



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

Capítulo 8

Desarrollo psicosocial en la niñez temprana



Los juegos de los niños no son pasatiempos y deben considerarse como sus actividades más serias.

Montaigne, *Essays*

Enfoque:
Eva Perón, "mujer del pueblo"*

Eva Perón (1919-1952) fue un enigma, una mujer mítica y misteriosa que (como pudo apreciarse en el musical *Evita*, de Andrew Lloyd Webber) surgió de orígenes populares y llegó a ser primera dama de Argentina, convirtiéndose de huérfana ilegítima en una de las mujeres más poderosas de todos los tiempos. Sus seguidores la describieron como una amiga desinteresada de los trabajadores oprimidos y adalid de los derechos de las mujeres. Sus enemigos denunciaron que tenía hambre de poder y que era manipuladora y despiadada. Incluso los hechos esenciales de su vida se cuestionan, pues ella destruyó los registros e intimidó a sus entrevistadores, en tanto que sus biografías están llenas de contradicciones. No obstante, algo resulta claro: el origen de su resuelto impulso por avanzar se remonta a su niñez temprana.

Eva (afectuosamente conocida como *Evita*) nació el 7 de mayo de 1919 en el pequeño, aislado y abandonado pueblo de Los Toldos, en las *pampas* (llanuras agrícolas), aproximadamente 300 kilómetros al oeste de Buenos Aires. Fue la quinta y última hija ilegítima de Juana Ibarguren, una campesina de educación precaria, y de Juan Duarte, un pequeño hacendado y magistrado que había abandonado a su esposa y sus tres hijas en la cercana ciudad de Chivilcoy. Cuando Eva tenía cerca de un año de edad, su padre retornó a su familia original.

Mientras Duarte vivía con doña Juana y sus hijos, disfrutaron un acomodado estilo de vida. Luego quedaron sumidos en la pobreza. Se mudaron a una pequeña casa junto al ferrocarril y doña Juana comenzó a coser, trabajando frecuentemente hasta entrada la noche. Con ello logró que sus hijos estuvieran bien vestidos y no sufrieran hambre, aunque sus contados juguetes estaban estropeados o eran de segunda mano.

Los niños fueron lastimados no sólo por el abandono y las privaciones sino por el estigma de la ilegitimidad y las murmuraciones de los habitantes del pueblo. Incluso después de que Duarte se marchara, doña Juana era considerada como una mujer mantenida. Aunque no era inusual que un argentino tuviera una amante, Eva y sus hermanos mayores eran evitados por las personas respetables mientras a los niños "bien" les estaba prohibido jugar con ellos. Estos primeros años de pobreza, vergüenza e inseguridad despertaron en Eva un firme sentido de justicia llevándola a identificarse con la gente del

CONTENIDO

Enfoque: Eva Perón,
"Mujer del pueblo"

El yo en desarrollo

El autoconcepto y el desarrollo cognitivo

Comprensión de las emociones

Erikson: la iniciativa frente a la culpa

Autoestima

Género

Diferencias de género

Perspectivas sobre el desarrollo del género: naturaleza y educación

Juego: la actividad de la niñez temprana

Tipos de juego

La dimensión social del juego

Cómo influye el género en el juego

Cómo influye la cultura en el juego

Crianza

Formas de disciplina

Estilos de crianza

Promoción del altruismo y manejo de la agresión y el temor

Maltrato: abuso y negligencia

Relaciones

con otros niños

Hermanos, o ausencia de éstos

Compañeros de juego y amigos

* Las fuentes de la información bibliográfica sobre Eva Perón fueron Barager (1968), Barnes (1978), Blanksten (1953), Flores (1952), Fraser y Navarro (1996), Guillempoprieto (1996), Ortiz (1996), Perón (1951) y J. M. Taylor (1979).

común que la aceptaba junto a su familia y a odiar a las "altivas" personas que no deseaban tener nada que ver con ellos.

Eva tenía 6 años de edad cuando falleció su padre. Su funeral fue un evento formativo, que llevó hasta su hogar la humillación de su dudosa identidad. Existe desacuerdo sobre si su madre asistió o únicamente envió a sus niños. En cualquier caso, las hijas legítimas del difunto impidieron el paso de los entrometidos y surgió una violenta discusión. De acuerdo con una versión de la historia, el padrino de Eva, amigo de su padre, consiguió que los niños fueran admitidos al velorio y llevó a la pequeña Eva en sus brazos, sitio desde el cual ella "miró a sus hermanastras con... implacable animosidad" (Flores, 1952, p.18). Según otra versión, fue el alcalde del pueblo, cuñado del difunto, quien intercedió y obtuvo la autorización para que los repudiados presentaran rápidamente sus respetos finales y luego se ubicaran tras los demás dolientes para seguir el féretro hasta el cementerio. "Eva, la menor, era la última de la fila... y se juró a sí misma que algún día sería la primera" (Ortiz, 1996, p. 13).

Intensa y frágil, dada a las pataletas e impulsada por sus sueños de gloria, Eva llegó a Buenos Aires a los 15 años y comenzó su meteórico ascenso para convertirse en compañera y finalmente esposa del dictador militar Juan Perón. En la cima de su poder, Eva Perón, engalanada con diamantes, conoció a los reyes europeos, fue propietaria de tres periódicos y creó una multimillonaria fundación que construyó hospitales, clínicas y colegios con fondos que según sus opositores eran usurpados a los trabajadores. No obstante, fue amada por las masas y hasta su muerte por cáncer a la edad de 33 años, nunca olvidó sus humildes orígenes. Ella sabía por experiencia propia que cientos de miles de niños argentinos carecían de alimento, hogar, educación e higiene básica. Eran estas tempranas lecciones lo que Eva tenía en mente cuando se llamaba a sí misma "mujer del pueblo".

Las experiencias de Eva Perón en la niñez temprana alimentaron en ella el odio por el establecimiento, su deseo de poder y su sed de amor y autoestima, temas que definieron su personalidad. De pequeña aprendió lo que en su sociedad significaba ser pobre, ilegítima y mujer. Comprendió que el camino a la seguridad para una mujer de su clase era a través de un hombre, visión que brillantemente convirtió en ventaja.

Las edades de 3 a 6 años son fundamentales en el desarrollo psicosocial de los niños, como lo fueron para Eva Perón. A medida que crece el concepto de sí mismos, ellos aprenden a qué sexo pertenecen y comienzan a actuar en concordancia. Su comportamiento también se torna más social.

En este capítulo analizaremos la comprensión que los niños preescolares tienen de sí mismos y de sus sentimientos. Veremos cómo surge su identificación como hombres o mujeres y de qué modo afecta esto su comportamiento. Describiremos la actividad en la cual pasan la mayor parte de su tiempo: el juego. Consideraremos la influencia, positiva o negativa, de las actitudes de los progenitores. Finalmente, analizaremos las relaciones con los hermanos y con otros niños.

Después de haber leído y estudiado este capítulo, estará en capacidad de responder las siguientes preguntas:

Guías para el estudio



1. ¿Cómo se desarrolla el autoconcepto durante la niñez temprana y de qué manera progresan los niños en la comprensión de sus emociones?
2. ¿Cómo desarrollan los niños la iniciativa y la autoestima?
3. ¿De qué forma se percatan los niños y las niñas del significado de género y cómo se explican las diferencias del comportamiento entre los sexos?
4. ¿Cómo juegan los preescolares y de qué modo contribuye el juego al desarrollo y lo refleja?
5. ¿Qué formas de disciplina emplean los progenitores y cómo influyen sobre el desarrollo sus estilos y prácticas de crianza?
6. ¿Por qué los niños ayudan o lastiman a otros y desarrollan temores?
7. ¿Por qué algunos niños son víctimas del abuso o de la negligencia y cuáles son los efectos del maltrato?
8. ¿Cómo se relacionan los niños que tienen (o no) hermanos?
9. ¿De qué modo escogen los niños a sus compañeros y amigos y por qué algunos son más populares que otros?

El yo en desarrollo

“¿Quién soy yo? ¡Ah! *Esa es la gran incógnita*”, dijo Alicia en el País de las Maravillas, tras observar que su tamaño había cambiado súbitamente, de nuevo. Resolver la “incógnita” de Alicia es el proceso vitalicio de llegar a conocerse a sí mismo.

El autoconcepto y el desarrollo cognitivo

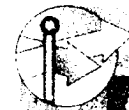
El **autoconcepto** es la imagen que tenemos de nosotros mismos. Es lo que pensamos acerca de quiénes somos, la imagen general de nuestras capacidades y rasgos. Se trata de una “*construcción cognitiva... un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas respecto al yo*”, la cual determina cómo nos sentimos con relación a nosotros mismos y orienta nuestras acciones (Harter, 1996, p. 207). El sentido de sí también posee un aspecto social: al igual que Evita Duarte, marcada por el estigma de la ilegitimidad, los niños incorporan a su autoimagen su creciente comprensión de cómo los ven los demás.

La imagen de sí se descubre en los primeros años, a medida que los bebés aprenden gradualmente que son independientes de las demás personas y cosas (remítase al capítulo 6). El autoconcepto se torna más claro y completo a medida que la persona adquiere capacidades cognitivas y afronta las tareas del desarrollo de la niñez, la adolescencia y posteriormente la edad adulta.

¿Cómo cambia el autoconcepto en la niñez temprana? A la edad de 4 años, los intentos de **autodefinición** de Jason son cada vez más completos cuando comienza a identificar un conjunto de características para describirse a sí mismo:

Mi nombre es Jason y vivo en una casa grande con mi mamá, mi papá y mi hermana Lisa. Tengo un gato de color naranja y un televisor en mi propio cuarto... Me gusta la pizza y tengo una maestra simpática. Puedo contar hasta 100, ¿quieres ver? Me encanta mi perro, Skipper. Puedo subir a la parte más alta de los juegos infantiles, ¡no siento miedo! Sólo me siento feliz. No puedes sentirte feliz y asustado al mismo tiempo, ¡es imposible! Tengo el cabello castaño y estoy en preescolar. Soy muy fuerte. Puedo levantar este asiento, ¡mira! (Harter, 1996, p. 208).

La forma en que Jason se describe a sí mismo es característica de los niños de esta edad. Él se refiere principalmente a comportamientos concretos, visibles, a características externas como las físicas, a sus preferencias, posesiones y miembros de su hogar. Él menciona sus habilidades particulares (correr y trepar) en lugar de las capacidades generales (ser atlético). Sus descripciones de sí mismo son



¿Cómo se desarrolla el autoconcepto durante la niñez temprana y de qué manera progresan los niños en la comprensión de sus emociones?

autoconcepto

Sentido de sí; imagen mental descriptiva y evaluativa de las propias capacidades y rasgos.

autodefinición

Conjunto de características utilizadas para describirse a sí mismo.



El concepto que los niños pequeños tienen de sí mismos está basado principalmente en sus características externas, como los rasgos físicos.

representaciones únicas

En la terminología neopiagetiana, primera etapa del desarrollo de la autodefinition, en la cual los niños se describen a sí mismos en términos de características independientes, individuales y de todo o nada.

yo real

El yo que uno realmente es. Compárese con el *yo ideal*.

yo ideal

El yo que a uno le gustaría ser. Compárese con el *yo real*.

relaciones de representación

En la terminología neopiagetiana, primera etapa del desarrollo de la autodefinition, en la cual los niños se describen a sí mismos en términos de características independientes, individuales y de todo o nada.

irrealmente positivas y con frecuencia deriva en demostraciones; lo que él *piensa* acerca de sí mismo es casi inseparable de lo que *hace*. Sólo hasta la niñez intermedia (alrededor de los 7 años de edad) se describirá en términos de características generales como *popular*, *inteligente* o *tonto*, reconocerá que puede sentir emociones conflictivas y será autocrítico al tiempo que conservará un autoconcepto global positivo.

Durante los últimos 25 años, los investigadores se han interesado en señalar los cambios intermedios que constituyen este "viraje entre los 5 y los 7 años". Un análisis basado en la teoría neopiagetiana (Case, 1985, 1992; Fischer, 1980) describe que este cambio ocurre en tres pasos, los cuales en realidad constituyen una progresión continua*. A los 4 años, Jason se encuentra en el primer paso: sus afirmaciones respecto a sí mismo corresponden a **representaciones únicas**, independientes, unidimensionales. Su pensamiento pasa de un asunto a otro sin conexiones lógicas. En esta etapa él no concibe la experimentación de dos emociones al mismo tiempo ("No puedes sentirte feliz y asustado"). No le es posible descentrar, en parte debido a la limitada capacidad de su memoria de trabajo, y por tanto es incapaz de considerar simultáneamente diferentes aspectos de sí mismo. Su pensamiento es de todo o nada. Le es imposible reconocer que su **yo real**, la persona que realmente es, no es igual a su **yo ideal**, aquella que le gustaría ser. Por tanto, se describe como un dechado de virtud y capacidad.

Aproximadamente a los 5 o 6 años de edad, Jason avanza al segundo paso, cuando comienza a asociar un aspecto de sí mismo con otro: "Puedo correr rápido y trepar alto. También soy fuerte. Puedo lanzar una pelota muy lejos. ¡Jugaré con un equipo algún día!" (Harter, 1996, p. 215). Sin embargo, estas **relaciones de representación**—conexiones lógicas entre partes de la imagen que tiene de sí mismo— aún se expresan en términos completamente positivos de todo o nada. Dado que bueno y malo son opuestos, él no logra ver cómo puede ser bueno para algunas cosas y no para otras.

El tercer paso, los *sistemas de representación*, ocurre en la niñez intermedia (véase capítulo 10), cuando los niños comienzan a integrar características específicas del yo en un concepto multidimensional, general. A medida que disminuya el todo o nada, las descripciones que Jason hace de sí mismo serán más equilibradas ("Soy bueno para el hockey pero malo en matemáticas").

Comprensión de las emociones

Conocer sus propias emociones permite a los niños controlar la manera de demostrar sus sentimientos y ser sensibles a los sentimientos de los demás (Garner y Power, 1996). Una progresión similar al giro del autoconcepto parece caracterizar la comprensión de las emociones por parte de los niños.

Los preescolares saben algo respecto a sus emociones pero aún tienen mucho que aprender. Pueden hablar sobre sus sentimientos y a menudo discernir los de otros, y comprenden que las emociones están relacionadas con las experiencias y los deseos (Saarni, Mumme y Campos, 1998). Sin embargo, aún carecen de un pleno discernimiento de las emociones dirigidas al yo como la vergüenza y el orgullo, por ejemplo, y tienen dificultad para conciliar los sentimientos aparentemente conflictivos.

o Emociones dirigidas al yo

Como analizamos en el capítulo 6, las emociones dirigidas hacia el yo, como la vergüenza y el orgullo, se desarrollan durante el tercer año, después que los niños han adquirido conciencia de sí mismos. Éstas tienen un "origen social" (Harter, 1996, p. 225); dependen de la internalización de los estándares del comportamiento de los progenitores. Pero incluso los niños algo mayores carecen de la sofisticación cognitiva para reconocer tales emociones y aquello que las ocasiona.

En un estudio (Harter, 1993), niños de 4 a 8 años escucharon dos historias. En la primera, un pequeño toma unas cuantas monedas de un recipiente tras habersele indicado que no debía hacerlo; en la segunda historia, ejecuta una difícil hazaña

* Este debate sobre la creciente comprensión de los niños acerca de sí mismos a partir de los 4 años de edad, incluyendo el entendimiento de sus emociones, corresponde a Susan Harter (1990, 1993, 1996, 1998).

gimnástica, un salto mortal en las barras. Cada narración fue presentada en dos versiones: una en la cual un progenitor contempla al niño mientras realiza la acción y otra en la cual el niño no es observado. A continuación se preguntó a los niños cómo se sentirían ellos y el progenitor en cada circunstancia.

Las respuestas revelaron una progresión gradual en la comprensión de los sentimientos respecto al yo (Harter, 1996). En las edades de 4 a 5 años, los niños no manifestaron que ellos o sus padres se sentirían orgullosos o avergonzados. En lugar de ello, emplearon términos como “preocupado” o “asustado” (respecto al incidente del dinero), “emocionado” o “feliz” (en cuanto al logro deportivo). A los 5 o 6 años los niños expresaron que sus padres estarían avergonzados u orgullosos de ellos aunque no aceptaron sentir tales emociones ellos mismos. A los 6 o 7, manifestaron que se sentirían orgullosos a avergonzados pero sólo en caso de ser observados. A los 7 u 8 años, los niños admitieron que incluso aunque nadie los observara, se sentirían avergonzados u orgullosos de sí mismos. A esta edad, los estándares que originan el orgullo y la vergüenza parecen encontrarse completamente internalizados. Hasta que esto ocurre, los niños necesitan el estímulo de la observación de los progenitores, una especie de “andamiaje” emocional.

Emociones simultáneas

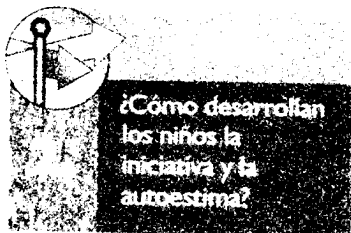
Parte de la confusión en la comprensión de sus propios sentimientos por parte de los niños menores es su incapacidad para reconocer que pueden experimentar diferentes reacciones emocionales al mismo tiempo (“No puedes sentirte feliz y asustado”). El problema tiene dos aspectos: la calidad de la emoción (positiva o negativa) y el objetivo hacia el cual está dirigida. Un estudio (Harter y Buddin, 1987) sugiere que los niños adquieren gradualmente una comprensión de las emociones simultáneas entre los 4 y los 12 años de edad (Harter, 1996) mientras atraviesan los cinco niveles del desarrollo (una división más detallada relacionada con las etapas del desarrollo del autoconcepto descritas previamente):

- *Nivel 0:* inicialmente los niños no comprenden que la coexistencia de dos sentimientos *cualesquiera* es posible. Un niño en la etapa de las representaciones únicas puede decir “¡No puedes tener dos sentimientos al mismo tiempo porque sólo tienes una mente!”. El niño es incapaz siquiera de reconocer que siente dos emociones *semejantes* simultáneamente (como felicidad y satisfacción).
- *Nivel 1:* los niños están desarrollando categorías independientes –una para las emociones positivas y otra para las negativas– y pueden diferenciar las pertenecientes a cada categoría, como “feliz” y “satisfecho” o “enojado” y “triste”. Ahora pueden percatarse de dos emociones simultáneas pero sólo si ambas son positivas o negativas y están dirigidas hacia el mismo objetivo (“Si mi hermano me golpea, estaré enojado y triste”). Un niño a este nivel no puede comprender la posibilidad de sentir las mismas emociones hacia dos personas diferentes o emociones contradictorias hacia una misma persona.
- *Nivel 2:* los niños capaces de realizar relaciones de representación, pueden reconocer que poseen dos sentimientos del mismo tipo dirigidos a objetivos diferentes (“Estaba entusiasmado por ir a México y complacido por ver a mis abuelos”). Sin embargo, no pueden admitir que sienten emociones contradictorias (“No podría sentirme feliz y asustado al mismo tiempo; ¡tendría que ser dos personas en una!”)
- *Nivel 3:* los niños que han desarrollado sistemas de representación pueden integrar sus conjuntos de emociones positivas y negativas. Pueden comprender que tienen sentimientos contrarios al mismo tiempo pero sólo si están dirigidos hacia objetivos diferentes. Ashley puede expresar un sentimiento negativo respecto a su hermano menor (“Estaba enojada con Tony y por eso lo pellizqué”) y un sentimiento positivo hacia su padre (“Me alegró que mi papá no me pegara”), pero ella es incapaz de reconocer que tiene sentimientos positivos y negativos (ira y amor) hacia ambos.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ explicar el desarrollo del autoconcepto entre las edades de 3 y 6 años?
- ✓ describir la progresión característica de la comprensión 1) de las emociones dirigidas hacia el yo y 2) de las emociones simultáneas?
- ✓ identificar los factores que pueden influir en el control emocional y en los problemas del comportamiento?



iniciativa frente a la culpa

En la teoría de Erikson, la tercera crisis del desarrollo psicosocial que ocurre entre las edades de 3 a 6 años y en la cual los niños deben equilibrar el deseo de seguir sus metas y las reservas morales que pueden impedirles llevarlas a cabo.

- **Nivel 4:** los niños mayores pueden describir sentimientos conflictivos hacia el mismo objetivo ("Estoy entusiasmado por ir al nuevo colegio pero también algo asustado").

En un estudio, sólo cuando los niños tuvieron 10 u 11 años parecieron comprender las emociones conflictivas (nivel 4). No obstante, eso no necesariamente significa que no sintieran tales emociones, sólo que no lograron hallar una forma de reconciliarlas cognitivamente. En una investigación posterior, los niños y en especial las niñas que finalizaron el kinder demostraron tal comprensión (J. R. Brown y Dunn, 1996). La diferencia puede ser metodológica. En el primer estudio, se solicitó a los niños narrar sus propias historias involucrando sentimientos mixtos; por tanto, además de la comprensión de las emociones estaban incluidas las habilidades narrativas. En el estudio posterior, sólo uno de cuatro niños de kinder fue capaz de repetir tal historia basado en su propia experiencia. Sin embargo, cuando se les *relató* una historia, por ejemplo, sobre un niño que recibe un regalo que no le es permitido abrir o que monta bicicleta por primera vez, uno de cada tres niños consiguió identificar las emociones conflictivas y la mayoría de ellos fueron capaces de explicar las emociones cuando se les explicó en qué consistían.

Las diferencias individuales en cuanto a la comprensión emocional parecen remontarse por los menos hasta los 3 años. Los niños que a tal edad podían identificar si un rostro lucía feliz o triste y darse cuenta de cómo se sentiría un títere al representar una situación que implicara felicidad, tristeza, ira o temor fueron más capaces de explicar las emociones conflictivas de un personaje de la historia al finalizar el kinder. Generalmente estos niños provenían de familias en las cuales se discutía mucho sobre las razones del comportamiento de las personas (J. R. Brown y Dunn, 1996).

Erikson: la iniciativa frente a la culpa

La necesidad de manejar los sentimientos conflictivos respecto al yo es el centro de la tercera crisis del desarrollo de la personalidad identificada por Erik Erikson (1950): **la iniciativa frente a la culpa**. El conflicto surge por el sentido del propósito en desarrollo, el cual permite que el niño planee y lleve a cabo las actividades, y por los crecientes remordimientos de conciencia que el niño puede tener respecto a tales planes.

Los niños preescolares pueden –y quieren– hacer cada vez más. Al mismo tiempo, aprenden que algunas de las cosas que anhelan hacer cuentan con la aprobación social mientras no ocurre así con otras. ¿Cómo reconcilian ellos su impulso por *hacer* con su deseo de aprobación?

Este conflicto señala la separación entre dos partes de la personalidad: la parte que sigue siendo un niño, llena de exuberancia y deseo de probar cosas y poderes nuevos y la parte que está convirtiéndose en adulto y que continuamente examina la conveniencia de los motivos y las acciones. Los niños que aprenden a regular estos impulsos opuestos desarrollan la "virtud" del *propósito*, el coraje de vislumbrar y perseguir metas sin sentirse indebidamente inhibidos por la culpa o el temor al castigo (Erikson, 1982).

Si esta crisis no se resuelve en forma adecuada, afirmó Erikson, el niño puede convertirse en un adulto que se esfuerza constantemente por el éxito o por presumir o es reservado y carente de espontaneidad, autocrítico e intolerante o sufre impotencia o enfermedades psicosomáticas. Cuando cuentan con amplias oportunidades para realizar cosas por sí mismos –pero bajo una orientación y límites coherentes– los niños pueden lograr un sano equilibrio entre la tendencia a excederse en la competencia y los logros y la tendencia a ser reprimidos y guiados por la culpa.

Autoestima

Los niños no pueden articular un concepto de valor propio hasta aproximadamente la edad de 8 años, pero a través de su comportamiento demuestran que lo po-



La aprobación de esta maestra del trabajo artístico de esta niña de 4 años constituye una importante contribución a su autoestima. Los niños desarrollan firmes estándares internos de valor propio hasta la niñez intermedia.

seen (Harter, 1990, 1993, 1996). La **autoestima** de los niños menores –el juicio que hacen respecto a su propio valor– no se basa en una estimación realista de las capacidades o rasgos de la personalidad. De hecho, ellos generalmente acentúan sus capacidades. Aunque pueden realizar juicios sobre su competencia en diversas actividades, aún no son capaces de clasificarlas de acuerdo con su importancia; además, suelen aceptar los juicios de los adultos, quienes con frecuencia brindan un concepto positivo, no crítico (Harter, 1990, 1996, 1998).

La autoestima en la niñez temprana tiende a ser global, “Soy bueno” o “Soy malo” (Harter, 1996, 1998). Las conductas de apoyo de parte de los progenitores –escuchar al niño, leerle cuentos, prepararle meriendas, consolarlo cuando llora– contribuyen en forma importante a la autoestima (Haltiwanger y Harter, 1988). Sólo hasta la niñez intermedia se tornan normalmente críticas las evaluaciones personales de la competencia y la suficiencia (basadas en la internalización de los estándares de los progenitores y de la sociedad) dando forma y conservando un sentido del propio valor (Harter, 1990, 1996, 1998).

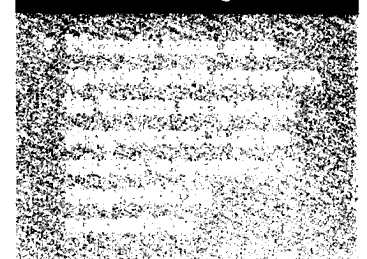
Cuando la autoestima es alta, el niño está motivado a mejorar. Sin embargo, si ésta *depende* del éxito, los niños pueden considerar que las fallas o las críticas son una recriminación a su valor y pueden sentirse incapaces de hacer algo mejor. Aproximadamente entre la tercera parte y la mitad de los niños que asisten a preescolar, kinder y primer grado presentan elementos de este patrón de “indefensión”: denigran de sí mismos o se culpan, poseen emociones negativas, no son perseverantes y esperan poco de sí mismos (Burhans y Dweck, 1995; Ruble y Dweck, 1995).

En lugar de intentar una forma diferente para completar un rompecabezas, como podría hacer un niño con una autoestima incondicionada, los niños “indefensos” se sienten avergonzados y se rinden o regresan a un rompecabezas más sencillo que han solucionado previamente. Ellos no esperan tener éxito y por tanto no lo intentan. Mientras los niños mayores que fallan pueden concluir que son tontos, los preescolares interpretan su deficiente desempeño como una señal de ser “defectuosos”. Además, creen que la “imperfección” es permanente. Esta sensación de ser una persona inservible puede persistir hasta la edad adulta. Para evitar propiciar el patrón de “indefensión”, los padres y los profesores pueden brindar a los niños afirmaciones específicas y enfocadas en lugar de criticarlos como personas (“Mira, la etiqueta de tu camiseta quedó por fuera”, en lugar de “¿No te das cuenta de que te pusiste la camiseta al revés? ¿Cuándo vas a aprender a vestirse solo?”).

autoestima

Juicio que una persona hace respecto a su propio valor.

Considere lo siguiente...



EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ explicar el significado de la tercera crisis del desarrollo de la personalidad según Erikson?
- ✓ indicar cómo difiere la autoestima de los niños menores de la de aquellos en edad escolar?



¿De qué forma se percatan los niños y las niñas del significado de género y cómo se explican las diferencias del comportamiento entre los sexos?

identidad de género

Noción de ser hombre o mujer, desarrollada en la niñez temprana.

La **identidad de género**, conciencia del propio género y de todo lo que éste implica, es un aspecto importante del autoconcepto en desarrollo. ¿Qué tan diferentes son los niños y las niñas? ¿Cuáles son las causas de tales diferencias? ¿Cómo desarrollan los niños la identidad de género y de qué manera afecta ésta sus actitudes y comportamiento?

Diferencias de género

Las *diferencias de género* son diferencias psicológicas comportamentales entre los sexos. Aunque algunas se tornan más pronunciadas después de los 3 años, los niños y las niñas en general continúan siendo más similares que diferentes. Una notable revisión de más de 2000 estudios encontró pocas diferencias significativas en cuanto al género (Maccoby y Jacklin, 1974). La más clara es que los niños, a partir de la edad preescolar, actúan en forma más agresiva que las niñas tanto física como verbalmente (Coie y Dodge, 1998; Turner y Gervai, 1995). Algunos estudios sugieren que las niñas son más decididas, obedientes y colaboradoras con sus progenitores y buscan más que los niños la aprobación de los adultos (N. Eisenberg, Fabes, Schaller y Miller, 1989; M. L. Hoffman, 1977; Maccoby, 1980; Turner y Gervai, 1995). Además, como analizaremos posteriormente en este capítulo, los niños y las niñas juegan en forma distinta. Una de las diferencias iniciales que aparece incluso a los 2 años de edad y es más constante a partir de los 3, consiste en la selección de los juguetes y actividades de esparcimiento y de compañeros del mismo sexo (Turner y Gervai, 1995).

¿Es un sexo más inteligente que el otro? En general, las puntuaciones de las pruebas de inteligencia no revelan diferencias en cuanto al género. Esto no sorprende puesto que las pruebas más utilizadas están diseñadas para eliminar las tendencias del género (Neisser *et al.*, 1996). Las mujeres suelen desempeñarse mejor en las tareas verbales (no así en las analogías), los cálculos matemáticos y las tareas que requieren habilidades motoras finas y de percepción mientras los varones las superan en la mayoría de habilidades espaciales y en el razonamiento científico y matemático abstracto (Halpern, 1997).

Algunas de estas diferencias, que parecen existir en las diversas culturas, comienzan bastante temprano en la vida. La superioridad de las niñas en la velocidad de la percepción y la fluidez verbal aparece durante los primeros 3 años y la mayor capacidad de los niños para manipular mentalmente las figuras y las for-



Estos preescolares que juegan a ataviarse ya presentan un firme discernimiento de la identidad sexual y de los papeles correspondientes.

mas puede observarse tan pronto como es posible evaluarla, alrededor de los 3 años de edad. En los niños con capacidades promedio, otras diferencias sólo resultan evidentes hasta la preadolescencia o después (Halpern, 1997). En un análisis estadístico de 286 estudios sobre las capacidades espaciales antes de la adolescencia, surgieron pocas diferencias significativas (Voyer, Voyer y Bryden, 1995).

Debemos recordar, sin duda, que las diferencias de género son válidas para los grupos grandes de niños y niñas pero no necesariamente para los individuos (Turner y Gervai, 1995). Conocer el sexo de un niño no nos permite predecir si ese niño o niña *en particular* será más rápido, fuerte, inteligente, obediente o decidido que otro.

Perspectivas sobre el desarrollo del género: naturaleza y educación

¿De qué dependen las diferencias de género y por qué algunas de ellas surgen con la edad? Hasta hace poco, las explicaciones más influyentes se centraban en las distintas experiencias y expectativas sociales que los niños y las niñas afrontaban casi desde su nacimiento (Halpern, 1997; Neisser *et al.*, 1996). Estas experiencias y expectativas tienen que ver con tres aspectos relacionados con la identidad de género: *papeles, tipificación y estereotipos de género*.

Los **papeles de género** son los comportamientos, intereses, actitudes, habilidades y rasgos de la personalidad considerados adecuados para los hombres o las mujeres. Todas las sociedades tienen papeles de género. Tradicionalmente, en la mayoría de culturas se ha esperado que las mujeres dediquen la mayor parte de su tiempo a la atención del hogar y de los niños mientras los hombres eran los proveedores y protectores. Se confiaba en que ellas fueran obedientes y educadoras y ellos activos, agresivos y competitivos. En la Argentina de Eva Perón, una mujer ambiciosa con calidades de liderazgo podía ascender hasta los peldaños más elevados, pero únicamente del brazo de un hombre. En la actualidad, los papeles de género en las culturas occidentales son más diversos y flexibles. La **tipificación de género** (remítase al capítulo 6), la adquisición del papel correspondiente, tiene lugar en la niñez temprana; sin embargo, los niños varían en el grado en el cual asumen tales papeles.

Los **estereotipos de género** son generalizaciones preconcebidas respecto al comportamiento masculino o femenino ("Todas las mujeres son pasivas y dependientes; todos los varones son agresivos e independientes"). Dichos estereotipos impregnan a numerosas culturas. Se observan en cierto grado en niños incluso de 2 y medio a 3 años de edad, aumentan durante los años preescolares y alcanzan un máximo a la edad de 5 años (Haugh, Hoffman y Cowan, 1980; Ruble y Martin, 1998; J. E. Williams y Best, 1982). Como cabría esperar por nuestro análisis sobre el autoconcepto, los preescolares menores atribuyen frecuentemente las cualidades positivas a su propio sexo y las negativas al sexo opuesto. No obstante, incluso a esta temprana edad, califican a los niños como fuertes, rápidos y crueles y a las niñas como temerosas e indefensas (Ruble y Martin, 1998).

¿Cómo adquieren los niños menores los papeles de género y por qué adoptan los estereotipos correspondientes? ¿Se trata de construcciones puramente sociales o reflejan ellas las diferencias biológicas subyacentes entre los hombres y las mujeres? ¿Las influencias sociales y culturales originan las diferencias de género o simplemente las acentúan?

Actualmente, los investigadores están revelando la evidencia de las explicaciones biológicas relacionadas con las diferencias de género: genéticas, hormonales y neurológicas. Estas explicaciones no son concluyentes. Tanto la naturaleza como la educación probablemente desempeñan un papel importante en lo que significa ser hombre o mujer. Las influencias biológicas no son necesariamente universales, inevitables e invariables; tampoco las influencias sociales y culturales son fáciles de superar.

Analícemos entonces cuatro perspectivas sobre el desarrollo del género (resumidas en la tabla 8-1): el enfoque *biológico, psicoanalítico, cognitivo y el basado en la socialización*. Cada una de estas perspectivas puede contribuir a nuestra comprensión; ninguna explica completamente por qué los niños y las niñas llegan a ser diferentes en algunos aspectos y no en otros.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ resumir las principales diferencias cognitivas y comportamentales entre los niños y las niñas?

papeles de género

Comportamientos, intereses, actitudes, habilidades y rasgos que una cultura considera adecuados para hombres o mujeres.

tipificación de género

Proceso de socialización a través del cual los niños aprenden a temprana edad los respectivos papeles de género.

estereotipos de género

Generalizaciones preconcebidas respecto al comportamiento del papel masculino o femenino.

Tabla 8-1 Cuatro perspectivas sobre el desarrollo del género

Teoría	Principales exponentes	Procesos clave	Creencias básicas
Enfoque biológico		Genéticos, neurológicos y actividad hormonal	Muchas o la mayoría de diferencias de comportamiento entre los sexos pueden corresponder a diferencias biológicas.
Enfoque psicoanalítico Teoría psicosexual	Sigmund Freud	Resolución de conflictos emocionales inconscientes	La identidad de género ocurre cuando el niño se identifica con el progenitor del mismo sexo.
Enfoque cognitivo Teoría de desarrollo cognitivo	Lawrence Kohlberg	Autocategorización	Una vez que el pequeño aprende que es niña o niño, clasifica la información según el comportamiento del sexo y actúa en consecuencia.
Teoría del esquema de género	Sandra Bem, Carol Lynn Martin y Charles F. Halverson	Autocategorización basada en el procesamiento de la información cultural	El pequeño organiza la información de acuerdo con lo que considera adecuado para un niño o niña, basado en lo que dicta una cultura en particular y actúa en consecuencia. Hace la clasificación según el género porque la cultura señala que éste es un esquema importante.
Enfoque basado en la socialización Teoría social cognitiva	Albert Bandura	Modelo, refuerzo y enseñanza	La tipificación del género es resultado de la interpretación, evaluación e internalización de los estándares transmitidos socialmente.

Enfoque biológico

La existencia de papeles de género similares en muchas culturas sugiere que por lo menos ciertas diferencias pueden tener una base biológica. Por otra parte, las similitudes psicológicas y del comportamiento entre las personas del mismo sexo son mucho mayores que las diferencias entre los sexos, lo que sugiere que el papel de la biología es limitado.

A los cinco años, cuando el cerebro alcanza aproximadamente el tamaño adulto, en los varones es aproximadamente 10% más grande que en las niñas, principalmente porque ellos poseen más sustancia gris en la corteza cerebral. La diferencia en el volumen puede estar relacionada con la mayor densidad neuronal en la corteza cerebral de las niñas. En la mayoría de aspectos restantes, el desarrollo cerebral es similar en ambos sexos. Lo que estos hallazgos pueden indicar respecto a las similitudes y diferencias tempranas en la organización y funcionamiento cerebral es tema de futuros estudios (Reiss, Abrams, Singer, Ross y Denckla, 1996).

Existe evidencia de que las diferencias de tamaño del *corpus callosum*, la banda de tejido que une los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo, están relacionadas con la fluidez verbal (Hines, Chiu, McAdams, Bentler y Lipcamon, 1992). Dado que las niñas poseen un *corpus callosum* más protuberante y bulboso, la mejor coordinación entre los dos hemisferios puede ayudar a explicar sus capacidades verbales superiores (Halpern, 1997).

Las hormonas que circulan en el torrente sanguíneo antes o cerca del momento del nacimiento pueden afectar al cerebro en desarrollo e influir en las diferencias de género. La hormona masculina testosterona, unida a los bajos niveles del neurotransmisor serotonina, parece estar relacionada con la agresividad, la competitividad y la dominancia posiblemente a través de la acción sobre ciertas estructuras cerebrales como el hipotálamo y la amígdala (Barnhardt, 1997). También se han realizado intentos para establecer la asociación entre la actividad hormonal prenatal y otros aspectos de la función cerebral como los involucrados en las diferencias de género en cuanto a las habilidades espaciales y verbales (Neisser *et al.*, 1996), aunque esta investigación es bastante polémica (Ruble y Martin, 1998).

Otras investigaciones se orientan al estudio de los niños con valores hormonales anormales. Las niñas que padecen el trastorno denominado hiperplasia adrenal con-

génita, tienen niveles prenatales elevados de *andrógenos* (hormonas sexuales masculinas). Pese a ser criadas como niñas, suelen desarrollarse como “marimachos”, demostrando su preferencia por los juguetes de los niños, el juego rudo y los compañeros varones al tiempo que presentan firmes habilidades espaciales. Por otra parte, los *estrógenos* (hormonas femeninas) en los niños parecen tener menor influencia sobre el comportamiento tipificado según el género. Dado que estos estudios corresponden a experimentos naturales, no es posible establecer causa y efecto; además de las diferencias hormonales, otros factores como las interacciones tempranas con los progenitores, por ejemplo, pueden desempeñar un papel. Igualmente, las propias diferencias hormonales pueden verse afectadas por el entorno u otros factores. En cualquier caso, no se han encontrado tales patrones atípicos del comportamiento en los niños con fluctuaciones hormonales normales (Ruble y Martin, 1998).

Quizá los ejemplos más impresionantes de la investigación biológica se relacionan con los bebés nacidos con estructuras sexuales ambiguas (en parte masculinas y en parte femeninas). John Money y sus colegas (Money, Hampson y Hampson, 1955) desarrollaron pautas para tales casos, recomendando que el niño sea asignado lo más pronto posible al género que posee mayor potencial para un funcionamiento normal y una identidad de género estable.

En el caso de un bebé de 7 meses cuyo pene fue seccionado accidentalmente durante la circuncisión, a los 17 meses se tomó la decisión de criarlo como una niña y después de cuatro meses los médicos realizaron la reconstrucción quirúrgica (Money y Ehrhardt, 1972). Aunque inicialmente se describió que estaba convirtiéndose en una mujer normal, la niña rechazó posteriormente la identidad femenina y durante la pubertad decidió vivir como un varón. Tras una segunda reconstrucción quirúrgica, contrajo matrimonio con una mujer y adoptó a sus hijos. Este caso parece sugerir que la identidad de género puede tener sus raíces en la estructura cromosómica o el desarrollo prenatal y no es posible cambiarla fácilmente (Diamond y Sigmundson, 1997).

Sin embargo, el único caso adicional de esta clase documentado tuvo un desenlace diferente. En esta ocasión, el accidente ocurrió a los dos meses y la resección del pene y la nueva designación sexual tuvieron lugar a los 7 meses de edad. Cuando el paciente fue entrevistado a las edades de 16 y 26 años, se identificó como mujer, vivía como tal y había tenido relaciones sexuales tanto con hombres como con mujeres (Bradley, Oliver, Chernick y Zucker, 1998). Por tanto, la designación del género –al menos durante los primeros meses– puede tener cierta flexibilidad después de todo.

Enfoque psicoanalítico

“Papá, ¿dónde vas a vivir cuando yo crezca y me case con mamá?”, pregunta Timmy, de 4 años de edad. Desde la perspectiva psicoanalítica, su pregunta hace parte de la adquisición de la identidad de género. Este proceso, según Freud, consiste en la **identificación**, es decir, la adopción de las características, las creencias, las actitudes, los valores y los comportamientos del progenitor del mismo sexo. Freud y otros teóricos psicoanalíticos clásicos consideraron la identificación como un importante desarrollo de la personalidad en la niñez temprana; algunos teóricos del aprendizaje social también han empleado el término.

De acuerdo con Freud, la identificación ocurrirá cuando Timmy reprima o abandone el deseo de poseer al progenitor del sexo opuesto (su madre) y se identifique con el de su mismo sexo (su padre). Aunque esta explicación del desarrollo del género ha sido influyente, ha resultado difícil de demostrar. Pese a cierta evidencia de que los preescolares suelen actuar más afectuosamente hacia el progenitor del sexo contrario y más agresivamente hacia el de su propio sexo (Westen, 1998), la teoría ha tenido poco respaldo investigativo. Los estudios han descubierto que el comportamiento de los niños tipificado según el género no es muy parecido al de sus progenitores y que la identificación parece ser un resultado y no una causa de tal tipificación (Maccoby, 1992). En consecuencia, la mayoría de psicólogos del desarrollo actualmente favorecen otras explicaciones.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ valorar la evidencia de las explicaciones biológicas para las diferencias de género?

identificación

En la teoría freudiana, proceso a través del cual un niño pequeño adopta las características, creencias, actitudes, valores y comportamientos del progenitor del mismo sexo.

Enfoque cognitivo

Sarah descubre que es una niña porque todo el mundo la llama así. Ella imagina las cosas que supuestamente hacen las niñas y las realiza. Comprende el género del mismo modo que entiende todo lo demás: pensando acerca de su experiencia. Éste es el centro de la teoría del desarrollo cognitivo de Lawrence Kohlberg (1996).

Según Kohlberg, los niños efectúan su propia tipificación del género. Ellos se clasifican a sí mismos y a los demás como hombres o mujeres y luego organizan su comportamiento alrededor de esa división. Lo hacen adoptando comportamientos que perciben como pertinentes a su género. De este modo, Sarah prefiere las muñecas a los camiones porque observa que jugar con muñecas corresponde a su idea de ella misma como niña. De acuerdo con Kohlberg, la **constancia de género**, más recientemente denominada *constancia de la categoría sexual*, que consiste en que el niño comprenda que su sexo siempre será el mismo, conduce a la adquisición de los papeles de género. Una vez que los niños se percatan de que son permanentemente varones o mujeres, adoptan los comportamientos que observan como apropiados para su género.

¿Cuándo surge la constancia de género? Las respuestas oscilan entre las edades de 3 y 7 años. Este amplio margen en los hallazgos puede deberse a las clases de preguntas planteadas, a los diversos criterios para la constancia de género, a las diferencias de los tipos de razonamiento empleados por los niños de distintas edades o a diferencias metodológicas (Ruble y Martin, 1998; Szkrybalo y Ruble, en prensa).

Una razón para la variabilidad de los hallazgos puede ser que la constancia del género no aparezca de una sola vez. En lugar de ello, parece ocurrir en tres etapas: *identidad*, *estabilidad* y *consistencia de género* (Ruble y Martin, 1998; Szkrybalo y Ruble, en prensa). La *identidad de género* (conciencia del propio género y el de los demás) característicamente se manifiesta entre los 2 y los 3 años. La *estabilidad de género* se presenta cuando una niña se da cuenta de que ella crecerá para convertirse en una mujer y un niño lo hará para ser hombre, en otras palabras, el género continúa invariable a lo largo del tiempo. No obstante, los niños en esta etapa pueden basar sus juicios sobre el género en las apariencias externas superficiales y en comportamientos estereotipados. La etapa final, *consistencia de género*, consiste en darse cuenta de que la niña sigue siéndolo incluso aunque se corte el cabello y utilice pantalones y el niño sigue siendo un varón pese a tener el pelo largo y aretes.

Existe poca evidencia para el punto de vista de Kohlberg según el cual la constancia de género es la clave para la tipificación del mismo. Mucho antes de que los niños alcancen la etapa final de la constancia de género, muestren preferencias tipificadas según el género (Bussey y Bandura, 1992; Ruble y Martin, 1998). Ellos clasifican las actividades y los objetos en cuanto al género, saben mucho respecto a lo que hacen los hombres y las mujeres y a menudo adquieren comportamientos apropiados para el género (G. D. Levy y Carter, 1989; Luecke-Aleksa, Anderson, Collins y Schmitt, 1995). Incluso a los 2 años y medio, las niñas demuestran mayor interés por las muñecas y los niños por los carros y ambos comienzan a preferir la compañía de niños de su propio sexo (Ruble y Martin, 1998).

Es posible que la constancia de género, una vez alcanzada, pueda sensibilizar a los niños aún más respecto a la información relacionada con éste (Ruble y Martin, 1998). Los varones de 5 años que han conseguido o están a punto de lograr la constancia de género prestan mayor atención a los personajes masculinos en la televisión y ven más programas deportivos y de acción que otros niños de su edad (Luecke-Aleksa et al., 1995). Posteriormente, los niños tienden a desarrollar creencias más complejas acerca del género y a ser más flexibles en sus visiones respecto a los papeles del mismo (Ruble y Martin, 1998; M. G. Taylor, 1996; véase sección 8-1).

Un segundo enfoque cognitivo, el cual incorpora los conceptos del procesamiento de información y destaca las influencias sociales, es la **teoría del esquema de género**. Entre sus principales proponentes se encuentra Sandra Bem (1983, 1985, 1993); otros autores incluyen a Carol Lynn Martin y Charles F. Halverson (1981). Un *esquema* (algo similar a los esquemas de la teoría de Piaget) es una red mentalmente organizada de información relacionada con el género que influye sobre el

constancia de género

Conciencia de que uno siempre será varón o mujer. También se denomina *constancia de la categoría sexual*.

teoría del esquema de género

Teoría propuesta por Bem según la cual los niños se socializan en sus papeles de género, desarrollando una red mentalmente organizada de información sobre lo que significa ser hombre o mujer en una cultura particular.



Profundización

Sección 8-I

Creencias de los niños respecto al género

Si usted hubiera sido criado en una isla únicamente con miembros del sexo opuesto, ¿qué clase de intereses, capacidades y características personales es probable que tuviera? ¿De qué forma, si existe alguna, sería usted diferente de como es hoy? Sus respuestas muy posiblemente dependen de sus creencias acerca de las contribuciones relativas de la naturaleza y la educación al comportamiento relacionado con el género.

Para descubrir lo que los niños entre los 3 y los 11 años piensan acerca de tales preguntas, un investigador (M. G. Taylor, 1996) planteó a 80 niños y niñas blancos de clase media de 4, 5, 8, 9 y 10 años de edad y a 16 estudiantes universitarios una situación imaginaria similar a la que acabamos de describir. Hubo 8 participantes varones y 8 de sexo femenino en los distintos grupos. Los niños fueron evaluados individualmente; los estudiantes universitarios diligenciaron un cuestionario.

El experimentador enseñó a cada niño una fotografía de un bebé con muy escaso cabello, vistiendo ropa de dormir neutra para el género y les narró la siguiente historia:

Había una vez una bebé que se llamaba Chris. Cuando era muy pequeña, se mudó a una hermosa isla para vivir con su tío. Allí sólo había niños y hombres; Chris era la única niña. Ella vivió muy feliz en la isla pero nunca vio a otra niña o mujer.

El experimentador describió la misma situación involucrando a un bebé varón llamado Pat, quien también tenía poco cabello, vestía ropa de dormir neutra y vivió en una isla habitada por mujeres. Tras escuchar cada historia, se formuló a los niños una serie de preguntas acerca de cómo sería Chris (o Pat) a los 10 años. ¿Le gustaría jugar con muñecas? ¿Jugar fútbol americano? ¿Usar vestido? ¿Tener el pelo corto? ¿Llorar mucho? ¿Pelear? ¿Ser enfermera? ¿Ser soldado? ¿Sería buena cuidando bebés?

¿Jugando béisbol? ¿Tendría el cuerpo como el de una niña o un niño? ¿Se convertiría en mamá o papá?

Un grupo control asignado al azar integrado por 80 niños de las mismas edades y 16 estudiantes universitarios escuchó en cambio una historia en la cual un bebé crecía en una isla habitada sólo por personas de su mismo sexo. Se hizo esto con el fin de garantizar que los puntos estereotipados interrogados respecto a Chris (o Pat) correspondieran a lo que los niños de estas edades consideraban característicamente masculino o femenino.

¿Cuáles fueron los resultados? Los niños de 5 a 8 años no reconocieron ninguna influencia ambiental en los papeles de género: ellos aparentemente pensaron que un niño desarrollará estereotípicamente características masculinas (y una niña, femeninas) cualquiera que sea su crianza. Es interesante anotar que los niños de 4 años, aunque respondieron en forma similar, sí reconocieron cierta influencia ambiental. Los niños de 9 y 10 años y los estudiantes universitarios diferenciaron las características que probablemente estarían afectadas por el entorno social, como el corte de cabello, el vestido, las actividades de esparcimiento, las habilidades y las ambiciones y las características biológicas, las cuales no estarían afectadas por el entorno.

En apariencia, los niños menores que han alcanzado una firme comprensión de las categorías de género desarrollan inicialmente una idea rígida sobre el mismo; ellos parecen considerar que las diferencias de género son inmutables y creen que los niños y las niñas son esencialmente diferentes en su naturaleza tal como los gatos y los perros y crecerán de un modo particular independientemente de su entorno. A los 9 o 10 años, a medida que los niños adquieren mayor experiencia e información, desarrollan ideas más flexibles respecto a lo que implican las categorías de género.

comportamiento. De acuerdo con la teoría del esquema de género, una vez que los niños saben a qué sexo pertenecen, comienzan a asumir los papeles de género desarrollando un concepto de lo que en su cultura significa ser hombre o mujer. Ellos lo hacen organizando sus observaciones alrededor de esquema de género. Así mismo, ordenan la información sobre esta base porque observan que su sociedad clasifica a las personas de ese modo: hombres y mujeres emplean ropas diferentes, juegan con elementos distintos y utilizan baños independientes. Los niños relacionan entonces su propio comportamiento con el esquema de género de su cultura, aquello que los niños y las niñas "deben" ser y hacer.

De acuerdo con esta teoría, los esquemas de género promueven los estereotipos influenciando los juicios acerca del comportamiento. Cuando un niño de su edad se muda a la casa contigua, el pequeño Brandon de 4 años llama a su puerta, llevando un camión de juguete. Él supone que al otro niño le agradarán los mismos juguetes que le gustan a él: "juguetes de niños". Los niños son rápidos para aceptar los rótulos de género; cuando se les dice que un juguete desconocido es para el otro sexo, lo dejarán caer como si se tratara de una papa caliente (incluso aunque sea muy atractivo) y esperan que los demás hagan lo mismo (C. L. Martin, Eisenbud y Rose, 1995; Ruble y Martin, 1998). Sin embargo, no está claro que los esquemas de género sean la raíz de este comportamiento. Tampoco la teoría de esquema de gé-

nero explica por qué algunos niños muestran un comportamiento menos estereotipado que otros (Bussey y Bandura, 1992, 1999; Ruble y Martin, 1998).

Otro problema de la teoría de esquema de género (igual que en la teoría de Kohlberg) consiste en que la tipificación de género no necesariamente se consolida al aumentar el conocimiento del género; de hecho, a menudo sucede lo contrario (Bussey y Bandura, 1999). Una explicación propuesta, la cual cuenta con cierto soporte investigativo, está en que mientras construyen y luego consolidan sus esquemas de género (alrededor de los 4 a 6 años de edad), los niños observan y recuerdan únicamente la información que se acomoda a ellos. Más adelante, aproximadamente a los 8 años, los esquemas se tornan más complejos a medida que comienzan a asumir e integrar información contradictoria (Ruble y Martin, 1998; Welch-Ross y Schmidt, 1996).

Los enfoques cognitivos del desarrollo de género han hecho una importante contribución al explorar cómo piensan los niños acerca del género y lo que saben respecto a éste a diversas edades. Pese a ello, estos enfoques no explican completamente el enlace entre el conocimiento y la conducta. ¿Qué hace que los niños representen los papeles de género y por qué algunos tienen una más firme tipificación de género que otros? Las respuestas, según algunos investigadores, se encuentran en la socialización (Bussey y Bandura, 1992).

X Enfoque basado en la socialización

A los 5 años, Anna insistió en vestirse en forma diferente. Quería utilizar medias largas con falda y botas, dentro y fuera de la casa. Cuando Diane le preguntó por qué, Anna respondió, "Porque Katie viste así, ¡y ella es el rey de las niñas!".

De acuerdo con la *teoría social cognitiva* de Albert Bandura (1986; Bussey y Bandura, 1999), una versión ampliada de la teoría del aprendizaje social, los niños aprenden los papeles de género a través de la socialización. Bandura considera que el desarrollo del género es resultado de una compleja serie de influencias personales y sociales interactuantes. La forma como el niño interpreta las experiencias con sus progenitores, maestros, pares e instituciones culturales juega un papel esencial.

Igual que en la teoría tradicional del aprendizaje social (remítase al capítulo 2), los niños adquieren inicialmente los papeles de género como aprenden otras clases de comportamiento: observando los modelos. Por lo general, escogen modelos que consideran poderosos o formativos. Característicamente, el modelo es un progenitor, a menudo del mismo sexo, aunque los niños también imitan el comportamiento de otros adultos o (como hizo Anna) de sus pares. La realimentación comportamental, unida a la enseñanza directa por parte de los progenitores y otros adultos, refuerza la tipificación del género. El niño cuyo comportamiento semeja el de su padre o sus pares es elogiado por actuar "como un varón". La niña recibe halagos por un bonito vestido o corte de cabello.

El proceso de socialización comienza en los primeros años (remítase al capítulo 6), mucho antes de que empiece a formarse una comprensión consciente del género. A medida que los niños comienzan a controlar sus propias actividades, los estándares del comportamiento relacionado con el género se internalizan gradualmente. El niño ya no precisa los elogios, los regaños o la presencia de un modelo para actuar de un modo socialmente adecuado. La constitución biológica, las reacciones emocionales y los juicios cognitivos participan en la creación de estos estándares internalizados, los cuales varían con el individuo. Los niños se sienten bien consigo mismos cuando actúan en conformidad con sus estándares internos y se sienten mal si no lo hacen. Una parte importante de este viraje del control orientado socialmente hacia la autorregulación de las preferencias del género puede tener lugar entre los 3 y los 4 años de edad (Bussey y Bandura, 1992).

La niñez temprana es un periodo fundamental para la socialización. Analicemos más detalladamente cómo los progenitores, los pares y los medios de comunicación influyen sobre el desarrollo del género.

Influencias de los progenitores Tiene sentido que si los padres orientan a sus hijos hacia actividades apropiadas para el género, expresan los estereotipos del mismo y representan los papeles tradicionales, los niños estarán altamente tipificados para

el género. No obstante, no está claro cuánto efecto producen en realidad tales influencias de los progenitores (Ruble y Martin, 1998). Algunos estudios han descubierto que el tratamiento de los padres afecta más el *conocimiento* de género que el *comportamiento* de los niños (Fagot y Leinbach, 1995; Turner y Gervai, 1995). Una niña puede saber que los bates de béisbol "deben ser" para los niños pero puede desear utilizar uno de todos modos.

Una razón de las discrepancias en los hallazgos puede ser que los investigadores estudian diferentes clases de comportamientos relacionados con el género y emplean diferentes instrumentos para su medición (Turner y Gervai, 1995). La tipificación del género tiene muchas facetas y la particular combinación de rasgos y comportamientos "masculinos" y "femeninos" que un niño adquiere es un asunto individual. Además, hoy en día los propios papeles de género de muchos progenitores están menos estereotipados que antes.

En general, respecto a las preferencias de juego, los niños están más firmemente socializados por el género que las niñas. Los progenitores, en especial los padres, tienden a mostrar mayor fastidio si un niño juega con una muñeca que si una niña juega con un camión (Lytton y Romney, 1991). Las niñas tienen mayor libertad que los niños en las ropas que visten, los juegos que practican y la elección de sus compañeros de juego (Miedzian, 1991).

En los hogares igualitarios, el papel del padre en la socialización del género parece especialmente importante (Fagot y Leinbach, 1995). En un estudio observacional con niños de 4 años en Cambridge (Inglaterra) y Budapest (Hungría), los niños y las niñas cuyos padres realizaban más labores domésticas y se encargaban del cuidado infantil estaban menos enterados de los estereotipos de género y participaban en juegos menos tipificados (Turner y Gervai, 1995). La socialización de los papeles de género tampoco suele ser tradicional en las familias monoparentales encabezadas por madres o padres que deben desempeñar los acostumbrados papeles masculino y femenino (Leve y Fagot, 1997).

Influencias de los pares Incluso en la niñez temprana el grupo de pares constituye una influencia importante en la tipificación del género (Turner y Gervai, 1995). Los pares comienzan a reforzar el comportamiento tipificado para el género alrededor de los 3 años y su influencia aumenta con la edad. Los pequeños en general demuestran una mayor desaprobación de los varones que actúan "como niñas" que de las niñas que son marimachos (Ruble y Martin, 1998). Como hemos observado, los niños de 3 y 4 años se percatan de las clases de comportamiento que sus pares consideran adecuadas para el género, aunque los de 4 años son más constantes en la aplicación de estos juicios respecto a sí mismos (Bussey y Bandura, 1992).

En el estudio observacional descrito en la sección anterior, las preferencias de juego de los niños británicos y húngaros de 4 años parecieron menos afectadas por la tipificación de género de los progenitores que otros aspectos de su comportamiento; a esta edad, tales opciones pueden estar más firmemente influenciadas por los pares y los medios de comunicación que por los modelos observados por los niños en su hogar (Turner y Gervai, 1995). Sin embargo, por lo general, las actitudes de pares y progenitores se refuerzan entre sí. La teoría cognitiva social considera a los pares no como una influencia independiente para la socialización sino como parte de un sistema cultural complejo que incluye a los progenitores además de otros agentes de socialización (Bussey y Bandura, 1999).

Influencias culturales: los medios de comunicación Un canal importante para la transmisión de las actitudes culturales hacia el género es la televisión. Aunque es probable que las mujeres que aparecen en los programas y anuncios televisivos trabajen fuera del hogar y ocasionalmente los hombres aparezcan cuidando a los niños y haciendo el mercado, en su mayor parte, la vida presentada en la televisión continúa siendo más estereotipada que en el mundo real (Coltrane y Adams, 1997; Ruble y Martin, 1998).

La teoría social cognitiva predice que los niños que ven mucha televisión tipificarán más su género imitando los modelos contemplados en la pantalla. Una importante evidencia de apoyo surgió de un experimento natural cuando varias ciu-



Un padre que anima a su hijo a participar en actividades tradicionalmente masculinas, como ajustar el sillín de una bicicleta, envía un poderoso mensaje sobre los tipos de intereses adecuados para un varón.

Considere lo siguiente...

EVALUACIÓN



¿Puede usted...

- ✓ reconocer los cuatro enfoques básicos en el estudio del desarrollo del género?
- ✓ comparar cómo las diversas teorías explican la adquisición de los papeles de género y valorar los soportes de cada una de ellas?

dades canadienses tuvieron acceso a la transmisión televisada por primera vez. Los niños que habían tendido actitudes relativamente no estereotipadas mostraron notables incrementos en sus perspectivas tradicionales al cabo de 2 años (Kimball, 1986). En otro estudio, los niños que observaron una serie de episodios no tradicionales, como un padre y un hijo cocinando juntos, tuvieron perspectivas menos estereotipadas que los niños que no habían observado la serie (J. Johnston y Ettema, 1982).

Los libros infantiles han sido durante mucho tiempo fuente de estereotipos de género. En la actualidad, la amistad entre niños y niñas se expone más frecuentemente y las niñas son más valientes y recursivas. Pese a ello, predominan los personajes masculinos, es más probable que las mujeres necesiten ayuda y que los hombres la presten (Beal, 1994; Evans, 1998). Tan profunda es la influencia de estos estereotipos que cuando los niños son expuestos a una versión alterna, no sexista, de un cuento de hadas, esperan que siga los patrones estereotipados habituales y pueden incluso indignarse cuando no ocurre así (Evans, 1998).

Entre las principales fortalezas del enfoque de la socialización, se encuentran la extensión y la multiplicidad de los procesos analizados y el alcance de las diferencias individuales reveladas. Pero esta gran complejidad dificulta el establecimiento de conexiones causales claras entre el modo en que los niños son criados y la forma como piensan y actúan. ¿Qué aspectos del entorno familiar y de la cultura de los pares promueven la tipificación de género? Subyacente a este interrogante está un problema similar al del huevo y la gallina: ¿tratan los progenitores y los pares en forma diferente a los niños y las niñas porque *son* diferentes o porque la cultura dice que *deberían serlo*? ¿El tratamiento diferencial *produce* o *refleja* las desigualdades de género? Quizá, como sugiere la teoría cognitiva, existe una relación bidireccional. La investigación futura podrá ayudar a demostrar cómo los agentes de socialización se mezclan con las propias tendencias de los niños respecto a las actitudes y comportamiento relacionados con el género.

Juego: la actividad de la niñez temprana



¿Cómo juegan los preescolares y de qué modo contribuye el juego a su desarrollo y lo refleja?

El juego es el trabajo de los pequeños y contribuye a todos los dominios del desarrollo. A través de él los niños estimulan los sentidos, aprenden a utilizar sus músculos, coordinan la visión con el movimiento, obtienen el dominio sobre su cuerpo y adquieren nuevas habilidades. Mediante la actuación ensayan papeles, afrontan emociones incómodas, mejoran su comprensión respecto al punto de vista de otras personas y construyen una imagen del mundo social. Desarrollan habilidades para solucionar problemas, experimentan el gozo de la creatividad y se tornan más competentes con el lenguaje (Bodrova y Leong, 1998; J. I. F. Davidson, 1998; Furth y Kane, 1992; J. E. Johnson, 1998; Nourot, 1998; Singer y Singer, 1990). Elaborando los "tiquetes" para un viaje imaginario en tren o "leyendo" las tablas visuales en un "consultorio médico", ellos consolidan su alfabetismo emergente (Christie, 1991, 1998). Cuando clasifican los cubos de diversos tamaños, cuentan cuántos pueden apilar o anuncian que "mi torre es más alta que la tuya", establecen la base de los conceptos matemáticos (Jarrell, 1998). Mientras juegan con computadoras, aprenden nuevas formas de pensamiento (Silvern, 1998).

Los preescolares participan en diferentes clases de juego a distintas edades. Algunos niños en particular tienen diversos estilos de juego y emplean varios implementos. Los investigadores clasifican el juego de los niños según su *contenido* (lo que los niños hacen cuando juegan) y su *dimensión social* (si juegan solos o con otros). ¿Qué podemos aprender sobre los niños contemplándolos mientras juegan?

Tipos de juego

A los 2 años y medio, Carol "hablaba" por su muñeca utilizando una voz más gruesa que la suya propia. A los 3 años, Michael empleó como capa una toalla de cocina y "voló" como Batman. Estos niños participaban en el juego de simulación, el cual incluye la simulación de personas o situaciones.

El juego de simulación constituye una de cuatro categorías de juego que, según Piaget y otros, demuestran crecientes niveles de complejidad cognitiva (Piaget, 1951; Smilansky, 1968). La forma más simple, la cual comienza durante los primeros años, corresponde al **juego funcional** que involucra movimientos musculares repetitivos (como hacer rodar o rebotar una pelota). A medida que mejoran las habilidades motoras gruesas, los preescolares corren, saltan, brincan, lanzan y apuntan (véase capítulo 7). Hacia el final de este periodo y el inicio de la niñez intermedia (véase capítulo 9), el *juego rudo* que incluye la lucha, las patadas y a veces las persecuciones, se hace más común; esta clase de juego en ocasiones se toma erróneamente como comportamiento agresivo, tema que analizaremos más adelante en este capítulo (Pellegrini, 1998).

El segundo nivel de complejidad cognitiva se observa en el **juego constructivo** de los niños pequeños y preescolares (utilizando objetos y materiales para hacer cosas, como una casa de fichas o un dibujo con crayones). Los niños de 4 años que asisten a preescolares o guarderías pueden pasar más de la mitad de su tiempo en esta clase de juego, el cual se torna más elaborado entre los 5 y 6 años de edad (J. E. Johnson, 1998).

El **juego de simulación**, también denominado *juego fantástico, dramático o imaginativo*, se basa en la función simbólica, la cual surge cerca del final de la etapa sensoriomotora (Piaget, 1962). Los niños de 3 años demuestran que comprenden el concepto de la simulación cuando se excusan por una acción diciendo "sólo estaba fingiendo" (Lloyd y Goodwin, 1995). El juego de simulación comienza característicamente durante la última parte del segundo año, aumenta durante los años preescolares y disminuye a medida que los niños en edad escolar se involucran más en el cuarto nivel cognitivo del juego, los *juegos formales con reglas*, como la rayuela y las canicas.

Se estima que entre 10 y 17% del juego de los preescolares y 33% en los niños de kinder corresponde al juego de simulación, utilizando frecuentemente muñecas y elementos reales o imaginarios, como una ficha para sustituir un teléfono (Bretherton, 1984; Garner, 1998; J. E. Johnson, 1998; K. H. Rubin, Fein y Vandenberg, 1983). Los niños que juegan imaginativamente con frecuencia suelen cooperar más con otros niños y ser más populares y alegres que quienes no lo hacen (Singer y Singer, 1990). Los niños que ven mucha televisión juegan menos imaginativamente, quizá porque están acostumbrados a absorber en forma pasiva las imágenes en lugar de generar las propias (Howes y Matheson, 1992). La televisión también parece haber influenciado los tipos de papeles a los que los preescolares deciden jugar. En lugar de copiar su juego dramático de personas reales de su comunidad como profesores, vendedores, médicos y enfermeras, a menudo fingen ser héroes de aventuras de la televisión (French y Pena, 1991).

La dimensión social del juego

En la década de 1920, Mildred B. Parten (1932) observó a niños de 2 a 5 años durante los periodos de juego libre en el jardín infantil. Ella identificó seis tipos de juego que oscilaban entre el menos y el más social (véase tabla 8-2). Descubrió que a medida que los niños se hacen mayores, su juego tiende a ser más interactivo y cooperativo. Inicialmente juegan solos, luego junto a otros niños y finalmente en compañía de ellos.

¿Es el juego solitario menos maduro que el social? Parten pensaba que sí. Ella y otros observadores sugieren que los niños pequeños que juegan solos pueden estar en riesgo de desarrollar problemas sociales, psicológicos y educativos. Sin embargo, la mayoría de investigadores actualmente considera que la caracterización del desarrollo del juego infantil hecha por Parten es demasiado simplista. El juego no social no necesariamente disminuye con el paso de los años para ser remplazado por el juego social; en lugar de ello, los niños de todas las edades participan en todas las categorías de juego señaladas por Parten. Aunque el juego solitario activo disminuye entre las edades de 3 y 6 años, no ocurre así con el juego constructivo. Además, jugar cerca de otros niños y observar lo que hacen a menudo corresponde a un preludio para unirse a su juego (K. H. Rubin, Bukowski y Parker, 1998).

Gran parte del juego no social consiste en actividades que propician el desarrollo cognitivo, físico y social. En un estudio con niños de 4 años de edad, ciertas clases de

juego funcional

En la terminología de Piaget y Smilansky, el nivel cognitivo inferior de juego que involucra movimientos musculares repetitivos.

juego constructivo

En la terminología de Piaget y Smilansky, el segundo nivel cognitivo de juego, el cual comprende el uso de objetos o materiales para hacer cosas.

juego de simulación

En la terminología de Piaget y Smilansky, tercer nivel cognitivo del juego, que involucra personas o situaciones imaginarias; también denominado *juego fantástico, dramático o imaginativo*.

Considere lo siguiente...

- ¿Cómo cree usted que jugar con computadoras puede afectar el desarrollo cognitivo y social de los niños? ¿Qué tipos de juegos de computadora podrían ser más beneficiosos que otros?

Tabla 8-2 Categorías del juego social y no social de Parten

Categoría	Descripción
Comportamiento pasivo	El niño no parece estar jugando pero observa todo aquello que despierta momentáneamente su interés.
Espectador	El niño pasa la mayor parte de su tiempo observando jugar a otros. El espectador habla con ellos, formulándoles preguntas o haciendo sugerencias pero no ingresa al juego. Decididamente observa grupos particulares de niños y no cualquier cosa que resulte emocionante.
Juego independiente solitario	El niño juega solo con juguetes diferentes a los utilizados por los niños próximos a él y no realiza ningún esfuerzo por acercarse a ellos.
Juego paralelo	El niño juega independientemente pero en medio de otros, utilizando juguetes similares a los demás, aunque no necesariamente los emplea de igual modo. Al jugar <i>junto</i> a otros niños más no <i>con</i> ellos, el jugador paralelo no trata de influenciar su juego.
Juego asociativo	El niño juega con otros niños. Ellos hablan acerca del juego, comparten juguetes, se siguen entre sí e intentan controlar quién puede ingresar al grupo. Todos los niños juegan en forma similar o idéntica; no existe división del trabajo ni organización respecto a objetivo alguno. Cada niño actúa obedeciendo su propio deseo y se interesa más por la compañía de los otros que por la actividad misma.
Juego cooperativo o complementario organizado	El niño juega en un grupo organizado para lograr cierta meta: hacer algo, practicar un juego formal o representar una situación. Uno o dos niños controlan quién pertenece al grupo y dirige las actividades. Dividiendo el trabajo, los niños asumen diferentes papeles y complementan entre sí sus esfuerzos.

Fuente: Adaptado de Parten, 1932, pp. 249, 251

juego no social como el *juego constructivo paralelo* (trabajando con rompecabezas cerca de otro niño, por ejemplo) fueron más comunes entre los niños que eran buenos solucionando problemas, eran populares con otros niños y eran considerados socialmente hábiles por sus profesores (K. Rubin, 1982). Tal juego puede reflejar independencia y madurez y no una insuficiente adaptación social. Es posible que los niños necesiten permanecer cierto tiempo solos para concentrarse en tareas y problemas mientras otros simplemente disfrutaban las actividades individuales más que las realizadas en grupo. Debemos observar entonces lo que los niños *hacen* cuando juegan, no limitarnos a si juegan solos o en compañía de alguien más (K. H. Rubin *et al.*, 1998). Algunos investigadores han modificado el sistema de Parten para medir en forma más realista las diferencias individuales y del desarrollo en el juego, valorando tanto sus dimensiones cognitivas como sociales (Coplan y Rubin, 1998).

Una clase de juego que se torna más social durante los años preescolares es el juego imaginativo, el cual pasa de la actuación solitaria al juego dramático en el que participan otros niños (K. H. Rubin *et al.*, 1998; Singer y Singer, 1990). Los niños menores siguen reglas tácitas al organizar el juego dramático, señalar el territorio ("Yo soy el papá; tú eres la mamá"), negociar ("Está bien, mañana yo seré el papá") o crear la escena ("¡Cuidado, ahí viene el tren!"). A medida que el juego imaginativo se hace más cooperativo, las tramas son más complejas y los temas más innovadores. El juego dramático ofrece grandes oportunidades para practicar las habilidades interpersonales y lingüísticas y para explorar los papeles y las convenciones sociales (Bodrova y Leong, 1998; Christie, 1991; J. E. Johnson, 1998; Nourot, 1998). Resulta fácil imaginar cómo puede haber representado Eva Duarte sus sueños de poder y gloria en su niñez temprana.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ describir los cuatro niveles cognitivos de juego de acuerdo con Piaget y otros y las seis categorías de juego social y no social según Parten?
- ✓ explicar la conexión entre las dimensiones cognitivas y sociales del juego?

Cómo influye el género en el juego

La tendencia hacia la segregación sexual en el juego parece ser culturalmente universal. Es corriente en los preescolares incluso a los 3 años de edad y se torna aún más común en la niñez intermedia (Maccoby, 1988, 1990, 1994; Ramsey y Lasquade, 1996; Snyder, West, Stockemer, Gibbons y Almquist-Parks, 1996).

Los niños y las niñas juegan característicamente en forma diferente y a ningún sexo parece agradaarle el estilo del otro (Serbin, Moller, Gulko, Powlishta y Colburne, 1994). A la mayoría de los niños les gusta el juego rudo en grupos bastante grandes. Las niñas se inclinan a jugar tranquilamente con una sola compañera (Benenson, 1993). La diferencia no se basa sólo en el gusto por las diferentes clases de activida-