un último análisis para comparar las variables de estudio con relación al grupo de edad. Las edades fueron categorizadas de 18 a 29, 30 a 39, 40 a 49 y 50 a 60 años. Los análisis se realizaron utilizando la prueba ANOVA, la que indicó que no había diferencias por grupo de edad en ninguna de las variables evaluadas, a excepción de la comprensión de las propias emociones ( $F(3,201) = 2.657$ ;  $p = 0.05$ ), donde el grupo de mayor edad ( $M = 29.42$ ;  $DE = 6.66$ ) presentó medias más altas que el grupo de menor edad ( $M = 25.94$ ;  $DE = 7.20$ ).

Se observa en la Tabla 1 que los roles sexuales instrumentales y expresivos poseen M y DT similares, permitiendo el uso del mismo valor M para generar las categorías de rol sexual. En este caso se categorizaron de la siguiente forma los puntajes:  $\leq 53$  se consideró bajo rol sexual masculino o femenino;  $\geq 54$  se consideraron alto rol sexual masculino o femenino. Un bajo rol sexual femenino y masculino se categorizó como indiferenciado. Un alto rol sexual femenino y masculino se categorizó como andrógino.

Los/as andróginos están compuestos por un 55.7 % mujeres y un 31 % hombres; los/as femeninos por un 70.8 % mujeres y un 29.2 % hombres; los/as masculinos un 25.7 % mujeres y un 74.3 % hombres, y los/as indiferenciados un 44.7 % mujeres y un 55.3 % hombres. De ese modo, podemos observar que los indiferenciados están compuestos por un porcentaje mayor de hombres que de mujeres, en cambio los andróginos presentan un porcentaje mayor de mujeres que de hombres.

Se realizó un análisis de las correlaciones entre las variables de estudio. Se observa en la Tabla 2 que entre más afectividad negativa, mayor el nivel de percepción emocional; además, el rol sexual expresivo correlaciona con todos los tipos de inteligencia emocional, siendo más alta su relación con la percepción emocional. Además, se observa que la afectividad positiva correlaciona más alto con el rol sexual instrumental que con el rol sexual expresivo.

Tabla 2. Correlaciones r de Pearson entre las variables de estudio (n = 193)

Variable	2	3	4	5	6	7	8
1. Rasgos instrumentales	0.26***	0.21**	0.37***	0.38***	0.42***	0.53***	-0.01
2. Rasgos expresivos	na	0.52***	0.29***	0.25***	0.46***	0.23***	0.03
3. IE – Percepción		na	0.41***	0.28***	0.73***	0.25***	0.25***
4. IE – Comprensión			na	0.52***	0.84***	0.51***	-0.10
5. IE – Regulación				na	0.76***	0.54***	-0.13
6. IE – Total						na	0.56***
7. Afectividad Positiva							na
8. Afectividad Negativa							na

\*\*\*p<0.001; \*\*p<0.01. IE= Inteligencia Emocional.

En la Tabla 3 se muestran las comparaciones entre las cuatro categorías de rol sexual, de acuerdo con las variables estudiadas. Se observa que, respecto a la Percepción Emocional, la androginia y la feminidad obtienen mayores puntajes que los indiferenciados y que la androginia obtiene mayor puntaje que la masculinidad. En Comprensión Emocional, la categoría androginia y masculinidad tienen mayores puntajes que los indiferenciados. En Regulación Emocional, los andróginos obtuvieron mayores puntajes que los indiferenciados y en feminidad; sin embargo, la masculinidad tiene mayor puntaje que los indiferenciados. En Inteligencia Emocional Total se observa que feminidad, androginia y masculinidad obtienen mayor inteligencia emocional que los indiferenciados, siendo más alto el puntaje obtenido por el grupo de androginia. En afectividad positiva, la androginia y la masculinidad presentan mayores puntajes frente a los categorizados en indiferenciados y en feminidad. Por consiguiente, se observa que la masculinidad tiene mejor comprensión y regulación emocional que la feminidad. No se observan diferencias significativas entre los grupos en afectividad negativa.

Tabla 4. Comparación de categorías de rol sexual en las variables de estudio (n = 193)

Variable	Indiferenciado		Masculinidad		Feminidad		Androginia		F	Comparaciones
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
IE- Percepción	20.72	5.62	23.51	6.78	26.61	6.32	28.74	5.52	18.718***	A y F > I; A > M
IE- Comprensión	23.7	7.21	27.63	6.33	27.5	5.92	30.16	6.6	9.116***	A y M > I
IE- Regulación	27.04	6.56	31.83	6.62	29.73	5.98	32.77	4.89	9.699***	A > I y F; M < I
IE- Total	71.47	13.1	82.97	13.72	83.39	13.46	91.67	12.95	21.856***	F, A y M > I
Afec. Positiva	31.11	6.95	36.89	5.6	31.54	6.19	39.16	6.45	20.765***	A y M > I y F
Afec. Negativa	17.83	6.34	18.31	7.44	18.76	6.9	18.09	7	0.143	

\*\*\*p<0.001. IE= Inteligencia Emocional. I=Indiferenciado; M=Masculinidad; F=Feminidad; A=Androginia Afectividad.

## Discusión

Uno de los propósitos de este estudio fue evaluar la relación que existe entre el rol sexual con la afectividad y la inteligencia emocional en hombres y mujeres adultos. En esta investigación se observa que los rasgos expresivos son más altos en las mujeres y los instrumentales en los hombres. Los rasgos expresivos, propios de la feminidad (Alcalay et al., 1994; Barra, 2004; Diaz-Loving et al., 2001; Monreal & Martínez, 2010), se caracterizan por la preocupación por el bienestar y el cuidado hacia otros, lo que en nuestra cultura es atribución de la mujer.

Por otro lado, no se encontraron diferencias por sexo en inteligencia emocional o en afectividad negativa y positiva, lo que contraviene hallazgos anteriores que indicaban que la mujer poseía mayor inteligencia emocional (Gartzia et al., 2012); en este estudio hay un porcentaje importante de hombres que presentan rasgos expresivos elevados (femeninos o andróginos), lo que permite concluir que son estos roles y no el sexo el que genera diferencias en inteligencia emocional y afectividad, dada la modificación de dichos roles que se observa en la actualidad: hombres con rasgos femeninos y mujeres con rasgos masculinos.

Tampoco se encontraron diferencias en los roles sexuales de acuerdo con la edad. Este resultado parece contradictorio, pues se supone que a mayor edad los roles son más rígidos y, por lo tanto, más marcadamente femenino o masculino. Sin embargo, se debe atender a que el presente estudio es transversal, por eso todos los hombres y mujeres, independiente de la edad, fueron evaluados en el mismo momento. Es probable que los cambios que se han generado con los años en relación con los roles masculinos y femeninos hayan permeado a todos los grupos de edad y no solo a los más jóvenes.

Sí se encontraron diferencias significativas en comprensión emocional en relación con la edad. En este caso, las personas del grupo de edad más alto (50 a 60 años) mostraron un mayor nivel de comprensión que las personas del grupo de edad más bajo (18 a 30 años). La comprensión emocional corresponde a una compleja habilidad que consiste en conocer las causas y consecuencias de las emociones tanto en otros como en sí mismos, además de reconocer los estados emocionales primarios que configuran las emociones secundarias (Fernández-

Berrocal & Extremera, 2009). Por lo tanto, consideramos que esta habilidad implicaría un nivel más alto de auto-conocimiento que los otros factores de inteligencia emocional; por ende, es posible que la experiencia adquirida en la vida, algo propio de las personas mayores, lleve a que muestren un nivel más alto en este factor frente a los más jóvenes.

Los rasgos expresivos muestran una alta correlación con la afectividad negativa, lo que podría deberse al cuidado de los otros —propio de este rasgo— que lleva a un descuido del propio bienestar, es decir, una postergación de la propia persona, por lo que incrementaría la presencia de emociones negativas. Por otro lado, se confirma que existe una relación positiva más fuerte de los rasgos expresivos con la inteligencia emocional en general, lo que ha sido consistente en la investigación debido a las características intrínsecas de los rasgos expresivos, más conectados con los aspectos emocionales de la experiencia; al parecer, la presencia de rasgos contraestereotípicos sería más favorable para el desarrollo de la IE (Gartzia et al., 2012).

Se observa que el grupo con mayores niveles de masculinidad posee mayores niveles de afectividad positiva, lo que difiere con lo esperado en la hipótesis uno, es decir, mientras mayores niveles de feminidad, mayores niveles de afectividad positiva. Dufey y Fernández (2012) señalan que una característica de lo masculino se refleja en la proactividad y entusiasmo por lo que realizan, siendo estable en el tiempo, lo que podría explicar su asociación con la afectividad positiva. Además, este resultado sería consistente con los planteamientos que asocian los rasgos instrumentales con una mayor autoestima, explicándose que los rasgos que componen el estereotipo masculino serían más valorados socialmente en relación con los femeninos (Moya, 1985). A su vez, el rol femenino presenta una excesiva dependencia a la valoración de los demás haciendo más vulnerable su autoestima y, por ende, tendiendo a una mayor afectividad negativa (Warren & Mc Eachren, 1983), lo que se corresponde con su mayor nivel de rumiación y sintomatología depresiva (Broderick & Korteland, 2002).

Según los estudios de Guastello y Guastello (2003) y Gartzia et al. (2012), el rol sexual andrógino —altos en masculinidad y en feminidad— posee niveles más elevados de inteligencia emocional y de afectividad posi-

va. La androginia permite el desarrollo de habilidades psicológicas como la flexibilidad conductual y el ajuste emocional-personal al momento de adaptarse a nuevas circunstancias, no limitando su comportamiento social y expresándose con mayor libertad (Bem, 1974; Freixas, 2012; Sebastián et al., 1987). Esto coincide con la hipótesis 3 que señala que la androginia posee niveles más altos de afectividad positiva e inteligencia emocional en comparación con las otras categorías de roles sexuales.

Las personas andróginas no se apegan a los estereotipos típicos de sexo prescritos culturalmente de forma implícita, lo cual les permite desarrollar una mayor gama de habilidades sociales de interacción y con una mayor plasticidad en su funcionamiento global, lo cual favorece una mayor adaptación a cada nueva e inesperada situación de la vida contemporánea (Stake et al., 1996). Al surgir nuevas necesidades y mejoras en las condiciones de vida y trabajo, la estructura social se ha ido modificando, lo que ha llevado a una mayor incorporación y participación de la mujer en los ámbitos laboral, económico, político, cultural, etc. Las mujeres han incorporado rasgos instrumentales característicos de la masculinidad, necesarios para hacer frente a las exigencias del entorno al asumir mayores funciones y responsabilidades como “dueña de casa”, madre, esposa, trabajadora/profesional (Auster & Ohm, 2000). Esto no quiere decir que la femineidad deje a un lado sus rasgos expresivos, sino más bien se han adaptado e integrado rasgos instrumentales para afrontar de mejor manera la realidad que se vive hoy en día (Díaz-Loving et al., 2001), por lo que no es de extrañar encontrarse con los resultados expuestos en este estudio.

El presente estudio tiene algunas limitaciones. Una de ellas es que al ser una muestra pequeña y no probabilística, no se puede extender en población general los resultados obtenidos; además, al ser un estudio transversal no se puede establecer si estos roles van modificándose o incorporándose a lo largo del tiempo, para lo cual se requeriría un estudio longitudinal. Por último, su naturaleza no experimental impide establecer relaciones causa-efecto entre las variables estudiadas.

Podemos concluir que tanto los roles sexuales como la cultura sufren variaciones de acuerdo con la época y exigencias del entorno. Una educación no sexista en los procesos de socialización fomentará la desnaturaliza-

ción de modelos arraigados en torno al constructo social de masculinidad y femineidad en el deber ser de hombres y mujeres. Adoptar un rol sexual andrógino favorecerá el desarrollo pleno de la afectividad positiva e inteligencia emocional, promoviendo una mejor salud mental y un adecuado ajuste social.

## Referencias

- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18(1), 143-148.
- Alcalay, L., Gonzalez, R., Reinoso, A., & Lizana, P. (1994). Percepción del rol masculino: Un estudio cualitativo en una muestra de adolescentes varones. *Psyche*, 3(2), 185-195.
- Alzugaray, C., & García, F. (2015). Relaciones de pareja y bienestar psicológico. En M. Bilbao, D. Páez & J. C. Oyanedel (eds.), *La felicidad de los chilenos. Estudios sobre bienestar* (pp. 237-252). Santiago de Chile: RIL.
- Auster, C., & Ohm, S. (2000). Masculinity and Femininity in Contemporary American Society: A Reevaluation Using the Bem-Sex Role Inventory. *Sex Roles*, 43(7/8), 500-527. doi: 10.1023/A:1007119516728
- Barra, E. (2004). Validación de un inventario de rol sexual construido en Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 97-106.
- Barra, E. (2010). Bienestar psicológico y orientación sexual en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 28(1), 119-125. doi: 10.4067/S0718-48082010000100011
- Belmares, P. R., & Bermúdez, J. Á. (2016). Rasgos de género, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes de la ciudad de Monterrey México. *Revista de Psicología de la Salud*, 4(1), 1-23. doi: 10.21134/pssa.v4i1.882
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162. doi: 10.1037/h0036215
- Benetti-McQuoid, J., & Bursik, K. (2005). Individual differences in experiences of and responses to guilt and shame: Examining the lenses of gender and

- gender role. *Sex roles*, 53(1-2), 133-142. doi: 10.1007/s11199-005-4287-4
- Broderick, P. C., & Korteland, C. (2002). Coping style and depression in early adolescence: Relationships to gender, gender role, and implicit beliefs. *Sex Roles*, 46(7-8), 201-213. doi: 10.1023/A:1019946714220
- Cabral, C. M. (1983). Nuevas aportaciones al estudio sobre el rol sexual: La teoría del esquema cognitivo del sexo. *Quaderns de Psicologia*, 7(2), 41-53. doi:10.5565/rev/psicologia.514
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., & Sarrío, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable de género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10), 433-422.
- Díaz-Loving, R., Rivera, S., & Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 131-139.
- Donnelly, K., & Twenge, J. M. (2017). Masculine and feminine traits on the Bem Sex-Role inventory, 1993-2012: A cross-temporal meta-analysis. *Sex Roles*, 76(9-10), 556-565. doi: 10.1007/s11199-016-0625-y
- Dufey, M., & Fernández, A. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos. *RIDER*, 1(34), 157-173.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Echabe, A. E. (2010). Role identities versus social identities: Masculinity, femininity, instrumentality and communality. *Asian Journal of Social Psychology*, 13(1), 30-43. doi: 10.1111/j.1467-839X.2010.01298.x
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-412. doi: 10.1080/713671153
- Espinoza, M., Sanhueza, O., Ramírez, N., & Sáez, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. doi: 10.1590/0104-1169.3498.2535.
- Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(49), 128-142.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apunte de Psicología*, 30(1-3), 155-164.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. doi: 10.6018/analesps.28.2.124111.
- Goleman, D. (2010). La naturaleza de la inteligencia emocional. *Inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*, (pp. 53-70). Barcelona: Kairós.
- Guastello, D., & Guastello, S. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49(11/12), 663-673. doi: 10.1023/B:SE RS.00000003136.67714.04
- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573.
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1), 9-36.
- Ibarra, J., & Díaz, E. (2016). El miedo, el último refugio de la masculinidad hegemónica. *Alternativas en Psicología*, 36, 138-152.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78. doi: 10.1037/a0017286
- Lara, M. A. (1991). Masculinidad, feminidad y salud mental. Importancia de las características no

- deseables de los roles de género. *Salud Mental*, 14(1), 12-18.
- López-Gómez, I., Hervás, G., & Vázquez, C. (2015). Adaptación de las "Escalas del Afecto Positivo y Negativo" (PANAS) en una muestra general española. *Psicología Conductual*, 23(3), 529-548.
- Lopez-Zafra, E., & Gartzia, L. (2014). Perceptions of gender differences in self-report measures of emotional intelligence. *Sex roles*, 70(11-12), 479-495. doi: 10.1007/s11199-014-0368-6
- Mandelli, L., Nearchou, F. A., Vaiopoulos, C., Stefanis, C. N., Vitoratou, S., Serretti, A., & Stefanis, N. C. (2015). Neuroticism, social network, stressful life events: Association with mood disorders, depressive symptoms and suicidal ideation in a community sample of women. *Psychiatry Research*, 226(1), 38-44. doi: 10.1016/j.psychres.2014.11.001
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. doi: 10.1016/0160-2896(93)90010-3
- Miao-Que Lin, Li-Shia Huang, & Yi-Fang Chiang (2008) The moderating effects of gender roles on service emotional contagion. *The Service Industries Journal*, 28(6), 755-767, doi: 10.1080/02642060801988852
- Monreal, M., & Martínez, B. (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En L. Amador & M. Monreal (Coords.). *Intervención social y género* (73-94). Madrid: Narcea.
- Moya, M. (1985). Identidad, roles y estereotipos de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40(3), 457-472.
- Roa-Meggo, Y. (2017). Gender relations and differences between gratitude and personality in university students of Lima-Perú. *Psychologia, Avances de la Disciplina*, 11(1), 49-56.
- Robles, R. & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69-75.
- Toro-Alfonso, J., Walters-Pacheco, K. & Sánchez, I. (2012). El cuerpo en forma: Masculinidad, imagen corporal y trastornos en la conducta alimentaria de atletas varones universitarios. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(3), 842-857.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Sociabilización de las competencias emocionales en hombre y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474. doi:10.25115/ejrep.v6i15.1287
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (Ed.): *Emotion, Disclosure and Health*. I. (pp. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Sebastián, J., Aguiñiga, C. & Moreno, J. (1987). Androginia psicológica y flexibilidad comportamental. *Estudios de Psicología*, 32, 13-44. doi: 10.1080/02109395.1987.10821504
- Szpitalak, M., & Prochwicz, K. (2013). Psychological gender in clinical depression. Preliminary study. *Psychiatria Polska*, 47(1), 53-64.
- Stake, J. E., Zand, D., & Smalley, R. (1996). The relation of instrumentality and expressiveness to self-concept and adjustment: A social context perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(2), 167-190. doi: 10.1521/jsocp.1996.15.2.167
- Vonk, J., Mayhew, P., & Zeigler-Hill, V. (2016). Gender roles, not anatomical sex, predict social cognitive capacities, such as empathy and perspective-taking. *Psychology and Neurobiology of Empathy*, 187-209.
- Warren, L. W., & McEachren, L. (1983). Psychosocial correlates of depressive symptomatology in adult women. *Journal of Abnormal Psychology*, 92(2), 151-160. doi: 10.1037//0021-843x.92.2.151
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0021-43X.92.2.151
- Yubero, S., & Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L. Amador & M. Monreal (Coords.), *Intervención social y género* (pp. 43-72). Madrid: Narcea.