



- ◆ 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 15

DESARROLLO DEL PAPEL DEL GÉNERO Y DIFERENCIAS ENTRE LOS SEXOS

Teorías del desarrollo del papel del género

- Explicaciones etológicas y biológicas
- Modelos cognoscitivo-evolutivos
- Aproximaciones basadas en la influencia del entorno en el aprendizaje
- Clásicos de la investigación* (cuadro 15.1). Estudio de los papeles del género en el contexto transcultural

Tipificación sexual y socialización de las diferencias de género

- Primeras diferencias sexuales
- Diferencia de trato hacia los niños y las niñas
- Modelado: información procedente del entorno respecto al papel del género
- El padre y la tipificación sexual

La comprensión del papel del género y los estereotipos

- Conciencia del papel del género
- Conciencia del género y comienzo de la conducta sexualmente tipificada
- Efectos del etiquetado sexualmente tipificado

Influencias familiares en el desarrollo del papel del género

- Actitudes parentales y métodos de crianza
- Estatus socioeconómico
- Desarrollo en el contexto familiar*. Crecer en un hogar monoparental
- Empleo maternal

Algunas diferencias sexuales comunes

- Diferencias cognoscitivas
- Diferencias sociales y de personalidad
- Desarrollo en el contexto escolar*. ¿Defrauda la escuela a las chicas?

Influencias biológicas en el desarrollo del papel del género

- Influencias genéticas
- Influencias hormonales
- Lateralización cerebral

Orientación o preferencia sexual

- Orígenes de la orientación o preferencia sexual
- Familias gay y lesbianas
- Tema de actualidad* (cuadro 15.2). De lo exótico a lo erótico: una teoría evolutiva sobre la orientación sexual.

Androginia

Conclusión

En 1963, durante lo que se suponía que iba a ser una circuncisión rutinaria, el pene de un bebé fue dañado, sin posibilidad de arreglo, accidentalmente. En vez de condenarle a vivir en estas condiciones, los doctores del renombrado Johns Hopkins Medical School recomendaron a los padres del niño que se le transformara en niña, proceso que implicaría castrarle y construirle unos genitales femeninos quirúrgicamente (con administración en los años posteriores de un tratamiento hormonal). Con la esperanza de dar a su hijo la mejor posibilidad de llevar una vida normal, los padres accedieron a la operación y criaron al niño como hija, habiéndoles asegurado los doctores que nunca se daría cuenta de su biología original (Money, 1975).

Como pudo comprobarse, los doctores estaban muy equivocados. Desde muy temprano, el bebé mostró más interés en los juguetes y actividades generalmente preferidos por los chicos. A lo largo de su infancia se sintió continuamente incómodo en su papel femenino y sospechó cada vez más que algo no estaba bien. Su aire hombruno y sus maneras eran claramente evidentes para los otros niños, cuyas burlas y tormentos finalmente le llevaron a los 14 años a pensar en suicidarse. En ese momento, su padre finalmente le confesó la verdad sobre su sexo, lo que significó para el chico, según comentó, un momento de gran alivio y autocomprensión. Varias operaciones después, le fue restaurado su sexo original y reanudó su vida como varón (Diamond y Sigmundson, 1997).

Si hay moraleja para esta historia inusual sería que las cosas son con frecuencia más complejas de lo que aparentan. Los psicólogos evolutivos descubrieron con certeza que ése es el caso del desarrollo del papel del género. Al contrario de lo que creían los expertos médicos en los años 1960, no podemos ignorar totalmente nuestra biología y simplemente seleccionar nuestro sexo arbitrariamente. No se engaña a la naturaleza por un cambio en el vestuario. Sin embargo, como veremos en breve, la biología no es tampoco todo en la historia. Como con cualquier otro aspecto del desarrollo humano, los genes y hormonas de los niños interactúan en formas complejas con su entorno, experiencias y socialización para producir niños o niñas, hombres o mujeres. En este capítulo examinamos el fascinante tópico de los papeles del género, cómo se desarrollan, qué significan y por qué han atraído tanta atención científica.

Los hombres y las mujeres difieren típicamente en un cierto número de formas—como la apariencia física y la forma de vestir, estilos de personalidad, preferencias ocupacionales, papeles atribuidos a los padres y madres, y algunos talentos y habilidades específicas— no sólo en la sociedad occidental sino en la mayoría de las culturas en todo el mundo. Muchas de tales diferencias pueden encontrarse ya en la infancia e incluso cuando bebés. ¿Cuál es la fuente de estas características relacionadas con el sexo, y cómo surgen?

Durante la primera mitad del siglo XX, muchos psicólogos creían que una vez que un bebé venía al mundo siendo niño o niña, el desarrollo del papel del género simplemente resultaba de ahí, más o menos rutinariamente. Se creía que la mayoría de las diferencias sexuales en la conducta tenían sus raíces en factores innatos, jugando el entorno sólo un papel menor.

El desarrollo del Movimiento de las Mujeres (*Women's Movement*) en Estados Unidos al final de los años sesenta tuvo un efecto importante en el pensamiento científico respecto a esta cuestión. Al igual que se cuestionaron muchas de las barreras

culturales y legales que la sociedad imponía a la mujer, también lo fueron muchas ideas científicas referidas a la adquisición y conducta del papel del género. Algunos investigadores comenzaron a cuestionar si muchas de las diferencias tradicionales que aparecen en nuestra cultura son realmente producto inevitable de la biología. Quizá fueran, por lo contrario, parcial o totalmente creadas por el entorno social. Este nuevo punto de vista dio lugar a una gran cantidad de investigaciones científicas y debates. Estas investigaciones, que continúan aún hoy en día, han reexaminado muchas opiniones y supuestos previos respecto a las diferencias sexuales (Bem, 1993; Eagly, 1995; Jacklin y Reynolds, 1993; Ruble y Martin, 1998).

En este capítulo presentamos una visión del desarrollo del papel del género en los niños que proviene de los cambios en las actitudes sociales y de los importantes avances habidos en la metodología de la investigación (Bigler, 1997; Fagot, 1982; Jacklin, 1981). Las diferencias biológicas siguen siendo un factor principal. Pero una creciente comprensión de las influencias cognoscitivas y sociales, y de sus interacciones en diferentes momentos del desarrollo, nos da una imagen mucho más clara de la manera en que toma forma este aspecto del desarrollo.

Teorías del desarrollo del papel del género

Antes de continuar examinando las principales teorías evolutivas, debemos aclarar la terminología que utilizaremos en el capítulo. Se ha debatido entre los psicólogos cuándo usar la etiqueta **género** en vez de **sexo** (Deaux, 1993; Ruble y Martin, 1998). Las utilizamos de forma intercambiable para referirse a la masculinidad o feminidad biológica del individuo. El proceso biológico a través del cual emergen estas diferencias se llama **diferenciación sexual**. Cuando nos referimos a una diferencia sexual, sin embargo, decimos simplemente que los hombres y las mujeres difieren en la característica específica en discusión; no suponemos nada sobre los orígenes biológicos o del entorno de esa diferencia. El término **papel del género** (o **estereotipo del papel del sexo**) se refiere a un patrón o conjunto de conductas que se consideran apropiadas para hombres o mujeres dentro de una cultura específica (Deaux, 1993; Gentile, 1993). En muchas culturas, por ejemplo, el papel del género masculino se caracteriza por rasgos como el liderazgo, la independencia y la agresividad, mientras que de las mujeres se espera que sean atentas, dependientes y sensibles (Williams y Best, 1990). La **tipificación sexual** es el proceso por el que los niños desarrollan las conductas y actitudes que se consideran apropiadas para su género. Se cree que este proceso implica una combinación de mecanismos biológicos, cognoscitivos y sociales (Huston, 1983, 1985; Serbin, Powlishta y Gulko, 1993).

El estudio de los papeles del género ha abarcado muchas cuestiones y temas diferentes. Y como es habitual, los teóricos de las tres corrientes principales han tenido cosas diferentes que decir respecto a la naturaleza y las causas de este aspecto del desarrollo.

EXPLICACIONES ETOLÓGICAS Y BIOLÓGICAS

La aproximación más tradicional sostiene que los procesos evolutivos y biológicos son responsables principalmente de las diferencias sexuales y del desarrollo del

papel del género (Archer, 1996; Bjorklund y Kipp, 1996; Buss, 1995; Kendrick y Trost, 1993). No hay duda, naturalmente, de que las diferencias biológicas sexuales existen. Evidentemente, hombres y mujeres presentan diferencias anatómicas, y tienen también un papel muy diferente en la reproducción sexual, hecho que es igualmente cierto para casi todas las demás especies. Entre las especies más próximamente relacionadas con la nuestra (como los primates y otros mamíferos), los machos y las hembras muestran claras diferencias en las conductas sociales que indudablemente tienen una base genética. Ciertos aspectos del funcionamiento hormonal y cerebral, que veremos más tarde en este mismo capítulo, también parecen diferir en machos y hembras (Hines y Green, 1991; Kimura y Hampson, 1993, 1994).

La existencia de estas notables diferencias biológicas ha llevado a algunos teóricos a sospechar que la mayoría de los demás aspectos de la conducta propia de un sexo están también guiados principalmente por procesos innatos. Por ejemplo, algunos etólogos y sociobiólogos opinan que las diferencias sexuales en la conducta social —como que las mujeres estén más atentas hacia los pequeños y los hombres sean más exploradores y agresivos— deben de haber evolucionado así porque son valiosas para la supervivencia de la especie (Archer, 1996; Buss, 1995). Argumentos similares han dado por ciertas algunas diferencias entre los sexos respecto a las habilidades cognitivas (Geary, 1996; MacDonald, 1988c; Silverman y Eals, 1992).

Algunas propuestas dentro de esta corriente, sin embargo, pueden describirse como modelos *biosociales* (Ehrhardt, 1985; Gladue, 1994; Hood *et al.* 1987). La aproximación biosocial sugiere que los elementos biológicos —digamos, genes y hormonas— ponen el proceso de la diferenciación sexual en movimiento pero que las condiciones del entorno completan y mantienen ese proceso. Un modelo, por ejemplo, se refiere al principio «herencia-período crítico-medio». Según este principio, los factores biológicos y sociales funcionan juntos para producir el desarrollo normal (en este caso, la diferenciación sexual), pero sólo si tiene lugar durante unos períodos específicos del desarrollo (Money, 1987; Money y Anecillo, 1987).

La idea de que la herencia y el medio interactúan en el desarrollo del papel del género no es exclusiva de los modelos biosociales. De hecho, caracteriza tanto a la teoría cognoscitivo-evolutiva como a la teoría del aprendizaje social. Las diferencias entre estas teorías radican principalmente en los mecanismos que se considera que están implicados y en el énfasis en las influencias biológicas frente a las influencias sociales.

MODELOS COGNOSCITIVO-EVOLUTIVOS

La aproximación cognoscitiva al desarrollo del papel del género se centra en la capacidad del niño para comprender los conceptos varón y hembra e identificarse con uno de ellos. Se hace hincapié en el conocimiento creciente del niño respecto al género y los papeles del género, y cómo este conocimiento se traduce en las conductas sexualmente tipificadas que observamos generalmente (Liben y Signorella, 1987; Martin, 1993).

Un modelo de estadios

La primera explicación cognoscitivo-evolutiva de este proceso se basaba en un modelo de desarrollo en tres estadios o períodos. Primero, los niños desarrollan la

identidad de género, capacidad para categorizarse como varón o hembra. Esta autoclasificación va seguida del comienzo de la **estabilidad de género**, una conciencia de que los chicos se harán hombres y las niñas, mujeres.

Finalmente, los niños desarrollan la **constante de género**, el reconocimiento de que el sexo de un individuo es permanente y no cambia simplemente debido a cambios de vestido o de conducta. Tomados en conjunto, estos tres períodos cognoscitivos representan la comprensión del niño de la **constancia del género**, el conocimiento de que nuestro género es una parte fija e integral de nosotros mismos (Kohlberg y Ullian, 1974; Slaby y Frey, 1975).

Como es normal en las teorías de estadios, se considera que éstos son universales para todas las culturas, y que todos los niños pasan a través de ellos en un orden invariante. Y lo que es más importante, estos cambios en la sofisticación y la conciencia cognoscitiva se considera que son las causas que subyacen en los cambios de conducta de los niños referentes al papel del género. Es decir, este modelo predice que los niños no mostrarán conductas sexualmente tipificadas hasta que hayan conseguido una comprensión clara de la constancia del género. Como veremos en secciones posteriores, sin embargo, las diferencias sexuales estereotipadas en la conducta aparecen antes de que eso suceda.

Modelos de procesamiento de información

Las explicaciones cognoscitivo-evolutivas más modernas del desarrollo del papel del género se han basado en los conceptos, sostenidos por la teoría del procesamiento de información, de esquema de género y guión de género. Vimos en el capítulo 13 que el niño desarrolla autoesquemas, que son autorretratos cognoscitivos de sus características personales. Un **esquema de género** es una representación cognoscitiva de las características asociadas con ser varón o hembra.

El modelo de esquema de género propone que los niños desarrollan, precozmente, los esquemas de «niño» y «niña» (Bem, 1981, 1987; Liben y Signorella, 1987; Martin y Halverson, 1987). Estos esquemas provienen principalmente de dos factores. Uno es la tendencia innata del niño a organizar y clasificar la información del entorno. El otro es el gran énfasis de nuestra cultura en proporcionar indicios de diferenciación del género (como los vestidos, los nombres y las ocupaciones), que hacen fácilmente identificables estos conceptos. El niño adopta entonces uno de los esquemas —niño o niña— y el esquema, a su vez, influye en el niño en tres formas.

Primero, hace que el niño preste mayor atención a la información relevante respecto a su propio género. Una niña se dará cuenta de los anuncios de televisión sobre una nueva muñeca Barbie, por ejemplo, mientras un niño estará más en sintonía con la información deportiva que dará los resultados de la noche anterior. Segundo, influye en la conducta autorregulada del niño. Por ejemplo, una niña puede decidir jugar con muñecas Barbie y un niño jugar al fútbol. Tercero, el esquema de género puede conducir al niño a hacer ciertas inferencias, como cuando un niño asume que el nuevo «delantero» del equipo de la calle es un chico (Bem, 1993; Martin, 1993; Powlishta, 1995). Este modelo predice que la conducta estereotipada según el género aparecerá cuando el niño haya desarrollado un esquema de género, lo que parece ocurrir aproximadamente al mismo tiempo que la estabilidad de género o quizá incluso que la identidad de género (Martin, 1993; Martin, Wood y Little, 1990).

La corroboración que sobre este modelo cognoscitivo aportan las investigaciones es creciente (Cross y Markus, 1993). En el capítulo 13 vimos que los niños eran capaces de recordar mejor la información si la consideraban relevante para sus autoesquemas. Se han comentado resultados similares relativos a los materiales relacionados con el género: los niños muestran una mayor capacidad para recordar los materiales relevantes sobre su propio género (Bauer 1993; Liben y Signorella, 1993; Welch-Ross y Schmidt, 1996). Un dato relacionado con esto es que los niños recuerdan mejor la información cuando es consecuente con los esquemas de género que se han formado. Por ejemplo, en diversos estudios se mostró a varios niños una serie de imágenes o fotografías, cada una de ellas representando a un hombre o una mujer que realizaban una actividad estereotipada respecto al género. Se mostraron después a los niños dos imágenes y se les preguntó cuál habían visto antes. Los niños tenían una memoria más exacta de las imágenes consecuentes con el género (por ejemplo, una mujer planchando) que para las inconsecuentes (por ejemplo, un hombre planchando) (Bigler y Liben, 1990; Boston y Levy, 1991; Liben y Signorella, 1993).

Un estudio similar ha extendido recientemente estos resultados a los rasgos de la personalidad. Los niños recuerdan mejor las cosas referentes a un personaje femenino si se les dice que ella era tímida (consecuente con el género) que si se les dice que era bulliciosa o extrovertida (inconsecuente con el género); y a la inversa si el personaje era masculino (McAninch *et al.*, 1993). Como apoyo adicional a este modelo, otros investigadores comentan que estas pautas de resultados relacionados con los esquemas son más claras entre los niños que muestran el mayor conocimiento de los estereotipos sexuales tradicionales (Carter y Levy, 1988; Levy, 1989) y que sostienen las actitudes sexualmente estereotipadas más marcadas (List, Collins y Westby, 1983; Signorella y Liben, 1984).

Un **guión de género** es una representación cognoscitiva de una rutina o actividad familiar que generalmente se asocia con un solo género. Según este modelo, un niño adquiere un guión así como un todo, y después aprende gradualmente a utilizarlo en formas más flexibles, como por ejemplo reemplazando unos elementos por otros nuevos o por nuevas conductas. El modelo de guión del desarrollo del papel del género es, en un cierto sentido, lo opuesto a la aproximación al esquema del género (Levy y Fivush, 1993). Sostiene que los niños aprenden primero a comportarse en la forma que se corresponde con los guiones previsible para su género, como, por ejemplo, hacer una reunión para tomar el té (femenino) o construir un fuerte (masculino). Una vez que estos guiones se han convertido en familiares, los niños utilizan sus experiencias como una base para construir esquemas cognoscitivos alrededor de las categorías *masculino* y *femenino*. De esta forma, se considera que la conducta estereotipada respecto al sexo induce la creación de las estructuras cognoscitivas más que al contrario.

APROXIMACIONES BASADAS EN LA INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE

Los teóricos del aprendizaje social consideran que los papeles del género son principalmente pautas de conducta aprendidas que se adquieren a través de la experiencia (Lott y Maluso, 1993). Según esta teoría, muchas conductas estereotipadas respecto al sexo son productos de los mismos principios de aprendizaje que gobiernan

otras conductas sociales, incluyendo los procesos de refuerzo, aprendizaje por observación, y autorregulación (Bandura, 1989, 1991; Bussey y Bandura, 1992). Los niños pequeños, por ejemplo, tienen mayor tendencia a comportarse en la forma tradicionalmente masculina porque reciben aprobación social por este tipo de conducta y desaprobación cuando muestran conductas o preferencias tradicionalmente femeninas. También observan e imitan los modelos de su entorno —desde su padre a los compañeros de clase o los personajes de la televisión— que exhiben conductas relacionadas con el género. Y aprendiendo a anticiparse a cómo los demás reaccionarán ante sus conductas, interiorizan gradualmente las normas habituales considerando qué conductas son apropiadas y cuáles no lo son y autorregulando entonces su conducta conforme a ellas.

CUADRO 15.1. *Clásicos de la investigación.*
Estudio de los papeles del género en el contexto transcultural

¿Son los papeles tradicionales del género que encontramos en las sociedades occidentales el producto inevitable de nuestro pasado evolutivo como algunos sociobiólogos nos hacen creer? ¿Están las mujeres genéticamente programadas para asumir los papeles y responsabilidades estereotipados como «femeninos» en cualquier cultura, mientras los hombres están biológicamente destinados a mostrar las actitudes y conductas estereotipadas «masculinas»? Esta cuestión, que forma la base de gran parte de las investigaciones actuales sobre el género, se investigó, realmente, hace muchos años en un estudio clásico transcultural.

La investigación fue llevada a cabo en los años treinta por Margaret Mead, una renombrada antropóloga y escritora. En el transcurso de los estudios sobre las culturas primitivas en el Pacífico Sur, Mead se interesó por tres tribus de la isla de Nueva Guinea. Aunque las tribus vivían en un margen de 150 km unas de otras, sus culturas y estructuras sociales eran notablemente diferentes.

Los arapesh eran pacíficos habitantes de las montañas. En su cultura existían pocas distinciones entre hombres y mujeres. Por lo contrario, todos los miembros de la tribu mostraban una personalidad tradicionalmente «femenina». Tanto los padres como las madres eran gentiles, atentos y muy implicados en la crianza de sus hijos. La atmósfera de la sociedad era cooperadora, con hincapié en los objetivos y el bienestar común más que en el individual.

Los mundugumor eran fieros guerreros caníbales. Aquí también se daban pocas distinciones en los papeles de hombres y mujeres. Sin embargo, Mead describía el estilo de personalidad de esta tribu como estereotipadamente «masculino». Hombres y mujeres cazaban y luchaban hombro a hombro. La crianza de los hijos recibía sólo una mínima atención. La tribu tenía considerable riqueza y recursos, así que se requería o se observaba poca cooperación entre las familias. Aunque la sociedad tenía muchas reglas, los miembros de la tribu frecuentemente se las saltaban y las peleas eran algo común, lo que conducía a una atmósfera general de hostilidad y recelo.

Quizá los más interesantes eran los tchambuli. En su cultura, los papeles de género tradicionales estaban invertidos. Los hombres centraban sus energías en actividades artísticas que incluían música, danza y frecuentes ceremonias de todo tipo. Prestaban gran atención a su apariencia física, llevaban maquillaje, vestidos elaborados y exóticos peinados. En contraste, las mujeres ostentaban la mayoría del poder económico y social. Tenían la responsabilidad de obtener alimentos —principalmente por medio de la pesca y de tram-

pas para caza— igual que otros bienes necesarios para la supervivencia familiar. También controlaban los recursos familiares que los hombres podían gastar sólo con su permiso. A nivel de la comunidad, las mujeres eran dirigentes y administradoras, vigilando que los asuntos diarios de la tribu fueran atendidos.

Mead resumió las tres tribus de esta forma: «El ideal arapesh es el hombre pacífico y atento casado con una mujer pacífica y atenta; el ideal de los mundugumor es el hombre violento y agresivo casado con una mujer violenta y agresiva. En los tchambuli encontramos una auténtica inversión de las actitudes sexuales de nuestra propia cultura, siendo la mujer la compañera dominante, impersonal y dirigente, y el hombre la persona menos responsable y emocionalmente dependiente» (1935, p. 279).

Mead llegó a la conclusión, a partir de sus observaciones, de que no hay una relación inevitable entre el sexo biológico y el papel que se juega en una sociedad. Nuestros papeles de género tradicionales, sostenía, son culturalmente determinados y socializados en nuestros hijos. Como hemos visto, esta conclusión resultó ser adelantada en años respecto a su tiempo y anunciaba mucho de lo que se afirmaría por las activistas sociales y se investigaría por los científicos de la conducta treinta años después.

La visión global de Mead sobre el desarrollo del ser humano, de hecho, pone un mayor énfasis en la cultura como agente socializador:

Nos vemos forzados a llegar a la conclusión de que la naturaleza humana es casi increíblemente maleable... las diferencias entre los individuos que son miembros de diferentes culturas, como las diferencias entre individuos dentro de una cultura, están casi totalmente basadas en las diferencias en el condicionamiento, especialmente durante la primera infancia, y la forma de este condicionamiento está determinada culturalmente (p. 280).

Esta investigación no se ha librado de las críticas, sin embargo. Algunos críticos han sugerido que los métodos de recogida de datos de Mead fueron defectuosos y que sus conclusiones son inexactas (Caton, 1990; Daly y Wilson, 1983). Sin embargo, su trabajo llama la atención sobre el importante papel que juega la cultura en el desarrollo de los seres humanos, y cuestiona la visión de que la mayoría de las conductas sociales observadas en las sociedades occidentales son el producto inevitable de nuestra herencia genética.

Los teóricos del aprendizaje social no niegan que hombres y mujeres se diferencien biológicamente, pero consideran que muchas de las diferencias sexuales en la conducta social y las capacidades cognitivas no son consecuencia inevitable de su dotación genética. Tampoco niegan que los niños desarrollen una comprensión cognoscitiva de los diferentes papeles del género. Pero esta comprensión, opinan, no es necesariamente la causa de las diferencias sexuales que se observan en la conducta, especialmente durante la primera infancia (Bandura, 1991).

Una implicación de la teoría del aprendizaje social tiene que ver con la posibilidad de un cambio. Si las conductas sexualmente tipificadas son aprendidas, pueden ser desaprendidas o modificadas por cambios en el entorno o por experiencias vividas por los niños. Los psicólogos que se decantan por el modelo biológico, por el contrario, no opinan, en general, que la mayoría de las diferencias sexuales puedan, o deban, cambiarse.

Recapitulación

Los análisis biológicos del desarrollo del papel del género han considerado las diferencias genéticas y estructurales como las causas más probables de las diferencias sexuales en la conducta. Teorías recientes, llamadas modelos biosociales, incorporan los procesos biológicos y sociales.

La corriente cognoscitivo-evolutiva ha dado lugar a dos aproximaciones teóricas al desarrollo del papel del género. La más antigua es un modelo de estadios, en el que la comprensión por parte de los niños de las cuestiones del papel del género se da en tres estadios: identidad de género, estabilidad de género y consistencia de género. Aproximaciones más recientes implican los modelos de procesamiento de información basados en los conceptos de esquema de género y guión de género. El esquema de género es una representación cognoscitiva del género que se cree que ayuda a los niños a organizar la información relacionada con el género, a regular su conducta relacionada con el papel del género, y a hacer inferencias respecto a las cuestiones del papel del género. Tanto el modelo de esquema de género como el modelo de estadios predicen que los niños no exhibirán una conducta sexualmente tipificada hasta que hayan alcanzado el nivel cognoscitivo adecuado. En contraste, el modelo de guión de género propone que éstos se utilizan como modelos de conducta, que a su vez inducen a la construcción de esquemas de género.

La teoría del aprendizaje social considera las conductas relacionadas con el papel del género simplemente como otra clase de respuesta social adquirida y mantenida por los principios de aprendizaje, que incluyen refuerzo, modelado y autorregulación. Las diferencias sexuales según este punto de vista no son inevitables y pueden cambiar dependiendo de las condiciones del entorno.

Tipificación sexual y socialización de las diferencias de género

De todas las cuestiones referidas al desarrollo del papel del género, la más fascinante y quizá la más fundamental se refiere a la tipificación sexual. ¿Por qué adoptan los niños y niñas pequeños las conductas estereotipadas y las preferencias de su género? Muchos teóricos evolutivos estarían de acuerdo en que la tipificación sexual implica procesos biológicos, cognoscitivos y de socialización, que funcionan todos a la vez en el niño en período de crecimiento (Jacklin y Reynolds, 1993; Ruble y Martin, 1998; Serbin *et al.*, 1993). La cuestión real implica, pues, cómo podemos identificar esos procesos con más detalle y comprender de forma precisa cómo interactúan. En esta sección veremos el papel de los procesos de socialización que los teóricos del aprendizaje social sostienen que tienen mayor influencia en la producción de la tipificación sexual. Comenzamos en el desarrollo muy temprano.

PRIMERAS DIFERENCIAS SEXUALES

Volvamos primero a las diferencias sexuales entre bebés y preescolares. Las diferencias aquí son especialmente importantes respecto a la cuestión herencia/medio, porque las influencias genéticas pueden darse incluso antes del nacimiento, mientras

que los factores cognoscitivos y de socialización parecen necesitar algún tiempo para producir sus efectos.

Al comienzo de la infancia

Al nacer, las diferencias sexuales más obvias, naturalmente, se refieren a la anatomía sexual. Pero también son evidentes algunas otras diferencias biológicas en los neonatos. Una niña recién nacida es generalmente más saludable y evolutivamente más avanzada que el niño, a pesar de ser algo más pequeña y ligera. Aunque es menos musculada y algo más sensible al dolor, está mejor coordinada neurológica y físicamente (Garai y Sheinfeld, 1968; Tanner, 1974). Los recién nacidos hembras y varones muestran también reacciones fisiológicas algo diferentes ante tensiones menores (cuando se les administró la escala Brazelton, descrita en el capítulo 6 [Davis y Emory, 1995]).

Se han demostrado pocas diferencias claras en la conducta entre neonatos varones o hembras (Phillips, King y Dubois, 1978). Durante las primeras semanas de vida, las niñas mantienen un mayor contacto visual (Hittleman y Dickes, 1979). Los varones muestran mayor actividad motriz y también pasan más tiempo despiertos (Eaton y Enns, 1986; Feldman, Brody y Miller, 1980). Los fetos varones también son más activos en el vientre materno (DiPietro *et al.*, 1996). Las diferencias sexuales son también evidentes en algunos reflejos corporales inferiores tempranos (como agarrar con el pie, y el reflejo Babinski). Las niñas tienen reflejos más marcados en el lado derecho mientras que los varones los tienen más marcados en el lado izquierdo (Grattan *et al.*, 1992). De forma similar, a los 5 meses de edad, las niñas tienden a intentar alcanzar los objetos con la mano derecha mientras que los varones no muestran preferencias (Humphrey y Humphrey, 1987). Estas diferencias pueden estar relacionadas con la lateralidad cerebral, que comentaremos posteriormente.

Durante los dos primeros años surgen nuevas diferencias. Las niñas son generalmente más vocales y comienzan a utilizar el lenguaje antes (Harris, 1977). Durante este período, los varones tienen más tendencia a tener indisposiciones, enfermedades y alteraciones de diversos tipos (Lahey *et al.*, 1980).

Parece, pues, que unas ciertas diferencias anatómicas y fisiológicas, además de algunas distinciones de conducta, diferencian a ambos sexos durante la primera infancia. Pero en su mayor parte, las grandes diferencias respecto al género que son tan patentes posteriormente en la infancia media no existen aún en el recién nacido y el niño pequeño.

Período preescolar

Empezando aproximadamente a los 2 años de edad, surgen unas diferencias claras y omnipresentes en las conductas y las preferencias respecto a las actividades. Estas diferencias siguen muy de cerca los estereotipos de género. Los varones muestran más interés por las piezas, los juguetes de transporte (camiones y aviones), y los objetos que pueden manipularse. También se dedican a grandes actividades motrices, como juegos violentos que suelen incluir una mayor agresividad física (O'Brien y Huston, 1985; Roopnarine, 1984). Las pautas diferentes de socialización también comienzan a ser evidentes en la primera infancia, pasando los

varones más tiempo con compañeros y miembros no familiares que las niñas (Feiring y Lewis, 1987).

Las niñas prefieren jugar a las muñecas, disfrazarse, los trabajos artísticos y los trabajos domésticos, como coser y cocinar. También prefieren actividades más sedentarias, como leer y dibujar. Sin embargo, mientras los varones tienden a ceñirse a un grupo estrechamente definido de juguetes y juegos, las niñas muestran un campo de intereses más amplio y tienen mayor tendencia que los niños a dedicarse a las actividades favoritas del sexo opuesto (Bussey y Bandura, 1992; Eisenberg, Tryon y Cameron, 1984; Fagot y Leinbach, 1983). Esta pauta asimétrica de tipificación sexual es importante y volverá a aparecer en otros puntos de nuestro comentario.

Durante este período surge también la **segregación de género** (llamada también **división de género**) (Leaper, 1994; Moller y Serbin, 1996). Ésta es la pauta comúnmente observada de niños y niñas que juegan sólo en grupos de su mismo sexo y a veces evitan tenazmente el contacto con miembros del otro sexo (Hayden-Thomson, Rubin e Hymel, 1987; Maccoby y Jacklin, 1987; Sroufe *et al.*, 1993). Las niñas muestran generalmente esta forma de agrupación social antes que los niños, pero una vez que aparece en ambos sexos, permanece muy marcada durante la mayor parte de la infancia (LaFreniere, Strayer, y Gauthier, 1984; Powlishta, Serbin y Moller, 1993; Thorne, 1986). Además, los grupos de niñas y los de niños difieren en formas diversas. Los niños juegan en grupos más amplios, mientras que las niñas generalmente limitan la medida de su grupo a dos o tres. Los niños tienden a jugar en sitios públicos lejos de la observación de los adultos, mientras que las niñas tienden a estar más cerca de los adultos. Y la interacción social entre los chicos implica con frecuencia la cuestión de la dominación y quién será el líder, mientras las interacciones de las niñas acentúan el respeto a los turnos de intervención y una participación igualitaria de los miembros del grupo (Benenson, 1993; Benenson, Apostolerisa y Parnass, 1997; Maccoby, 1990, 1995).

Si estas diferencias sexuales tempranas son primariamente producto de la socialización más que de la biología, debe de haber entonces pruebas de que los niños y las niñas se crían y tratan de forma diferente por las personas que les rodean. Volveremos de nuevo a las investigaciones que han examinado esa posibilidad.

DIFERENCIA DE TRATO HACIA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Habitualmente los padres esperan con ansiedad la noticia de si su bebé es niño o niña. El interés tan alto en esta característica —en oposición a la altura o al grupo sanguíneo, por ejemplo— proporciona una importante indicación de lo que pasará después. Desde el momento en que el niño recibe una etiqueta de género, se le trata en muchas maneras según esa etiqueta (Block, 1983; Stern y Karraker, 1989). Veamos algo de lo que los investigadores han aprendido respecto al trato diferenciado dispensado a ambos sexos durante los primeros años de la infancia.

Infancia

Incluso antes de que los neonatos abandonen el hospital, los padres usan términos muy diferentes para describir a sus hijos varones (por ejemplo, «más firme», «me-

jor coordinado», «más fuerte») (Rubin, Provenzano y Luria, 1974), y la mayoría de las conversaciones se centran sobre el género del bebé (Woolett, White y Lyon, 1982). Una vez que los recién nacidos llegan a casa, muchas características de su entorno están basadas frecuentemente en su género, como, por ejemplo, si su habitación es rosa o azul, si sus juguetes son muñecas o camiones, y si sus vestidos tienen volantes o no (Pomerleau *et al.*, 1990; Shakin, Shakin y Sternglanz, 1985). Los nombres de los niños y los peinados también corresponden generalmente a su género.

Diferencias más importantes en el trato son las que se refieren a la forma en que los padres interactúan con sus hijos. Los varones reciben más estímulo para gatear y caminar, y también una mayor estimulación física global (Frisch, 1977; MacDonald y Parke, 1986). Las niñas, por otra parte, experimentan usualmente un entorno más rico en lenguaje. Las madres les vocalizan más, imitan más sus vocalizaciones, y generalmente mantienen un nivel más alto de intercambio oral madre-bebé (Leaper, Anderson y Sanders, 1998; Wasserman y Lewis, 1985). Finalmente, cuando interactúan con sus hijos, los padres tienen más tendencia a fomentar el juego con un juguete neutral o que se considera que encaja con el sexo del niño a seleccionar uno que se considera tradicionalmente adecuado para el otro sexo (Caldera, Huston y O'Brien, 1989; Eisenberg *et al.*, 1985).

Aunque los niños muestran pocas diferencias sexuales en la conducta antes de los 2 años de edad, el trato diferencial de los padres y otros adultos durante este período puede comenzar a fomentar las diferencias que aparecerán pronto. Puede verse un ejemplo en un estudio sobre el tipo de comunicación de los niños. Se observó a niños de 1 año en una guardería mientras interactuaban con sus cuidadores. Una prueba en la que se estaba interesado era la frecuencia de conductas enérgicas, definidas como agarrar los objetos, dar patadas, empujar, etc. A esta edad, niños y niñas mostraban igual número de conductas enérgicas. Los cuidadores, sin embargo, tendían a responder de alguna forma cuando estaba implicado un niño pero a ignorar la conducta si la realizaba una niña. Un año después se observó de nuevo a los niños en la misma situación. Los niños mostraban conductas más enérgicas que las niñas (Fagot *et al.*, 1985). Estos resultados sugieren, aunque no lo prueban, que las diferencias posteriores provenían de la mayor atención prestada a los varones por la realización de esas conductas.

Período preescolar

Hacia los 2 años de edad, las reacciones diferentes hacia varones o hembras se hace más marcada. Los padres tienden a reaccionar favorablemente ante el juego y las actividades adecuados al género de sus hijos, y negativamente ante las conductas consideradas características del otro sexo (Fagot y Leinbach, 1987; Lytton y Romney, 1991). Esta diferencia es también evidente en los juguetes que los padres proporcionan a sus hijos. Un simple examen a las habitaciones y colecciones de juguetes de los niños revela habitualmente que se les han proporcionado principalmente juegos y actividades sexualmente estereotipados (Lewis, 1987a; Rheingold y Cook, 1975). Una situación similar se da en los regalos de Navidad que los padres hacen a sus hijos. Aquí, sin embargo, encontramos que las niñas reciben a veces algunos juguetes apropiados para varones, mientras que es improbable que se proporcione a los niños regalos considerados adecuados para niñas (Robinson y Morris, 1986).

Para algunos niños, la guardería es el paso siguiente en el mundo social. Algunos estudios han mostrado que los maestros, también, reaccionan de forma diferente ante ambos sexos. Los varones reciben críticas y desaprobación si se dedican a actividades del otro sexo con más frecuencia que las niñas (Etaugh, Collins y Gerson, 1975; Fagot, 1977). Además, otros niños comienzan a reaccionar de forma similar, generalmente desaprobando o criticando a los varones que realizan actividades femeninas pero no a las niñas cuyos intereses son «masculinos» (Carter y McCloskey, 1984; Lamb y Roopnarine, 1979).

¿Qué efectos en el desarrollo del papel del género podríamos esperar de estas reacciones de padres, profesores y compañeros? Como las niñas encuentran poca desaprobación cuando se dedican a actividades masculinas, su margen de conductas aceptables será razonablemente mayor. Los varones, sin embargo, no pueden apartarse de las conductas tradicionales masculinas sin consecuencias negativas. Su margen de conductas adecuadas al género será, pues, más restringido. Estas pautas son, así pues, precisamente lo que describíamos antes incluso para los niños más pequeños, ser «poco femenina» es tolerado al menos, pero ser «afeminado», no (Feinman, 1981; Martin, 1990).

Las pruebas referentes al trato diferenciado a hombres y mujeres respaldan, en consecuencia, el importante papel de los procesos de refuerzo y castigo en la tipificación sexual en los niños. Las influencias de la socialización pueden tener lugar también por medio de un proceso de aprendizaje por observación, como ya hemos visto.

MODELADO: INFORMACIÓN PROCEDENTE DEL ENTORNO RESPECTO AL PAPEL DEL GÉNERO

En capítulos anteriores hemos mostrado que diversos aspectos de la conducta social infantil pueden ser adquiridos y mantenidos a través del modelado y la imitación. Los psicólogos han investigado, en consecuencia, si la tipología sexual pudiera no resultar también de la observación de modelos que muestran conductas de género, preferencias y actitudes estereotipadas (Lott y Maluso, 1993).

Estudios de laboratorio han revelado que esto es ciertamente posible. Y se han observado algunas relaciones interesantes. Los niños observadores centran más atención en los modelos de su mismo sexo, y también recuerdan e imitan las conductas de estos modelos en un cierto grado (Bussey y Bandura, 1984; Perry y Bussey, 1979). Además, los niños son sensibles a la adecuación respecto al género de la actividad del modelo. Si un niño cree, por ejemplo, que una conducta es «femenina», es improbable que la imite incluso si la modela un varón (Masters *et al.*, 1979; Raskin e Israel, 1981). Sin embargo, surge una importante diferencia sexual con respecto al modelado. Los niños imitan a los adultos varones, y tienden a evitar imitar las conductas modeladas por adultos mujeres. En contraste, aunque las niñas prefieren imitar a los adultos mujeres, también imitarán a los hombres (Bussey y Perry, 1982). Esta imitación del otro sexo hecha por las niñas puede reflejar su percepción de que nuestra cultura concede a los hombres un estatus superior y mayores ventajas (Williams, 1987). Y probablemente contribuye al hecho de que, como hemos visto, el papel del género femenino parezca menos restringido que el de los varones.

Los niños, pues, sí imitan las conductas sexuales tipificadas en el laboratorio. Pero ¿qué pasa con el modelado al que los niños están expuestos en la vida real? ¿Corroboran los estereotipos tradicionales?

El modelado (como tantas otras cosas) comienza en el hogar. En muchos hogares americanos los niños ven a sus madres y padres dedicarse diariamente a conductas y actitudes correspondientes al tradicional papel del género (como, por ejemplo, las madres cocinando y los padres haciendo reparaciones). Y, al hacerse mayores, los niños pasan con frecuencia más tiempo realizando actividades con el progenitor del mismo sexo (Crouter, Manke y McHale, 1995). Se ha observado que los niños en los hogares en que los padres realizan trabajos y quehaceres no tradicionales son menos estereotipados con respecto al sexo que la mayoría (Serbin *et al.*, 1993). Pero incluso estos niños estarán probablemente expuestos a vecinos, parientes, compañeros y amigos cuyas conductas son consecuentes con los estereotipos de género. En consecuencia, los modelos de los papeles tradicionales del género son abundantes.

Los medios de comunicación son otra fuente importante de información para los niños. La televisión, especialmente, transmite a los pequeños una gran cantidad de información sobre conductas y prácticas sociales (Berry y Asamen, 1993; Gunter, 1995). El análisis de los contenidos tanto de los programas de las cadenas como de los anuncios —en Estados Unidos y en todo el mundo— indican que la televisión ha venido representando generalmente a personajes con papeles de género muy tradicionales (Craig, 1992; Furnam, Abramsky y Gunter, 1997; Furnam y Bitar, 1993; Gilly, 1988; Loudal, 1989; Mazella *et al.*, 1992; Signorelli, 1993). Así sucede especialmente en los dibujos animados para niños (Thompson y Zerbinos, 1995; 1997). Quizá no sería sorprendente que los niños que se muestran más adictos a ver la televisión mantengan también las percepciones más estereotipadas de los papeles femeninos y masculinos (Luecke-Aleksa *et al.*, 1995; McGhee y Frueh, 1980; Signorella, Bigler y Liben, 1993).

Se han analizado también los cómics con respecto a sus mensajes estereotipados de género. Algunos han cambiado claramente a través del tiempo. En el cómic *Blondie*, por ejemplo, la esposa últimamente ha empezado a trabajar después de pasar años dedicada al hogar, y en *For Better and For Worse*, ha aparecido un nuevo personaje que es gay. Sin embargo, los varones continúan representados con mayor frecuencia en situaciones de trabajo fuera del hogar, mientras que las mujeres aparecen realizando tareas domésticas o cuidando a los niños dentro de casa (Brabant y Mooney, 1986; Chavez, 1985).

Finalmente, los libros de cuentos y los textos escolares representan otro posible frente de tipificación sexual por medio del modelado. El examen de libros infantiles actuales sugiere que se han venido haciendo algunos esfuerzos para minimizar los estereotipos sexuales y representar a hombres y mujeres en un amplio conjunto de papeles sociales (Purcell y Stewart, 1990; Turner-Bowker, 1996). Pero lo que los autores intentan hacer las madres lo deshacen a veces. En un estudio, por ejemplo, se dio a conocer cómo leen las madres los libros de dibujos a sus hijos en edad preescolar. Incluso cuando leen libros que presentan a algunos de los personajes (generalmente, animales) como sexualmente neutros, las madres se refieren a esos caracteres como «él» un 95 % de las veces (DeLoache, Cassidy y Carpenter, 1987).

EL PADRE Y LA TIPIFICACIÓN SEXUAL

La mayoría de los niños pasan mucho más tiempo con la madre que con el padre. Podríamos esperar, pues, que la madre fuera la principal responsable del desarrollo del papel del género en el niño. Las investigaciones indican, sin embargo, que el padre puede tener también una parte importante en este proceso (Lamb, 1986; Parke, 1995, 1996).

Vimos en el capítulo 12 que los padres y las madres interactúan de forma diferente con sus hijos. Por ejemplo, los padres tienden a jugar más con los hijos mientras que la tendencia de las madres es a proporcionarles atenciones. Los padres también suelen practicar juegos físicos con sus hijos —especialmente con los varones— mientras que las madres suelen realizar juegos de simulación (Jacklin, DiPietro y Maccoby, 1984; Lindsey, Mize y Pettit, 1997; MacDonald y Parke, 1986).

La edad del padre parece ser también un factor a tener en cuenta. Los padres de más edad generalmente se implican en interacciones más verbales; los padres más jóvenes se implican más en la estimulación física (MacDonald y Parke, 1986; Neville y Parke, 1997). Los padres mayores también tienden a ser más cariñosos con sus hijos que los más jóvenes (Volling y Belsky, 1991).

En el área de socialización del papel de género, los padres difieren de las madres en formas importantes; las diferencias, sin embargo, son más notables durante la primera infancia y el período preescolar (Fagot y Hagan, 1991; Lytton y Romney, 1991; Russell y Saebel, 1997). El padre parece más preocupado por que sus hijos varones sean masculinos y sus hijas hembras femeninas, mientras que la madre trata por igual a hijos e hijas (Fisher-Thompson, 1990; Jacklin *et al.*, 1984; Turner y Gervai, 1995). Estas actitudes más rígidas aparecen descritas en las descripciones que hacen los padres de lo que constituye una conducta de género adecuada además de en sus interacciones reales con sus hijos e hijas (Bronstein, 1994; Lindsey *et al.*, 1997; McGillicuddy-DeLisi, 1988; Siegal, 1987).

El hecho de que los padres puedan tener mayor interés por las actividades relacionadas con el género de sus hijos no significa necesariamente que ejerzan una influencia en esas actividades. ¿Cómo podemos determinar la influencia del padre en el desarrollo del papel del género? Una aproximación, utilizando un método correlacional, sugiere que los padres que sostienen puntos de vista más estereotipados tienen niños que aprenden las distinciones de género a edad más temprana (Fagot, Leinbach y O'Boyle, 1992; McHale *et al.*, 1990). Otra investigación, que comentaremos posteriormente, ha examinado el efecto en los niños que crecen sin padre.

Hay muchos datos, pues, sobre el papel de los procesos de socialización en la tipificación sexual (Jacklin y Reynolds, 1993). Los chicos y chicas reciben un trato claramente diferenciado en formas evidentes y en formas sutiles. Veremos en breve que los procesos propuestos por los teóricos cognoscitivo-evolutivos están también implicados en la tipificación sexual de los niños.

Recapitulación

La tipificación sexual es un aspecto fundamental del desarrollo del papel del género. Es mínima en los neonatos y niños menores de 2 años de edad. Los preescola-

res mayores de 2 años, sin embargo, muestran preferencias por los juguetes y actividades tradicionalmente estereotipadas respecto al sexo. Los niños muestran un margen más estrecho de intereses que las niñas, quienes con mayor frecuencia se dedican a actividades del otro sexo. La segregación por razón del género comienza durante este período y sigue con fuerza durante toda la infancia.

Desde el nacimiento, el trato que se dispensa a los niños resulta influido por el género. Los neonatos quedan inmediatamente expuestos a las distinciones culturales tradicionales, y los padres y otros adultos interactúan con los bebés niño o niña en formas estereotipadas. En el período preescolar, el trato diferenciado a los sexos se convierte en incluso más pronunciado. Los padres proporcionan a sus hijos juguetes apropiados a su género y fomentan conductas e intereses sexualmente estereotipados. Los maestros en las guarderías, y también los compañeros, dispensan aprobación o desaprobación social respecto a la conducta sexualmente estereotipada. A las niñas se les permite una mayor libertad, sin embargo, los niños reciben críticas si se salen de los papeles masculinos más estrechamente definidos.

Modelar puede ser también un mecanismo de tipificación sexual. Estudios de laboratorio han permitido saber que los niños centran más su atención en los modelos de su mismo sexo e imitan sus conductas con más frecuencia. Aquí, de nuevo, las niñas imitan más al otro sexo. Los modelos reales de los papeles del género tradicionales son comunes en la vida diaria de la mayoría de los niños. Los programas y anuncios de la televisión y los dibujos animados también representan a sus personajes en papeles estereotipados sexualmente, al igual que las tiras cómicas de los periódicos.

El padre, especialmente si es joven, proporciona a su hijo mayor estimulación y juego físico. Los padres parecen más preocupados que las madres en mantener la conducta tradicional del papel del género en sus hijos. Los padres que hacen distinciones sexualmente estereotipadas tienen hijos que aprenden antes estas distinciones.

La comprensión del papel del género y los estereotipos

Hemos constatado un número considerable de pruebas de que los procesos de socialización están implicados en la tipificación sexual. En esta sección volvemos a los procesos cognoscitivos que influyen en el desarrollo del papel del género. Es de especial interés el entendimiento creciente de los papeles y estereotipos del género en el niño en período de crecimiento.

CONCIENCIA DEL PAPEL DEL GÉNERO

Una cuestión fundamental relativa a las influencias cognoscitivas se refiere a cuándo son conscientes los niños, por primera vez, de las cuestiones relacionadas con el género. Esta conciencia implica un desarrollo de la comprensión del propio género tanto como de la comprensión de las características y expectativas del papel del género en los demás (Martin 1994; Signorella *et al.*, 1993; Stangor y Ruble, 1987).

La capacidad para diferenciar las categorías varón y hembra se desarrolla notablemente pronto. Hacia los 2 meses de edad, los bebés pueden diferenciar las voces masculinas y femeninas (Jusczyk, Pisoni y Mullenix, 1992), hacia los 5 meses, algunos

pueden aprender a responder de forma diferente ante imágenes de hombres y de mujeres (Leinbach y Fagot, 1993), y hacia los 9 meses, los bebés son capaces de hacer corresponder las voces femeninas con las caras femeninas (Poulin-Dubois *et al.*, 1994).

Ya hemos presentado el modelo de estadios de la constancia del género, que incluye la identidad de género («Soy un niño/niña»), la estabilidad de género («Yo de mayor seré un hombre/mujer»), y la consistencia o solidez de género («No puedo cambiar mi sexo») (Kohlberg y Ullian, 1974; Slaby y Frey, 1975). Datos provenientes de un cierto número de estudios han confirmado esta progresión teórica. Hacia los 3 años de edad, casi todos los niños muestran la identidad de género. La estabilidad de género le sigue aproximadamente a los 4 años, y la solidez de sexo hacia los 5 años. Niños y niñas progresan a través de estos períodos aproximadamente al mismo ritmo (Bem, 1989; Fagot, 1985; Martin y Little, 1990). Se ha demostrado esta progresión en diversas culturas, aunque los niños en muchas culturas no occidentales parecen proceder a través de los estadios más lentamente (Munroe, Shimmin y Munroe, 1984).

También se han investigado otros aspectos cognoscitivos de los papeles del género. La conciencia de que «masculino» y «femenino» son dos categorías diferentes y que ciertos objetos, características y actividades se asocian generalmente con cada uno de ellos se denomina **conocimiento del papel del género** (Fagot y Leinbach, 1993; Martin, 1993). Hacia los 2 años, los niños pueden clasificar con seguridad imágenes de hombres y mujeres, y sus accesorios (vestidos, herramientas e instrumentos) en grupos separados y pueden señalar exactamente imágenes de cosas relacionadas con los hombres o con las mujeres, dos tareas utilizadas generalmente para evaluar el conocimiento sobre el papel del género (Fagot, Leinbach y Hagan, 1986; O'Brien y Huston, 1985).

Los niños no etiquetan adecuadamente los juguetes estereotipados sexualmente hasta aproximadamente un año después (Weinraub y Brown, 1983; Weinraub *et al.*, 1984). Los niños de 4 años asocian ciertos colores con los hombres (azul, marrón y castaño) y con las mujeres (rosa y lila) en la misma forma que lo hacen los adultos (Picariello, Greenberg y Pillemer, 1990). Pero el conocimiento respecto a la conducta social estereotipada no surge consecuentemente hasta los 5 años. Antes de esta edad, pocos niños categorizan los rasgos de la conducta como la agresividad, la dominación, la amabilidad o la emocionalidad como más masculinos o más femeninos; este tipo de clasificación aumenta sólo gradualmente a lo largo de la infancia (Best y Williams, 1993; Serbin *et al.*, 1993; Signorella *et al.*, 1993). Finalmente, como ya hemos visto, los niños tienden a aprender y recordar las características de sus propios estereotipos de género antes que las del sexo opuesto (Bauer, 1993; Boston y Levy, 1991; Welch-Ross y Schmidt, 1996).

Otro tipo de conciencia del género se refiere a la comprensión de la rigidez de los estereotipos del papel del género. Durante los años preescolares, muchos niños consideran el papel del género como algo inflexible, en términos absolutos (consecuente con su pensamiento preoperatorio) y consideran las conductas intercambiadas como una infracción de las normas sociales. Esta actitud es más intransigente en los niños, quizá por relación a su visión más estrecha de las actividades apropiadas a su género (Levy, Taylor y Gelman, 1995; Lobel y Menashri, 1993; Smetana, 1986). Hacia la infancia media, los niños generalmente han comenzado a considerar los papeles del género como papeles y convenciones socialmente determinados, que pueden verse de forma algo flexible y que se pueden saltar sin mayores consecuencias (Serbin *et*

al., 1993; Stoddart y Turiel, 1985), un resultado corroborado por un estudio longitudinal de los niños alemanes (Trautner 1992).

En un estudio se explicó a varios niños una historia de un bebé que había sido criado en una isla únicamente con miembros del sexo contrario. Cuando se les preguntó qué características sexuales desarrollaría finalmente el bebé, los niños de menos de 9 o 10 años respondieron que el sexo biológico del bebé determinaría sus características posteriores. Los niños mayores de esa edad, por el contrario, creían que el bebé resultaría más influido por el entorno social y en consecuencia adoptaría las características del sexo opuesto (Taylor, 1996).

El paso de la escuela primaria a la secundaria parece aumentar la flexibilidad de los adolescentes respecto a los papeles de hombres y mujeres. Esto puede deberse a que el cambio bastante importante en el entorno y las rutinas fuerzan a los adolescentes a repensarse muchas de sus ideas previas (Katz y Ksansnak, 1994; Ruble, 1994). Sin embargo, a lo largo de los años de escuela secundaria o de universidad, los estereotipos de género se vuelven a convertir en más rígidos cada vez (Alfieri, Ruble y Higgins, 1996).

CONCIENCIA DEL GÉNERO Y COMIENZO DE LA CONDUCTA SEXUALMENTE TIPIFICADA

Hemos visto que algunas formas de conocimiento del género se presentan relativamente temprano en la infancia. Pero ¿se relaciona este conocimiento con la conducta sexualmente tipificada?

Recuérdese que los teóricos cognoscitivo-evolutivos consideran la comprensión del papel del género como el proceso fundamental de la tipificación sexual. Una vez que el niño desarrolla la conciencia de ser varón, por ejemplo, presumiblemente se siente motivado para comportarse como tal, y busca información en su entorno social para aprender cómo se hace (Kohlberg y Ullian, 1974; Martin y Halverson, 1987).

Este análisis conduce a tres predicciones (Huston, 1985). Primero, el comienzo de la constancia del género o conocimiento exacto del papel del género debe *preceder* a la conducta sexual tipificada correspondiente. Por ejemplo, los niños deben creer que los camiones son para los niños y las muñecas para las niñas *antes* de mostrar una preferencia relacionada con el género hacia esos juguetes.

Segundo, el conocimiento del papel del género debe correlacionarse con la conducta. Es decir, al menos durante la primera parte de la infancia, cuanto más desarrollado esté el conocimiento referente al papel del género, más tipificada sexualmente debe ser la conducta del niño.

Y tercero, si podemos alterar el conocimiento de la relación del género, por ejemplo, proporcionando información que reduzca el estereotipo sexual referente a ocupaciones o capacidades, podremos ver cambios en las correspondientes conductas y preferencias tipificadas. Considérense las pruebas asequibles respecto a cada una de estas tres predicciones.

Muchos estudios han mostrado que la preferencia por actividades tipificadas no depende claramente del surgimiento de un conocimiento del papel del género, la identidad del género, o la constancia del género (Blackemore, LaRue, y Olejnik, 1979; Bussey y Bandura, 1992; Carter y Levy, 1988; Fagot *et al.*, 1986; Lobel y Menashri, 1993; Perry, White y Perry, 1984). Muchos niños de 2 años exhiben preferencias por

muchos juguetes tipificados, por ejemplo, pero no pueden identificar aún esos juguetes como más adecuados o típicos para niños o niñas.

Se ha descubierto también que la constancia del género no es un prerrequisito para la imitación de modelos del mismo sexo (Bussey y Bandura, 1984, 1992). Y el conocimiento del género no parece estar claramente relacionado con el grado de estereotipación sexual en las actitudes de los niños (Serbin y Sprafkin, 1986).

La segunda predicción —que el conocimiento del papel del género debería correlacionarse con la conducta del papel del género— no se ha estudiado extensamente. Los resultados disponibles, sin embargo, no muestran una estrecha relación entre los niveles de conciencia cognoscitiva y las preferencias o conductas tipificadas sexuales en los niños pequeños (Hort, Leinbach y Fagot, 1991; Levy y Carter, 1989), aunque el nivel de conocimiento del género influye en la forma en que los niños pueden recordar la información relacionada con el género (Carter y Levy, 1988; Levy, 1989).

Finalmente, los intentos por cambiar las conductas sexualmente tipificadas han producido resultados positivos y negativos. Pero sigue sin determinarse el éxito a largo plazo de las intervenciones.

Sin duda, la comprensión y aceptación por parte de los niños de los estereotipos del papel de género ejerce una influencia importante en su conducta desde la infancia media en adelante (Galambos, Almeida y Petersen, 1990; Serbin *et al.*, 1993; Signorella, 1987). Pero parece justo concluir, sin embargo, que una comprensión sofisticada del género y del papel del género no es fundamental para la *aparición* de las actividades y preferencias sexualmente tipificadas, lo que puede significar que los procesos de socialización tienen un papel importante aquí (Fagot y Leinbach, 1993; Ruble y Martin, 1998; Serbin *et al.*, 1993).

EFFECTOS DEL ETIQUETADO SEXUALMENTE TIPIFICADO

Hay una forma muy importante en que el conocimiento relacionado con el género influye en la conducta, y es a través de la influencia de las etiquetas de género que se unen a los objetos y actividades. Parece ser que los niños intentan primero determinar si un juguete es «para niños» o «para niñas». Comparan después esta información con su propio sexo y, si encaja, aceptan el juguete, pero si no encaja lo rechazan (Martin, Eisenbud y Rose, 1995; Martin y Halverson, 1981). Los niños más pequeños —aquellos que aún no muestran constancia de género— pueden jugar con un muñeco del sexo opuesto si es especialmente atractivo. Pero los niños mayores, y especialmente los chicos, tenderán a elegir un juguete de su propio sexo, incluso si es menos atractivo que un juguete asequible del sexo opuesto (Frey y Ruble, 1992; Martin *et al.*, 1995).

Un segundo efecto de las etiquetas sexualmente tipificadas es su influencia en la realización de la actividad de etiquetado por parte de los niños. Por ejemplo, en un estudio se les presentaron a los niños unos objetos no familiares y se les dijo que eran cosas que gustaban a los niños o cosas que gustaban a las niñas. Posteriormente, no sólo se acordaban mejor de los objetos etiquetados como apropiados para su sexo, sino que pasaron más tiempo manejándolos y explorándolos (Bradbard *et al.*, 1986). Además, otras investigaciones han mostrado que en tareas de habilidad, como lanzar canicas a un recipiente o resolver rompecabezas con formas, el nivel de actuación de

los niños fue mejor cuando se etiquetó la tarea como una actividad apropiada para su género (Gold y Berger, 1978; Montemayor, 1974).

Estos resultados ilustran el papel tan poderoso que las etiquetas de género pueden jugar en la perpetuación de las diferencias sexuales en cuanto a preferencias y habilidades. Una vez que los niños deciden que una actividad es más apropiada para el otro sexo (por ejemplo, que «las matemáticas son cosa de chicos»), su actuación en esa actividad puede quedar afectada. En esta forma, las etiquetas de género sirven para mantener tanto el estereotipo como la diferencia de sexos (Carter y Levy, 1988; Levy y Carter, 1989).

Recapitulación

Las cuestiones cognoscitivas en cuanto al desarrollo del papel del género incluyen la conciencia del niño del género y el papel del género, la relación entre el conocimiento de este papel y el surgimiento del comportamiento sexualmente tipificado, y los efectos del etiquetado sexualmente tipificado.

La conciencia del papel del género implica tanto el conocimiento del propio género como el de las características y el papel del género en los demás. Incluso los niños muy pequeños pueden aprender a diferenciar las categorías hombre y mujer. La conciencia del género más sofisticada se desarrolla en tres estadios o períodos: identidad de género (hacia los 3 años de edad), estabilidad de género (hacia los 4 años), y consistencia de género (hacia los 5 años de edad).

El conocimiento del papel del género implica la conciencia de los conceptos hombre y mujer, y sus estereotipos culturalmente definidos. Los niños comprenden generalmente el concepto básico hombre-mujer hacia los 2 años de edad. El etiquetado de género respecto a los juguetes aparece hacia los 3 años, y la conciencia de unos rasgos de personalidad sexualmente tipificados hacia los 5 años. Al hacerse mayores, consideran el papel del género cada vez más como socialmente determinado, y sus actitudes hacia las transgresiones se convierten en más tolerantes y flexibles.

La teoría cognoscitivo-evolutiva sostiene que las diversas formas de conocimiento del género preceden a las correspondientes conductas sexualmente tipificadas. Las investigaciones no han podido, generalmente, aportar apoyo a esta consideración, aunque unos cuantos estudios han observado relaciones entre el conocimiento del papel del género y los aspectos de la conducta sexualmente tipificada.

Las etiquetas de tipo sexual influyen en la conducta de los niños. Cuando se considera que unas determinadas actividades pertenecen a un género u otro, los niños prefieren las actividades de su mismo sexo y evitan las del sexo opuesto. Los niños tienden también a efectuar mejor las actividades catalogadas como de su propio sexo que las del sexo opuesto.

Influencias familiares en el desarrollo del papel del género

El desarrollo del papel del género, como otros aspectos del desarrollo infantil, tiene lugar en un contexto social que influye en él en diversas formas. El contexto más influyente es la familia. Se han dedicado muchos estudios a la identificación de aque-

las características de las familias que influyen en el desarrollo del papel del género y las conductas sexualmente tipificadas.

ACTITUDES PARENTALES Y MÉTODOS DE CRIANZA

Se ha considerado durante mucho tiempo que las opiniones de los padres relacionadas con el género ejercían mucha influencia en la tipificación sexual de sus hijos (Block, 1983; Huston, 1983). Como hemos visto, la naturaleza de tal influencia puede adoptar diversas formas (Katz, 1986, 1987). Una se basa en el modelado. Las actitudes que los padres expresan, los tipos de tareas del hogar a que cada uno se dedica, si la madre trabaja y qué hace, todo puede influir en la comprensión y adopción de papeles del género por parte del niño. Una fuente más directa de influencia se encuentra en las actividades y conductas de papel del género que los padres fomentan y aprueban en sus hijos. Los juguetes que compran, los equipos u organizaciones en que incluyen a sus hijos, las reglas que establecen respecto al vestir y la conducta social, y muchas otras prácticas de educación, pueden conformar directamente los tipos de conductas sexualmente tipificadas que adoptarán sus hijos (Katz, 1986).

Una aproximación fructífera a esta cuestión ha sido observar la tipificación sexual y el conocimiento sobre el género de los niños que crecen con padres de la contracultura (Eiduson *et al.*, 1982; Weisner y Eiduson, 1986). Durante los años sesenta y los primeros setenta, los movimientos para la paz produjeron una subcultura de padres que cuestionaban muchas de las tradiciones sociales y políticas de la sociedad. Un aspecto de estos grupos era la creencia en la igualdad del papel del género, asumiendo que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades y merecen igualdad de oportunidades y responsabilidades. Muchos padres de la contracultura no sólo expresaron estas actitudes sino que las pusieron en práctica en sus interacciones y formas de vida familiar. Si la socialización de los padres puede influir en el conocimiento del papel del género y la conducta sexualmente tipificada de los hijos, habríamos de esperar ver los efectos de una forma relativamente clara dentro de las familias contraculturales.

De estas investigaciones ha surgido un patrón de resultados interesante (Weisner y Wilson-Mitchell, 1990). Los hijos de padres contraculturales han mostrado ciertamente menos estereotipos sexuales, por ejemplo, en sus opiniones respecto a las ocupaciones, en sus preferencias ocupacionales, y en el grado en que asocian objetos específicos con un sexo concreto. Es decir, a nivel cognoscitivo, expresan actitudes y creencias similares a las de sus padres. Pero cuando se han comprobado las preferencias por juguetes o actividades, estos niños tienden a mostrar los mismos estereotipos de género que los niños de familias más convencionales. Una explicación para estos resultados es que los padres contraculturales difieren principalmente de los padres convencionales en cuanto a las actitudes que modelan, lo que dicen y cómo viven. Sus interacciones finales con sus hijos referentes a conductas y actitudes relacionadas con el género, sin embargo, resultan no ser muy diferentes de las de los padres convencionales (Eiduson, 1980; Weitzman, Birns y Friend, 1985). En consecuencia, la relación entre las prácticas de socialización de los padres y la tipificación sexual de los hijos no es claramente comprobable entre las familias contraculturales como habríamos podido esperar.

El papel de los padres como socializadores del papel del género debe considerarse, naturalmente, dentro de un contexto social más amplio. Los padres son simplemente uno de los muchos agentes socializadores a los que están expuestos los niños. Y aunque ellos representen la mayor influencia, se ejerce continuamente mucha presión para conformarse a los estereotipos de género de la sociedad por parte de compañeros, hermanos, profesores y medios de comunicación.

ESTATUS SOCIOECONÓMICO

Se cree generalmente que los padres de clase social alta, quizá porque tienden a ser más mundanos y tener más cultura, crían a sus hijos en formas menos sexualmente estereotipadas y en consecuencia tienen hijos que muestran una tipificación sexual menos rígida. Las investigaciones apoyan esta opinión sólo parcialmente (Katz, 1987). Aunque los niños mayores y los adolescentes tienden a mostrar actitudes y preferencias menos tradicionales si sus familias son de estatus socioeconómico alto (Canter y Ageton, 1984; Emmerick y Shepard, 1982; Serbin *et al.*, 1993), esta relación no está tan clara en los niños más pequeños (Cummings y Taebel, 1980). La ausencia de una relación simple pero fuerte no es sorprendente, pues la clase social es una dimensión muy amplia de clasificación a las familias.



Desarrollo en el contexto familiar. Crecer en un hogar monoparental

El desarrollo del papel del género se ha estudiado tradicionalmente en el contexto de las familias biparentales. Pero hoy en día muchos niños no crecen ya en ese tipo de familia. Se calcula que un 60 % aproximadamente de los niños nacidos en los años 1990 pasarán una parte de sus vidas en entornos monoparentales, principalmente como resultado de divorcios (Hetherington, Bridges e Isabella, 1998). ¿Es el desarrollo del papel del género diferente para estos niños? ¿Tiene el divorcio efectos distintos en los chicos que en las chicas?

La respuesta a ambas cuestiones es sí. El divorcio puede tener un cierto número de efectos perjudiciales en el desarrollo de los niños, incluyendo el desarrollo del papel del género. La naturaleza y gravedad de estos problemas depende de un cierto número de factores (Hetherington y Stanley-Hagan, 1995; Hetherington *et al.*, 1998).

En un 86 % de los divorcios, las madres mantienen la custodia de los hijos. Finalmente, aproximadamente el 66 % de estas madres (75 % de los padres) se vuelven a casar. Pero durante el período inmediatamente posterior al divorcio, los niños experimentan frecuentemente problemas de diversos tipos (Hetherington y Jodl, 1994; Hetherington *et al.*, 1992). Estos problemas con frecuencia difieren de un hermano a otro (Monahan *et al.*, 1993), así que no es de sorprender que también difieran entre chicos y chicas.

Los chicos generalmente reaccionan de forma más negativa que las chicas. Con mayor frecuencia sus problemas implican alteraciones de conducta en casa y en la escuela. La agresividad y la desobediencia persisten, a veces, varios años después de la ruptura de los padres. El desarrollo del papel del género también puede influir en los chicos que viven en hogares sin padre, especialmente si la ruptura tiene lugar cuando el niño es aún bebé o en la primera infancia (Adams, Milner y Schrepf, 1984). Estos chicos exhiben frecuentemente menos conductas y actitudes tipificadas masculinas que los que viven en fa-

milias completas (Serbin *et al.*, 1993; Stevenson y Black, 1988). Si la separación ocurre más tarde, y especialmente si hay un varón alternativo cerca, por ejemplo, un hermano mayor, los efectos son menos obvios. Y cuando los niños quedan bajo la custodia del padre, generalmente muestran aún menores efectos (Furstenberg y Cherlin, 1991; Hanson, 1988).

Aunque muchos investigadores están de acuerdo en que las chicas reaccionan de forma menos negativa que los chicos, aun así se dan algunos problemas (Lee *et al.*, 1994; Maccoby *et al.*, 1993). El impacto emocional que sigue a la ruptura de los padres generalmente parece desaparecer más rápidamente en el caso de las chicas, con frecuencia en el plazo de dos años. Pero se han observado también problemas a largo plazo, como, por ejemplo, abandonar el colegio o la escuela secundaria, con más frecuencia en estas mujeres (McLanahan y Sanderur, 1994). Entre las chicas cuyo padre está ausente, se observa poco perjuicio en el papel del género antes de la adolescencia (Stevenson y Black, 1988). Durante la adolescencia, sin embargo, pueden emerger diversos tipos de problemas. Estas niñas tienden a tener más dificultades interactuando con chicos de su misma edad. Algunas se convierten en tímidas y reservadas, mientras otras muestran abiertamente una conducta extravertida y de llamar la atención (Newcomer y Udry, 1987; Wallerstein *et al.*, 1988).

El nuevo matrimonio del cónyuge a cuyo cargo se encuentran intensifica con frecuencia los problemas del hijo, especialmente en las chicas (Hetherington y Stanley-Hagan, 1995; Lee *et al.*, 1994). Las adolescentes que están muy unidas a sus madres pueden tener dificultades para acostumbrarse a la presencia de un padrastro. Su relación con la madre se convierte frecuentemente en hostil y antagonista, y tienden a permanecer distantes de sus padrastros. Los chicos, sin embargo, a veces se benefician de la presencia del padrastro, aunque habitualmente sólo tras un cierto período de tiempo (Hetherington, 1988).

Los efectos del divorcio a largo plazo no tienen por qué ser necesariamente negativos. Muchos niños se adaptan finalmente a la nueva situación de su familia, tanto si implica vivir con uno solo de los miembros de la pareja como con un nuevo padrastro o madrastra. No se conocen todos los factores que facilitan esa transición, pero unas rutinas estructuradas y previsibles del entorno, tanto en casa como en la escuela, y la actitud parental de autoridad, no de autoritarismo, parecen ser las principales contribuciones para encontrar una solución que tenga buenos resultados (Hetherington *et al.*, 1998; Zill, Morrison y Coiro, 1993).

EMPLEO MATERNAL

Hemos comentado los efectos del empleo maternal en cuanto al apego en el capítulo 12. Otras investigaciones indican que cuando la madre trabaja, el desarrollo del papel del género en sus hijos tiende a verse influido. Los hijos de madres que trabajan muestran menos estereotipos de género en sus actitudes, preferencias y conductas que los niños de madres que permanecen en casa (Katz y Boswell, 1986; Levy, 1989; MacKinnon, Stoneman y Brody, 1984; Signorella *et al.*, 1993). Este efecto parece ser especialmente cierto para los varones y niños más pequeños (Katz, 1987). Una vez más, los procesos que actúan son tema de especulación. Los niños de madres trabajadoras a veces pasan tiempo en guarderías. Quizá el personal de estos centros tiende a tratar al niño en forma menos estereotipada o a fomentar actitudes más equiparadas sexualmente. También es posible que las madres que trabajan mantengan

actitudes menos tradicionales respecto a los papeles del género que las madres que permanecen en casa, y así tiendan a criar a sus hijos en formas menos estereotipadas. En cualquier caso, al crecer los niños, los efectos del empleo maternal en la tipificación sexual se hacen cada vez menos evidentes.

Recapitulación

La familia es el contexto más influyente en cuanto a la tipificación sexual. Diversas características de la familia influyen en el conocimiento y conducta del papel del género por parte de los niños. Las actitudes y conductas relacionadas con el género mostradas por los padres influyen en las opiniones y conductas sexualmente tipificadas de los niños. Las pruebas más claras se refieren a la similitud de actitudes entre padres e hijos. Las familias de nivel socioeconómico más alto tienen niños que están menos expuestos a la tipificación sexual en sus conductas y opiniones. Este efecto es más evidente en los niños mayores y adolescentes.

Las madres que trabajan tienen hijos que muestran actitudes y conductas menos sexualmente estereotipadas que los hijos de madres que permanecen en casa. Este efecto es especialmente evidente entre los varones y niños pequeños y decrece con la edad.

Algunas diferencias sexuales comunes

Las diferencias relativas a juguetes y actividades que distinguen a niños y niñas durante la primera infancia no son las únicas diferencias observadas comúnmente en los niños (Maccoby y Jacklin, 1974). Aunque algunas de las diferencias sexuales que consideraremos en esta sección son pequeñas, y todas ellas representan sólo la diferencia *media* entre todos los hombres y mujeres, están sin embargo pendientes de explicación.

DIFERENCIAS COGNOSCITIVAS

Comenzaremos con las diferencias cognoscitivas y los procesos relacionados con ellas. Algunas aparecen pronto; otras no surgen hasta más tarde. En todos los casos, el debate herencia-medio sigue muy vivo entre los investigadores que buscan las fuentes de tales diferencias en las variables biológica y del entorno.

Habilidades verbales y lingüísticas

Hay poca duda respecto a que las niñas tienen mayores habilidades en algunos tipos de capacidades verbales (Feingold, 1992, 1993; Wentzel, 1988). Los bebés femeninos producen más sonidos y a edad más temprana que los varones (Harris, 1977). Utilizan palabras antes y el tamaño de sus primeros vocabularios es más extenso (Nelson, 1973). En una diversidad de pruebas referentes a la complejidad de la lengua (como longitud de las frases, uso de pronombres, uso de conjunciones, etc.),

las niñas comienzan a mostrar una superioridad notable hacia los 2 años de edad, continuando las diferencias a lo largo de la adolescencia (Koenigsknecht y Friedman, 1976; Schacter *et al.*, 1978). Pero las capacidades comprensivas (como la comprensión del significado de las palabras) no son tan evidentemente favorables a las niñas (Harris, 1977).

Recuérdese que las investigaciones indican que las madres proporcionan un entorno lingüístico más rico a sus hijas que a sus hijos. Estos y otros datos relacionados sugieren que los factores de socialización tienen un papel en esta diferencia debida al género. Pero muchos psicólogos están de acuerdo en que existe también una base biológica para la superioridad verbal precoz de la mujer.

Las diferencias debidas al sexo en esta área disminuyen con la edad. Hacia finales de la adolescencia, las niñas ya no muestran una superioridad verbal obvia (Hyde y Linn, 1988).

Habilidades cuantitativas

La capacidad de tratar con números y conceptos matemáticos revela una pauta interesante de diferencia entre los sexos. Las niñas generalmente comienzan a contar y utilizar los números antes que los niños. Durante los cursos elementales y principio de la enseñanza media, las niñas suelen ser mejores en cuanto a problemas de cálculo mientras que los chicos lo son en el razonamiento matemático sobre problemas (Fennema y Tartre, 1985; Marshall, 1984). Durante este período, las niñas tienden a tener mejores notas (Kimball, 1989). Pero en la enseñanza media los chicos comienzan a ser mejores, especialmente en los niveles superiores de capacidad (Benbow, 1992; Gallagher y De Lisi, 1994; Hedges y Nowell, 1995). Algunos psicólogos creen que esta ventaja es genética (Geary, 1996; Thomas, 1993). Pero puede derivarse, en parte, del uso por parte de los varones de estrategias más efectivas (Byrnes y Takahira, 1993), y de sus menores niveles de nerviosismo al enfrentarse a problemas matemáticos (Duffy, Gunther, y Walters, 1997).

Se ha sugerido que las diferencias entre sexos llegan hasta un cierto grado porque las niñas consideran las matemáticas como una actividad masculina y, en consecuencia, tienen menos interés en ellas, y también porque padres y profesores fomentan más el interés en esta área entre los varones. Algunos estudios corroboran este análisis (Catsambis, 1994; Eccles y Midgely, 1990; Jacobs, 1991; Lummis y Stevenson, 1990), pero otros no (Raymond y Benbow, 1986). Aquí, también, los factores biológicos y de socialización se combinan probablemente para producir las diferencias observadas (Casey *et al.*, 1995; Chipman, Brush y Wilson, 1985).

En áreas relacionadas con ésta, los investigadores han observado que los chicos tienden más que las chicas a utilizar ordenadores en sus juegos y trabajos escolares. También expresan una actitud más positiva hacia los ordenadores y tienden más a realizar cursos o cursillos sobre ordenadores (Chen, 1985; Hess y Miura, 1985). Esto no quiere decir que los hombres tengan mejores capacidades para el uso del ordenador que las mujeres. Sugiere, sin embargo, el comienzo de un estereotipo que dice que los ordenadores son cosa de chicos. Las chicas que acepten este estereotipo pueden asustarse ante los ordenadores y en consecuencia su actuación a ese respecto sufrirá un retraso. Así, puede crearse un nuevo género de diferencia, tal vez evitable (Lockheed, 1985).