

El lenguaje, también se apropian de la cultura, de valores y formas y de hablar adecuados a determinadas circunstancias. Los niños aprenden muchas cosas de las relaciones sociales y de las características de los contextos sociales no solamente porque los padres les enseñan el lenguaje premeditadamente, sino porque observan cómo emplean el lenguaje. Ver hablar de cierta forma a su padre (uso etc.) cuando un extraño le pregunta algo en la calle (una dirección, las claves para entender cómo hay que hablar en ciertas circunstancias) también para saber que esa es una circunstancia que exige un comportamiento social diferenciado.

La adquisición del lenguaje se realiza en un contexto social que facilita. Además, los padres adaptan su forma de hablar de manera que favorezcan la participación de sus hijos en la conversación, facilitando la comprensión y el trabajo de análisis lingüístico que éstos deben realizar. Sin las capacidades para analizar el lenguaje que los humanos poseemos, todo esfuerzo facilitador sería vano. A lo largo de la vida, los niños dan muestras de un interés especial por el lenguaje y sus características (no solamente por la información que se transmite mediante él, sirviéndose de todos los mecanismos a su alcance (sean específicos lingüísticos, sean cognitivos más generales) para descubrirlo. El ritmo del proceso es simplemente pasmoso. La aparente facilidad con la que los niños adquieren el sistema lingüístico y lo usan, y la facilidad con la que los adultos, hacen que el proceso de adquisición del lenguaje nos parezca algo mágico.

9. Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años

Victoria Hidalgo y Jesús Palacios

Las personas nos parecemos mucho unas a otras porque compartimos influencias genéticas como miembros de la misma especie e influencias ambientales como miembros de un determinado grupo sociocultural. Pero por estas mismas razones las personas diferimos notablemente unas de otras: cada cual tenemos una herencia particular y cada uno vivimos en una serie de contextos y recibimos una serie de influencias ambientales que tienen también mucho de personal. La conjunción de estas influencias, junto al hecho de que a medida que crecemos vamos participando en contextos más numerosos, más variados y más personales; hacen que poco a poco se vaya configurando una trayectoria vital propia e irrepetible para cada persona. Mucho del carácter propio y particular que tiene la realidad psicológica de cada persona tiene que ver con el ámbito de la personalidad, una faceta crucial del desarrollo que no tiene una definición sencilla, que a veces se entiende como el conjunto de todos los rasgos psicológicos (todos ellos participan en la configuración de nuestra individualidad) y otras veces se limita a los aspectos afectivos y emocionales. Desde una perspectiva poco restrictiva, en este capítulo y en el 13 nos adentraremos en este ámbito evolutivo desde un marco conceptual que aboga por estudiar el desarrollo de la personalidad no de forma aislada, como conjunto de propiedades intrínsecas que evolucionan en el niño y la niña independientemente de otros aspectos de su desarrollo y al margen del mundo que les rodea y en el que están inmersos, sino a partir de una visión integral del desarrollo de los niños y entendiendo a éstos como participantes activos de ese mundo social, un mundo

que termina al principio en el entorno familiar inmediato y que luego se amplía progresivamente a la escuela y a otros escenarios sociales. En esta diversidad de contextos y a través de las interacciones que mantienen con las otras personas, niños y niñas han obtenido las experiencias y la información necesarias para elaborar sus representaciones tanto de ellos mismos, como del mundo que les rodea.

Comenzaremos con una mirada histórica que nos llevará a tratar, muy brevemente, los planteamientos psicoanalíticos de Freud y Erikson, así como la descripción realizada por Wallon. A continuación, nos centraremos en los contenidos que nos parecen más relevantes en relación con el desarrollo de la personalidad durante los años preescolares: el conocimiento y la valoración de sí mismo, y el desarrollo emocional. De acuerdo con el marco conceptual planteado, nos referiremos luego al sistema familiar como principal contexto de socialización durante estos años, contexto en el que niños y niñas interactúan y participan de forma cotidiana y de donde reciben las principales influencias de cara a avanzar en la construcción de su desarrollo sociopersonal. Finalmente, analizaremos las diferencias ligadas al género, que forman parte tan esencial de nuestro ser personal y de nuestra conducta social.

Algunos de los contenidos tratados en este capítulo y luego en el 13 son típicos del estudio del desarrollo de la personalidad. Otros están en la frontera con el desarrollo cognitivo (el autoconcepto, la identidad de género) y con el desarrollo social (algunas de las influencias familiares, los roles de género). Se tratan en un lugar o en otro, en función de una distribución de contenidos que siempre tiene mucho de arbitraria, lo importante es retener la idea de que el niño o la niña en desarrollo no funcionan por parcelas o contenidos estancos, sino como una realidad integrada en la que se entremezclan los aspectos cognitivos, los afectivos y los sociales. Etiquetas como «conocimiento social» y «desarrollo sociopersonal» traslucen a las claras esta realidad de entrecruce de dimensiones que todos llevamos dentro desde los inicios de nuestro desarrollo.

Descripciones clásicas del desarrollo de la personalidad

En el estudio del desarrollo de la personalidad ha ocurrido lo que en el capítulo 1 se describió más en general para los diferentes ámbitos de que se ocupa la psicología evolutiva: hemos pasado de modelos teóricos generales del desarrollo, a un mayor énfasis en la acumulación de datos de investigación y, si acaso, a la elaboración de teorías de ámbito mucho más restringido y limitado. Pocos investigadores considerarán vigentes en estos momentos los grandes modelos que se ocuparon del desarrollo de la personalidad, entre otras cosas por la acumulación de datos de investigación que frecuentemente no los han confirmado; sin embargo, merece la pena referirse bre-

vemente a algunos de los más destacados y no sólo por rendirles tributo histórico, sino también para destacar algunas de las coincidencias existentes entre ellos a pesar de que han sido sus divergencias lo que más ha llamado habitualmente la atención.

1.1 Descripciones psicoanalíticas: Freud y Erikson

Sin lugar a dudas, la teoría psicoanalítica de Freud constituye una de las aportaciones que más peso ha tenido durante mucho tiempo en el ámbito del desarrollo de la personalidad. Tal y como se describe en el capítulo 1, para Freud, el desarrollo de la personalidad está ligado al curso de las pulsiones sexuales a lo largo de una sucesión de estadios invariables que conducen desde la sexualidad pregenital-infantil hasta la sexualidad genital-adulta. Los distintos estadios del desarrollo psicosexual descritos por Freud (véase el Cuadro 1.1 del capítulo 1) suponen la aparición de sucesivas zonas erógenas (boca, ano, pene) en las que se va a ir centrando el autoerotismo infantil. Las fases oral, anal y fálica no se suceden simplemente unas a otras, sino que se integran y coexisten. La forma en que se resuelvan los conflictos que deben afrontarse en cada fase entre las pulsiones libidinales del niño y las expectativas y normas sociales, supondrá la aparición y fijación de determinados rasgos de personalidad que acompañarán al sujeto hasta su etapa adulta.

En la descripción de Freud (1938), los dos o tres años anteriores al inicio de la escuela primaria se corresponden con la fase fálica, etapa en la que la zona erógena predominante son los genitales externos. Niños y niñas obtienen placer mediante una exploración y manipulación de sus genitales que conlleva, entre otras cosas, el descubrimiento de las diferencias entre los genitales de niños y niñas. En el plano psíquico, este descubrimiento provoca sentimientos de angustia y miedo a la castración en el caso de los niños y el complejo de castración en el caso de las niñas. Pero el contenido psicológico más importante asociado a la etapa fálica es, sin duda, el complejo de Edipo en el caso de los niños, y el de Electra en el caso de las niñas. En esencia, estos conflictos se desencadenan debido al deseo sexual que experimentan niños y niñas por el progenitor del otro género, deseos que tratan de conseguir una relación privilegiada con él o ella y que, con frecuencia, provocan tensiones y hostilidad en las relaciones con el progenitor del mismo género. El miedo al castigo y el principio de realidad ponen fin a estos conflictos y los deseos edípicos son sustituidos por la identificación con el progenitor del mismo género, del que se adoptan las características y valores predominantes. Este resultado es posible porque en este momento se forma el super-yo, que supone la interiorización de las normas y valores sociales predominantes en el entorno. A partir de este momento, las relaciones que se establezcan entre el ello, el yo y el super-yo, determinarán la personalidad de cada sujeto.

cierta conflictividad en las relaciones cotidianas, conflictividad que tiene que ver, en gran parte, con el desarrollo de la propia identidad, el deseo de ser uno mismo y de poner en práctica una autonomía recién adquirida. La imitación de los modelos adultos, la interiorización de normas y valores, y la identificación con los otros significativos parecen ser la forma de resolver los conflictos y tensiones de estos años.

La formación de la conciencia moral está también presente, con una u otra formulación, en las distintas descripciones: qué está bien, qué es incorrecto, qué puedo hacer, qué está prohibido, etc. Podemos llamarle super-yo, identificación con normas y valores, interiorización de las prácticas de socialización... y estaremos hablando de contenidos muy similares.

Como se ha indicado, ninguna de las descripciones clásicas analizadas puede ser considerada en pleno vigor en la actualidad. Si las hemos incluido es porque se ocupan de contenidos no analizados en muchas de las perspectivas actuales y porque (más allá de las divergencias entre unas y otras), tanto la temática a la que se refieren, cuanto la línea evolutiva general que trazan y que hemos tratado de resumir en este apartado, conservan una pertinencia que trasciende su no actualidad.

2. El conocimiento de sí mismo

Históricamente, disponemos en psicología de una muy rica tradición de aproximaciones a toda la problemática del yo. Al otro lado del Atlántico, las primeras formulaciones se remontan a principios de siglo y llevan a James y su distinción entre el «yo» (el sujeto, el que conoce) y el «mi» (el yo como objeto, como lo conocido); llevan también a las primeras propuestas del interaccionismo simbólico a través de autores como Cooley, Mead o Baldwin, que insistieron en el yo como una construcción social, enfoque paradigmáticamente reflejado en la fórmula de Cooley de «el yo como espejo» (es decir, las personas significativas para el niño constituyen el espejo en el que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que luego incorporará como su propia forma de verse a sí mismo).

Pero las propuestas a este lado del Atlántico no eran menos ricas. Históricamente, las primeras corresponden a los puntos de vista de Freud, para quien el yo constituía la instancia psíquica encargada de resolver los conflictos entre los deseos internos profundos y las imposiciones externas, una instancia sujeta a un largo proceso de desarrollo. Están además los puntos de vista netamente sociogenéticos propuestos por Wallon (1932) en Francia (el yo como «bipartición íntima» de las relaciones con el otro, con el que al principio está confundido en una simbiosis de «sociabilidad sincrética») y por Vygotski (1932-34/1996) en la Unión Soviética (la individualidad «se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas»).

En la aproximación evolutiva más actual sobre el conocimiento de sí mismo, es posible encontrar retomadas muchas de estas formulaciones tempranas. Así, la postura dualista respecto al yo defendida por James es claramente reconocible en la distinción que realizan Lewis y Brooks-Gunn (1979) entre el «yo existencial» (la conciencia de uno mismo como diferente de los demás) y el «yo categorial» (el yo como objeto, constituido por las capacidades, actitudes y valores que componen el propio concepto de sí mismo) para referirse al surgimiento del conocimiento de sí mismo durante la primera infancia, distinción ya analizada en el capítulo 3. Igualmente, los presupuestos interaccionistas y constructivistas presentes tanto en los planteamientos de Mead y Cooley, como en los de Wallon y Vygotski, han sido ampliamente retomados en los análisis evolutivos más recientes, entre los que predomina una forma de entender el desarrollo del conocimiento de sí mismo como un proceso de construcción social, íntimamente relacionado con el conocimiento que elaboramos acerca de las otras personas y del mundo social, en el que se destaca la importancia de las interacciones sociales y en el que, desde los primeros momentos de la vida, se atribuye un papel activo a la persona.

Aunque gran parte de la investigación de que vamos a dar cuenta se ha dirigido a aportar sobre todo datos descriptivos y normativos referidos tanto al aspecto más cognitivo del yo (el autoconcepto), cuanto a su aspecto más valorativo (la autoestima), el trasfondo conceptual en uno y otro caso tiene mucho que ver con los marcos conceptuales a que nos hemos referido.

2.1 Desarrollo del autoconcepto entre los 2 y los 6 años

El autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. El autoconcepto se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del yo e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo.

Como se mostró al final del capítulo 3, el autoconcepto empieza a definirse durante la primera infancia, aunque son los restantes años de la infancia y la adolescencia las etapas en que conoce una mayor elaboración. A lo largo de la infancia, la forma en que niños y niñas conciben y expresan su autoconcepto varía notablemente de una edad a otra en función tanto del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en cada momento, como de las experiencias sociales. La visión que de sí mismos ofrecen niños y niñas entre los 2-3 años y los 6 años puede resumirse con los rasgos que se analizan a continuación y se resumen en el Cuadro 9.1.

Cuadro 9.1 El autoconcepto en el período 2-6 años

| Estructura, organización | Contenidos más destacados | Ejemplos | Valoración y exactitud |
|---|--|---|--|
| Representaciones aisladas, faltas de coherencia y coordinación. | Características concretas y observables; atributos categoriales relativos sobre todo a actividades, rasgos físicos, cosas que se tienen... | «Me visto yo sola», «Juego a la pelota», «Tengo dos hermanos», «Tengo el pelo largo». | Valoración idealizada, positiva, con dificultades para diferenciar el yo ideal del real. |

FUENTE: Palacios, 1999a; adaptado de Harter, 1998, p. 568.

Inicialmente, las descripciones que niñas y niños de 3-4 años realizan de sí mismos suelen basarse en *términos simples y globales* del tipo de «bueno» o «malo», «grande» o «pequeña», no siendo habitual que a estas edades se realicen discriminaciones más finas. Poco a poco, y aun antes de los 6 años, el autoconcepto se hace cada vez más complejo, más diferenciado, articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos, de forma, por ejemplo, que una niña puede describirse a sí misma como «buena» para algunas cosas y como «mala» para otras.

Durante mucho tiempo, la característica que más solía destacarse del autoconcepto de los niños preescolares era la tendencia a *describirse basándose en características concretas y observables*. No obstante, los datos más recientes (Damon y Hart, 1992; Eder, 1990) hacen necesario matizar la afirmación anterior, porque si bien es cierto que en las descripciones que hacen de sí mismos los niños y niñas de estas edades abundan los atributos personales externos y observables, especialmente las características relacionadas con el *aspecto físico* («tengo el pelo largo») y las *actividades* que realizan habitualmente («juego mucho a la pelota»), también es posible encontrar ciertas características de índole psicológica en las autodescripciones de niños incluso de 3 años («me gusta jugar con los otros niños», «casi siempre hago lo que me dicen mis padres»), sobre todo cuando se utiliza una metodología menos basada en la producción espontánea y más en el reconocimiento de afirmaciones.

Quanto más pequeños son los niños, menos sistemáticos son en sus autoevaluaciones. Así, inicialmente el autoconcepto suele basarse en la información que se recaba de experiencias concretas ocurridas en momentos determinados (por ejemplo, un niño puede decirnos que es «malo» porque un día se enfadó y le pegó a otro niño), fundamentándose así en evidencias externas y cambiantes. Esto hace que el autoconcepto suela ser durante estos años *poco coherente, arbitrario y cambiante*.

En sus autodescripciones, las niñas y niños más pequeños suelen referirse exclusivamente a sí mismos, definiéndose además en *términos absolutos* («soy alta», «soy fuerte»), sin tender a matizar dichas afirmaciones («soy alta para mi edad»), ni hacer uso de las comparaciones sociales («soy el más fuerte de mis amigos»). A medida que crezcan, niños y niñas irán haciendo un uso cada vez mayor de las comparaciones sociales para llenar de contenido sus autoconceptos.

2.2 La autoestima: dimensiones y determinantes

El conocimiento de sí mismo de que acabamos de hablar se completa con una dimensión valorativa y enjuiciadora del yo: en qué medida valoro mis características y competencias, cómo de satisfecho o insatisfecho, de contenta o descontenta, me siento respecto a como soy. Esta visión que cada persona tiene de su propia valía y competencia, el aspecto evaluativo del yo, es lo que conocemos como autoestima.

Como se ha señalado en otro lugar (Palacios, 1999a), la autoestima no es comprensible si no es en relación con las metas que uno se propone y en relación con la importancia que le da a determinados contenidos frente a otros. Así, el alumno que aspira a sacar la nota más elevada puede sentirse muy desgraciado al ser «sólo» el segundo de la clase; pero el alumno que estaba seguro de suspender, estará encantado con simplemente aprobar. En sentido parecido, aquel para quien una actividad deportiva es muy importante, se sentirá muy mal si no logra dominarla, mientras que sus dificultades con el aprendizaje de idiomas extranjeros a él le importa poco. La autoestima es un producto psicológico que unas veces se acompaña de un signo positivo y otras de un signo negativo; cuando la distancia entre los datos de la realidad y nuestras aspiraciones y deseos es corta o inexistente, el signo es positivo; por el contrario, cuando percibimos que lo que hemos conseguido o lo que somos capaces de hacer está alejado de nuestras metas e ilusiones, el signo toma un valor negativo. Obviamente, nuestra subjetividad determina no sólo las metas y aspiraciones que nos son significativas, sino también la valoración de la distancia entre lo soñado y lo alcanzado, porque para algunos una pequeña distancia puede resultar martirizante, mientras que para otros una distancia mucho mayor puede ser indiferente.

Una de las cuestiones que más se han debatido acerca de la autoestima es si se trata de una entidad global, que puede resumirse en una única puntuación, o si por el contrario tiene más bien un carácter específico, siendo posible diferenciar entre distintos dominios conductuales caracterizados por distintas valoraciones. Los datos acumulados en las revisiones más recientes (Harter, 1998; Schaffer, 1996) permiten sostener que la autoestima tiene un carácter esencialmente multidimensional, estando formada por un conjunto de facetas que muestran bastante independencia unas de otras.

Así, una niña puede tener una alta autoestima «física» cuando se siente orgullosa de sus destrezas y habilidades corporales (aspecto que valora y en el que resulta ser competente), al mismo tiempo que tiene una autoestima «escolar» no tan buena si sus logros académicos no son acordes con sus aspiraciones en este terreno.

Las dimensiones que son relevantes en la autoestima de niños y niñas van cambiando con la edad y, al igual que ocurre con el autoconcepto, el perfil evolutivo habitual muestra una mayor diversificación y complejidad de la autoestima con la edad. Centrándonos en la etapa que ahora nos ocupa, y tomando como referencia el instrumento diseñado por Harter y Pike (1984) y utilizado profusamente para evaluar la autoestima entre los 4 y los 7 años, podemos hablar de al menos cuatro dominios distintos y relevantes en estas edades: competencia física, competencia cognitivo-académica, aceptación por parte de los iguales y aceptación por parte de los padres. Desde los años preescolares, niños y niñas parecen ser capaces de describir cómo son de competentes o hábiles en cada una de las dimensiones anteriores, pudiendo variar su autoestima de forma considerable de unos dominios a otros. Así, conocer la valoración que un niño hace de sí mismo en una de estas facetas no nos asegura que podamos saber lo que ese niño siente respecto a las otras. No obstante, al mismo tiempo que niños y niñas pueden autovalorarse en una serie de facetas distintas, van desarrollando una valoración general de sí mismos no ligada a ningún área de competencia específica. Como señala Schaffer (1996), lo que resulta más interesante es que, en contra de lo que ocurre con la autoestima relativa a áreas específicas, esta autoestima global no parece desarrollarse hasta los 7-8 años, momento en el que niños y niñas parecen empezar a ser capaces de autoevaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas. Momento también en que las evaluaciones de sí mismo empiezan a ser más objetivas, pues, como se muestra en la última columna del Cuadro 9.1, la autoestima en el período que ahora nos concierne, entre los 2 y los 6 años, tiende a ser más idealizada, adoptando un sesgo generalmente positivo y con una cierta confusión entre el yo real y el yo ideal.

Dado que empíricamente se ha constatado su relación con aspectos como el éxito escolar, la competencia social o el equilibrio emocional, la autoestima se ha convertido en un rasgo psicológico de gran interés. Esta es la razón por la que muchos investigadores se han centrado en explorar los factores asociados con una alta o baja autoestima. De obligada referencia en este terreno es el trabajo pionero realizado por Coopersmith (1967), que puso de manifiesto que el grado de aceptación de las personas más significativas y cercanas, así como el tipo y calidad de las relaciones que con ellas establecen, parecen destacar entre los factores más determinantes de la autoestima. Así, es habitual que niños y niñas de alta autoestima se sientan queridos y aceptados por las personas que les rodean, con las que además mantienen unas relaciones cálidas y positivas. Aparece aquí de nuevo la

metáfora del «yo como espejo», pues para que un niño se valore a sí mismo necesita sentirse valorado por las personas que le rodean. Durante los años que ahora analizamos, las personas más cercanas y significativas para niños y niñas suelen ser los miembros de su familia más inmediata, especialmente sus padres. Esto hace que la reflexión sobre los determinantes de la autoestima durante estos años remita en gran parte a los estilos de educación familiar de que nos ocuparemos un poco más adelante.

3. Desarrollo emocional

Durante mucho tiempo ensombrecidas por el valor otorgado a la cognición, las emociones constituyen uno de los elementos centrales de todas las actividades humanas y, desde luego, son esenciales de cara a la comprensión del funcionamiento de la personalidad. El estudio del desarrollo emocional incluye la evolución de las expresiones emocionales, la comprensión y el control de las propias emociones, así como la comprensión y respuesta a las emociones de los demás. Mientras los contenidos relativos a la comprensión de las emociones de los otros se tratan en el capítulo siguiente (y luego en el 14) dentro del marco del conocimiento social, en este capítulo y en el 13 abordaremos los contenidos del desarrollo emocional que tienen que ver con la expresión, comprensión y regulación de las emociones propias.

3.1 La expresión de las emociones

Desde que los bebés son muy pequeños, experimentan y expresan emociones de distinta índole, como se mostró ya en el capítulo 5. Un bebé de pocos meses sonríe a placer cuando es acariciado en brazos de su padre o su madre y, al poco rato, puede mostrar su enfado cuando se le acuesta y deja solo en su cuna para que duerma una siesta. En realidad, desde el mismo momento del nacimiento es posible observar en los bebés claras reacciones de agrado y desagrado ante distintas situaciones (agrado al ser alimentado o acariciado, malestar cuando tiene hambre o sueño) con un importante valor comunicativo. Pero estas reacciones globales dejan paso desde muy pronto a emociones específicas que van apareciendo progresivamente (primero la alegría y el malestar, más tarde la cólera y la sorpresa, y finalmente el miedo y la tristeza), en la mayoría de los casos, a lo largo de la primera mitad del primer año de vida. Así, la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en todos los niños y niñas durante la primera infancia (Harris, 1989).

Al final de la primera infancia (entre el segundo y el tercer año de vida) tiene lugar un logro importante en relación con el desarrollo emocional. Además de las emociones básicas que estaban presentes durante el

Cuadro 9.2 Características de las emociones autoconscientes o sociomorales

| Emoción | Objetivo | Percepción en relación consigo mismo | Percepción en relación con los demás |
|-----------|---|--|--|
| Vergüenza | Mantener el afecto de los otros, preservar la autoestima. | No soy digno (la autoestima se debilita). | Alguien/todos perciben lo poco que valgo. |
| Orgullo | Mantener la aceptación de uno mismo y de los demás. | Soy competente (la autoestima se fortalece). | Alguien/todos perciben lo mucho que valgo. |
| Culpa | Ajustarse a los propios valores y normas interiorizadas. | He hecho algo contrario a mis normas. | Alguien ha sufrido por mi conducta. |

FUENTE: Adaptado de Saarni, Mumme y Campos, 1998.

primer año, niños y niñas van a ser capaces de experimentar un conjunto de emociones más complejas de las que algunos autores han destacado lo que tienen de descubrimiento de uno mismo (hablando entonces de emociones autoconscientes) y otros han destacado lo que tienen de manifestación de la relación con los demás (hablando entonces de emociones sociomorales). Como ya se analizó en el capítulo 5, las más importantes de estas emociones son la vergüenza, el orgullo y la culpa. Como se muestra en el Cuadro 9.2, el análisis detallado de las características de estas emociones pone de manifiesto que su aparición tiene mucho que ver tanto con el desarrollo del yo y la autoconciencia, como con la relación con otros y la adaptación a las normas. Para que un niño o una niña pueda sentir vergüenza u orgullo es necesario un proceso que implica, al menos, tres aspectos: el conocimiento de las normas y valores sociales, la evaluación de propia conducta en relación con estas normas y valores, y la atribución de responsabilidad a sí mismo ante el éxito o el fracaso por ajustarse o no a dichas normas y valores. El sentimiento de culpa, por su parte, tiene mucho que ver con el desarrollo sociomoral y guarda una estrecha relación con la aparición de las conductas prosociales (Saarni, Mumme y Campos, 1998).

El mayor dominio del lenguaje que tiene lugar hacia los 3-4 años va a tener una importante influencia sobre el desarrollo emocional. El lenguaje

| Tendencia de acción | Función adaptativa | Manifestaciones fisiológicas |
|---|--|--|
| Retraimiento, evitación de los demás. | Comportarse adecuadamente; sumisión a los otros y a las reglas sociales. | El ritmo cardíaco se lentifica; rubor, voz baja. |
| Conductas de exhibición de los propios logros. | Comportarse adecuadamente; capacidad para adaptarse a las reglas. | El ritmo cardíaco se acelera; cierta tensión; se eleva el tono de voz. |
| Acercamiento a los otros para reparar el daño; autocastigo. | Comportarse prosocialmente; tener buenas intenciones. | Ritmo cardíaco acelerado y respiración irregular; tensión. |

constituye un instrumento preciso para expresar y comunicar los propios estados emocionales: «estoy triste», «tengo miedo»; asimismo, etiquetar los distintos sentimientos y estados emocionales ayuda a transformar las emociones globales en emociones específicas. En conjunto, conforme el desarrollo avanza a lo largo de los años que ahora analizamos, las distintas emociones se hacen cada vez más diferentes entre sí, cambian las situaciones que provocan ciertas emociones, hay una mayor discriminación a la hora de relacionar las distintas situaciones con determinadas emociones, y éstas se expresan con mayor intensidad y rapidez. Así, aunque la cólera y el enfado estaban presentes desde el primer año de vida (por ejemplo, cuando se le quitaba al bebé un objeto que le atraía o se le impedían ciertos movimientos), entre los 2 y los 6 años las situaciones que suelen provocar este tipo de emociones tienen que ver principalmente con los conflictos que se mantienen con los iguales, sucesos muy frecuentes durante estos años y donde se observan reacciones emocionales de gran intensidad. Otra emoción que adquiere gran protagonismo en estas edades es el miedo: son muchos los niños y niñas de estas edades que sienten miedo a la oscuridad o a monstruos imaginarios, que a menudo toman forma casi real en las frecuentes pesadillas. No obstante, los cambios más importantes a partir de los 3-4 años en el desarrollo emocional no tienen que ver sólo con las manifestaciones externas, sino también con la comprensión y

el control de los estados emocionales, aspectos que analizamos a continuación.

3.2 La comprensión y el control de las propias emociones

La expresión y la comprensión de las emociones tienen ritmos evolutivos diferentes. Que un bebé experimente y exprese una amplia variedad de emociones no implica necesariamente que comprenda su significado. Así, aunque emociones básicas como alegría o enfado se experimentan y expresan desde los primeros meses de vida, no es hasta varios años después cuando niños y niñas empiezan a comprender estas emociones en términos de los estados mentales que conllevan. Desde los 3-4 años, niños y niñas conocen que ciertas situaciones provocan determinados estados emocionales; la regularidad de muchas experiencias cotidianas permite que se elabore una especie de guiones que ayudan a los niños a comprender los estados emocionales (recibir un regalo: alegría; ser castigado: tristeza). No obstante, para niños y niñas de 3-4 años la utilidad de estos guiones que relacionan situaciones concretas con emociones específicas es relativa, ya que el estado emocional que provoca un determinado acontecimiento implica un proceso evaluativo personal en general no accesible todavía a estas edades; en esa valoración se hace un balance entre los deseos y el resultado conseguido, de manera, por ejemplo, que aunque el guión genérico sea castigo-tristeza, el impacto emocional de un castigo concreto para una niña depende en gran medida de si el castigo consiste en retirar un privilegio que deseaba ardientemente, o en prescindir de algo que le resulta bastante indiferente. Es a partir de los 4-5 años cuando ese proceso de valoración suele aparecer, permitiendo que las emociones comiencen a contextualizarse, posibilitando a niños y niñas comprender y explicar los estados emocionales en términos del ajuste que se da en cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue, entre la importancia de la meta y el resultado finalmente alcanzado.

Un ámbito que ha permitido explorar la evolución de la comprensión y el control emocional es el relativo a la capacidad que desarrollan niños y niñas para ocultar sus emociones, aprendiendo a diferenciar entre el estado emocional interno y la expresión conductual externa. Como es bien conocido, entre las normas sociales figuran ciertas reglas relativas a la expresión emocional; así, hay que mostrarse agradecido cuando se recibe un regalo, gustar o no; no hay que reírse cuando alguien tropieza y se cae, aunque la escena nos resulte simpática. Como señala Harris (1989), los niños parecen pasar por dos etapas distintas en la adopción y comprensión de las normas de expresión. En un primer momento, desde los 3-4 años, niños y niñas empiezan a poder ocultar sus emociones en determinadas situaciones (por ejemplo, al recibir un regalo que no les agrada pueden ocultar su decepción e incluso emitir una sonrisa de compromiso), pero no

son del todo eficaces porque están actuando más conforme a lo que les han enseñado sus padres, que de acuerdo con una estrategia de disimulo bien comprendida. Es en un segundo momento, a partir de los 5-6 años, cuando niños y niñas parecen comprender realmente la diferencia entre una emoción real y una emoción expresada; a esta edad son ya conscientes de que los demás pueden conocer los propios estados emocionales, empezando entonces a ocultar deliberadamente muchos sentimientos con objeto de confundir a los demás y no sólo para ajustarse a las normas sociales.

4. La familia como principal contexto de socialización

Tanto en las descripciones más clásicas como en los distintos contenidos que hemos abordado a lo largo de las páginas anteriores, ha quedado claramente de manifiesto que el desarrollo de la personalidad y de las emociones entre los 2 y los 6 años están íntimamente relacionados con los procesos educativos y de socialización. Así, la mayor o menor autoestima de un niño depende fundamentalmente de cómo el niño se sienta de valorado por las personas más significativas para él; la intensidad de determinadas emociones y el aprendizaje de su regulación van a depender de procesos de socialización y de intercambios afectivos que tienen lugar en el interior de la familia. Durante los primeros años de la infancia, el contexto más habitual en el que niñas y niños crecen y se desarrollan es, sin lugar a dudas, la familia, por lo que es necesario referirse a ella y a su diversidad a la hora de tratar de entender tanto el desarrollo normativo de la personalidad, cuanto sus aspectos diferenciales.

Desde hace mucho tiempo existe entre los investigadores un amplio consenso en analizar la familia como totalidad, superando el antiguo énfasis exclusivo en las relaciones madre-hijo; en analizar las influencias en la familia no como un proceso unidireccional del adulto hacia el niño, sino como un conjunto de influencias bi y multidireccionales; en analizar las relaciones padres-hijos en el contexto de otras relaciones que ocurren dentro y fuera de la familia (la relación de un padre con su hija depende en parte de cómo vayan las cosas en la pareja padre-madre, así como en las relaciones niña-compañeros de clase). Por todo ello, para estudiar las influencias de la familia sobre el desarrollo es inadecuado limitarse al análisis de las relaciones diádicas que se producen en su seno; el análisis debe partir de una concepción sistémica y ecológica en la que se entiende a la familia como un sistema de relaciones interpersonales recíprocas; un sistema que, además, no está aislado del entorno que le rodea, sino que mantiene relaciones con otros contextos importantes para el desarrollo de sus miembros (el trabajo de los padres, las experiencias escolares de los hijos), al tiempo que unos y otros se encuentran enmarcados dentro de contextos de influen-

cia superiores (como el contexto cultural), sometidos a cambios sociales e históricos (Palacios y Rodrigo, 1998; Rodrigo y Palacios, 1998).

4.1 Los estilos educativos familiares

Los abundantes y continuos intentos por explicar cómo influyen los procesos de socialización familiar en el desarrollo de niños y niñas han dado lugar durante cuatro décadas a una vasta producción de literatura acerca de los distintos estilos con los que padres y madres abordan las tareas de crianza y educación de sus hijos e hijas. A pesar de proceder en muchos casos de perspectivas distintas, Maccoby y Martin (1983) encontraron que en la mayoría de estos estudios se observa una importante coincidencia al resaltar dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres:

- **afecto y comunicación:** es posible diferenciar entre unos padres y otros en función del tono emocional que preside las relaciones padres-hijos, de la mayor o menor sintonía que se da entre ellos y del nivel de intercambios y comunicación existentes en su relación. Así, hay padres y madres que mantienen unas relaciones cálidas y estrechas con sus hijos e hijas, en las que muestran una gran sensibilidad ante las necesidades de los niños, que además les alientan a expresar y verbalizar. En el otro extremo se situarían relaciones en las que la falta de expresiones de afecto, la frialdad, la hostilidad (hasta llegar al rechazo) y la falta de intercambios comunicativos serían las características dominantes;
- **control y exigencias:** la otra dimensión que se pone en juego en las relaciones padres-hijos tiene que ver fundamentalmente con las exigencias y la disciplina; por una parte, si los padres son más o menos exigentes a la hora de plantear situaciones que supongan un reto para los niños y les requieran ciertas dosis de esfuerzo; por otra, si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta del niño, si establecen o no normas, si exigen su cumplimiento de forma firme y coherente.

Evidentemente, ambas dimensiones deben entenderse, como señalan Ceallos y Rodrigo (1998), en el marco de unas diferencias tanto cuantitativas como cualitativas que se presentan en la forma de un *continuum* entre ambos polos. Es en esta perspectiva en la que debe entenderse la tipología de estilos educativos a la que da lugar la combinación de estas dos dimensiones (véase Cuadro 9.3), tipología bastante similar a la descrita inicialmente por Baumrind (1971):

- **estilo democrático:** se caracteriza por niveles altos tanto de afecto y comunicación, como de control y exigencias. Se trata de padres y madres

Cuadro 9.3 Tipología de estilos educativos familiares

| | | |
|--|-------------|-------------|
| | DEMOCRÁTICO | AUTORITARIO |
| | PERMISIVO | INDIFERENTE |

FUENTE: Basado en Palacios, 1999c.

que mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos, pero que al mismo tiempo son firmes y exigentes con ellos. Con una actitud dialogante y sensible a las posibilidades de cada niño, estos padres suelen establecer normas que mantienen de forma coherente, aunque no rígida; a la hora de ejercer el control, prefieren las técnicas inductivas, basadas en el razonamiento y la explicación. Asimismo, estos padres animan a que niños y niñas se superen continuamente, estimulándoles a afrontar situaciones que les exigen un cierto nivel de esfuerzo, pero que están dentro del ámbito de lo que les es posible;

- **estilo autoritario:** se caracteriza por valores altos en control y exigencias, pero bajos en afecto y comunicación. Son padres que no suelen expresar abiertamente su afecto a los hijos y que tienen poco en cuenta sus intereses o necesidades. Su excesivo control puede manifestarse en ocasiones como una afirmación de poder, pues las normas suelen ser impuestas sin que medie ninguna explicación. Son padres exigentes y propensos a utilizar prácticas coercitivas (basadas en el castigo o la amenaza) para eliminar las conductas que no toleran en sus hijos;

- *estilo permisivo*: se caracteriza por altos niveles de afecto y comunicación unidos a la ausencia de control y exigencias de madurez. En este caso, son los intereses y deseos del niño los que parecen dirigir las interacciones adulto-niño, pues los padres son poco propensos a establecer normas, plantear exigencias o ejercer control sobre la conducta de los niños; tratan más bien de adaptarse a sus necesidades, interviniendo lo menos posible con actuaciones que supongan exigencias y petición de esfuerzos;
- *estilo indiferente o negligente*: se caracteriza por los niveles más bajos en ambas dimensiones, dando lugar a padres con una escasa implicación en las tareas de crianza y educación. Sus relaciones con los hijos se caracterizan por la frialdad y el distanciamiento, muestran una escasa sensibilidad a las necesidades de los niños, no atendiendo en ocasiones ni siquiera las cuestiones básicas. Generalmente, estos padres presentan una ausencia de normas y exigencias, pero en ocasiones ejercen un control excesivo, no justificado e incoherente.

Además de establecer la tipología descrita, los estudios sobre estilos educativos han descrito las consecuencias que tiene para niños y niñas crecer en familias caracterizadas por uno u otro estilo. De forma sintética (véanse más detalles en Moreno y Cubero, 1990, y en Palacios y Moreno, 1994) podemos decir que los *hijos de padres democráticos* son los que presentan las características que nuestra cultura actual considera más deseables: suelen tener una alta autoestima, afrontan nuevas situaciones con confianza y son persistentes en las tareas que emprenden. Asimismo, suelen destacar por su competencia social, su autocontrol y la interiorización de valores sociales y morales. Los *hijos de padres autoritarios* suelen tener una baja autoestima y escaso autocontrol, aunque se muestran obedientes y sumisos cuando el control es externo; son poco hábiles en las relaciones sociales y pueden presentar conductas agresivas en ausencia de control externo. Los *hijos de padres permisivos* se muestran, a primera vista, como los más alegres y vitales; sin embargo, son también inmaduros, incapaces de controlar sus impulsos y poco persistentes en las tareas. Por último, los *hijos de padres negligentes* tienen problemas de identidad y baja autoestima; no suelen acatar las normas y son poco sensibles a las necesidades de los demás; en general, son niños y niñas especialmente vulnerables y propensos a experimentar conflictos personales y sociales.

Este es el cuadro de influencias habitualmente descrito en la literatura de investigación en las últimas décadas. No obstante, como han argumentado ampliamente Ceballos y Rodrigo (1998), y Palacios (1999b), este modelo de socialización peca de ser demasiado rígido y simplista. Por un lado, porque describe las influencias familiares como un proceso simple y unidireccional, en el que son únicamente las prácticas de los padres las que producen directa e irreversiblemente una serie de características en sus hijos.

Como se ha señalado antes, la concepción actual de la familia insiste en el papel activo que desempeña el propio niño; en el terreno de los estilos educativos, esto se traduce en que las mismas prácticas educativas pueden producir distintos efectos en niños de características distintas, al tiempo que la individualidad psicológica de cada niño influye con toda probabilidad en las prácticas educativas que sus padres ponen en marcha. Así, por ejemplo, el control y las exigencias que funcionan muy bien con cierto tipo de niños y niñas, tal vez no sean lo más adecuado en el caso de otros (por ejemplo, niños tímidos con mucha tendencia a la inseguridad); habrá también situaciones que se prestarán a un estilo más razonador, parsimonioso e inductivo, y otras que reclamarán una actuación más imperiosa y expeditiva. Además, y como acertadamente señalan Parke y Buriel (1998), la realidad familiar y las influencias que se dan en su seno son bastante más complejas de lo que durante mucho tiempo hemos supuesto; la influencia familiar sobre el desarrollo es multicausal y para comprenderla en toda su amplitud es necesario atender no sólo a las relaciones bidireccionales que se establecen entre padres e hijos, sino también a las que se mantienen entre los distintos hermanos, entre padre y madre, entre la familia y otros sistemas sociales, etc. Todas estas relaciones no son independientes entre sí, sino que son totalmente interdependientes.

Por otro lado, el modelo más clásico de socialización familiar daba por supuesto que los padres actúan siempre de la misma manera, es decir, que una vez que un padre es clasificado como autoritario, por ejemplo, su control impositivo le acompaña a lo largo del tiempo y en cualquier circunstancia. A pesar de que una cierta estabilidad suele acompañar al estilo educativo de cada adulto, sus prácticas pueden cambiar en la medida que también los adultos experimentan procesos de cambio y desarrollo (por ejemplo, no se afronta igual el proceso de convertirse en madre a los 18 que a los 38 años). Y, por otra parte, esas prácticas no tienen por qué suponerse idénticas ni con los distintos hijos ni, como se ha señalado, en diferentes situaciones con el mismo hijo.

En conjunto, estos argumentos nos hacen sostener que las cosas que ocurren dentro de la familia no son ni tan simples ni tan lineales como el modelo tradicional de socialización familiar sostenía. Las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres se encuentran bajo la influencia de muy diversas fuentes de determinación, tanto intra como extrafamiliares, y difícilmente pueden comprenderse sin tener en cuenta, en cada caso, las características específicas de la situación y de los participantes. El estilo democrático, hipostasiado como el estilo educativo más deseable en cualquier caso y situación, contiene indudables ventajas y aspectos positivos, pero puede que no sea igualmente apropiado para niños de características distintas ni para todas las situaciones educativas; en todo caso, no parece que la forma en que en ese estilo se resuelve la combinación exigencias-control/afecto-comunicación sea la única y saludable fórmula de sociali-

ación familiar. Ciertamente que la expresión de afecto y la comunicación son inquestionablemente positivas y psicológicamente saludables; cierto que un determinado nivel de exigencias y de control tienen efectos positivos; pero que estos ingredientes tengan que estar presentes no necesariamente significa que tengan que combinarse siempre de una determinada manera, de acuerdo con la fórmula magistral del estilo democrático.

En síntesis, parece que la tendencia actual va en el sentido de entender los procesos de socialización que se producen dentro del contexto familiar como un proceso de construcción conjunta, como un compromiso entre las características de todos los integrantes del sistema familiar y de las diversas situaciones por las que unos y otros pasan, más que como un simple trasvase del tipo de conducta manifestada por los padres a una serie de características psicológicas inevitables en los hijos (Palacios, 1999b).

2. Influencias familiares sobre distintos ámbitos del desarrollo personal

Que los procesos de socialización dentro del contexto familiar sean más complejos de lo que encierra la conocida tipología de estilos educativos no debe entenderse, en todo caso, como una imposibilidad de analizar estos procesos y sus consecuencias sobre el desarrollo infantil. Prueba de ello es que resulta posible identificar y concretar las influencias familiares que ayudan a configurar algunos aspectos del desarrollo de la personalidad que hemos abordado en las páginas precedentes, tal como mostramos a continuación.

Como ya pusimos de manifiesto algunas páginas atrás, entre los determinantes de la autoestima figuran, en lugar destacado, las prácticas educativas que los padres llevan a cabo con sus hijos. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que los niños con alta autoestima tienen padres que se ajustan, en gran medida, al patrón que define a los padres democráticos: padres que muestran explícitamente al niño su afecto y aceptación, que se interesan por sus pequeñas cosas y son sensibles y receptivos a sus necesidades y opiniones. Al mismo tiempo, son padres firmes y exigentes con sus hijos, con los que suelen utilizar estrategias de disciplina no coercitivas. Por lo que, al control y la regulación emocional se refiere, también en este ámbito las prácticas educativas familiares dejan sentir su influencia. Desde muy pronto, padres y madres tratan de promover en sus bebés las emociones positivas, al tiempo que procuran inhibir las negativas (se incita a los bebés a reír haciéndoles cosquillas; se les distrae para que dejen de llorar). Según van creciendo, los niños reciben instrucciones directas en relación a las normas de expresión emocional y, lo que es más importante, los padres ejercen un control externo del estado emocional de niño, control que poco a poco terminará interiorizando. Los padres sensibles a las necesidades del

niño suelen «preparar» a sus hijos de cara a afrontar situaciones de gran intensidad emocional (el internamiento en un hospital; el nacimiento de un hermano; la entrada en la escuela). Cuando los padres son capaces de ofrecer a los niños estrategias que les permitan hacer frente a sus emociones y controlarlas, los niños terminarán siendo competentes de cara a la autorregulación emocional.

Por lo demás, aunque es evidente que las prácticas educativas familiares influyen de forma decisiva en el desarrollo personal de niños y niñas, es evidente que ni tales influencias son simples, ni son las únicas que contribuyen a la construcción del desarrollo infantil. Las bases del desarrollo de la personalidad descansan en gran medida en los procesos de socialización que tienen lugar dentro de la familia, pero su configuración final se va a ver igualmente influida por lo que ocurre en otros contextos e interacciones extrafamiliares, por ejemplo, en las interacciones con los iguales de las que se habla *in extenso* en el capítulo 11.

5. El género y su papel en el desarrollo personal

Terminamos el capítulo analizando el desarrollo del género y las diferencias ligadas al género, contenidos que podrían ser ubicados en muy diversas partes de este libro, pues comprometen a contenidos relacionados con lo cognitivo, con lo emocional y con lo social. Al incluirlo en este capítulo queremos resaltar el hecho de que esta temática está profundamente imbricada en el autoconcepto, formando parte esencial de la visión de nosotros mismos y de las reacciones que tenemos ante los demás y suscitamos en ellos.

En efecto, el género es uno de nuestros rasgos más identificativos y definitorios, sea cual sea nuestra edad. Desde muy pronto, niños y niñas aprenden a describirse tanto a sí mismos como a los demás en función del género, siendo la pertenencia al grupo de los niños o de las niñas uno de los primeros contenidos que entran a formar parte del autoconcepto infantil. Pero el papel del género en el desarrollo no concluye cuando la pertenencia al grupo masculino o femenino se convierte en uno de los elementos centrales de nuestra identidad personal; a las etiquetas de niño o niña, hombre o mujer, y de acuerdo con los valores y estereotipos predominantes en cada grupo social y cultural, se suelen añadir todo un conjunto de expectativas y atribuciones relativas a cómo deben ser y comportarse un niño y una niña, un hombre y una mujer. Cuando nos referimos al aspecto más conceptual del desarrollo del género hablamos de *identidad de género*. El progresivo conocimiento de lo que se espera y considera adecuado para los miembros de cada grupo sexual da lugar a la adquisición de los *roles de género*. Las influencias biológicas y educativas y, como consecuencia de la interacción entre ambas, el desarrollo de la identidad y los roles de género a lo lar-

go de la infancia hacen que, de hecho, se encuentren importantes diferencias en distintos ámbitos conductuales al comparar los grupos de niñas y niños. Empezando por ésta última, a continuación abordamos el análisis evolutivo de los contenidos mencionados, siempre a propósito del desarrollo entre los 2 y los 6 años.

5.1 Diferencias ligadas al género

Desde los primeros meses de vida es posible observar ciertas diferencias entre los bebés de distinto sexo. Así, y tal y como se ha descrito en el capítulo 2, los procesos madurativos presentan diferencias entre niños y niñas que han llevado a hablar de dimorfismo sexual. Las niñas suelen mostrar un perfil madurativo ligeramente más adelantado que los niños, aunque es importante señalar que tanto en los aspectos físicos como en los psicológicos, las diferencias dentro de un grupo sexual suelen ser mayores que las diferencias entre un grupo y otro; en otras palabras, entre un niño y otro podemos encontrar más diferencias que las que hay entre la media de los niños y la media de las niñas; y lo mismo vale, naturalmente, para las niñas.

Resulta polémico si la ventaja madurativa que las niñas presentan sobre los niños se traduce en una ventaja psicológica generalizada de ellas sobre ellos. En conjunto, en la mayor parte de los ámbitos estudiados las semejanzas predominan sobre las diferencias. No obstante, no son infrecuentes las investigaciones (por ejemplo, Feingold, 1992) que encuentran una ligera ventaja lingüística en las niñas (que suelen emitir más vocalizaciones que los niños, aprenden antes a decir sus primeras palabras y tienen un desarrollo gramatical y léxico algo más avanzado que el de los niños), ni aquellas otras (Feingold, 1993; Kerns y Berenbaum, 1991) en las que se encuentra una ligera ventaja de los niños en las habilidades espaciales y matemáticas.

Pero si se observan ciertas diferencias ligadas al género en el ámbito cognitivo-lingüístico, más evidentes son las diferencias en el desarrollo social y de la personalidad. Es suficiente con pasar unos minutos observando el patio de una escuela infantil para comprobar las diferencias entre niños y niñas en aspectos como el grado de actividad, el tipo de juego o la elección de los compañeros, como se analiza en el capítulo 11. Desde los primeros años, los niños suelen ser más activos que las niñas y se implican en juegos más vigorosos; las diferencias en la elección de juguetes son bien conocidas (niños: juegos de construcción, juegos de pelota, coches y camiones; niñas: muñecas, cocinitas, disfraces y, en general, actividades más sedentarias como ver cuentos o dibujar). Está además la tendencia a elegir como compañeros de juego a otros del mismo sexo, para cuyo análisis remitimos al capítulo 11.

Junto a las diferencias en las preferencias de juego y elección de compañeros, también se ha acumulado una cierta evidencia empírica acerca de las

diferencias de género en el ámbito de la personalidad. Desde los 2-3 años, las niñas muestran ser más sensibles emocionalmente que los niños, diferencia que se mantendrá hasta la adultez (Saarni, 1993). Así, con excepción de la ira, las niñas expresan más abierta e intensamente sus emociones y sentimientos, al tiempo que parecen demostrar más capacidad en la comprensión de las emociones de los otros. También desde pronto se observan ciertas diferencias en el ámbito de la agresividad; en conjunto, los niños muestran niveles más altos de agresividad que las niñas, tanto de agresividad física como verbal (Hyde, 1984). Otras diferencias habitualmente asociadas al género, como la sumisión y la dependencia de las mujeres frente a la independencia y mayor motivación de logro de los hombres, no cuentan con un apoyo empírico coherente y puede tratarse más de diferencias en los estereotipos culturales que en los patrones conductuales reales de los miembros de uno y otro género (Maccoby y Jacklin, 1974).

Aunque el debate y las investigaciones que permitan arrojar luz acerca de los factores determinantes de las diferencias ligadas al género continúan en la actualidad, parece claro que, en distinto grado según el ámbito y el momento evolutivo, estas diferencias obedecen tanto a influencias biológicas como a procesos de socialización. En todo caso, lo que sí es seguro es que muchas de estas diferencias van haciéndose más marcadas conforme los niños y niñas van tomando conciencia del género al que pertenecen y de las características y conductas que la sociedad espera y atribuye a los miembros de su grupo sexual.

5.2 Identidad, estabilidad y constancia del género

El género al que se pertenece constituye uno de los primeros aspectos que integran tanto el autoconcepto como el conocimiento que niñas y niños tienen de las otras personas. Esta toma de conciencia acerca del género se desarrolla gradualmente a lo largo de la infancia, siendo posible diferenciar tres hitos importantes.

Hacia el final de la primera infancia, las niñas y los niños empiezan a ser capaces de identificarse como pertenecientes a uno u otro género, al mismo tiempo que también reconocen y etiquetan correctamente el género de las otras personas. Es lo que se conoce como la *identidad de género*. Hacia los 2-2½ años, la mayoría de los niños y niñas ya utilizan adecuadamente la etiqueta verbal que corresponde a su género (niño/niña), aplicándola correctamente cuando se les preguntan cosas del tipo «¿Tu eres un niño o una niña?», así como al referirse a los demás. Esta primera identidad de género se basa en los aspectos más externos y visibles, como el tipo de peinado, la ropa o los adornos.

Tras el proceso de identificación que implica la identidad de género, niños y niñas tienen que descubrir la llamada *estabilidad del género*, con-

siente en comprender que el género es un rasgo que permanece estable a largo del tiempo. En torno a los 3-4 años, niños y niñas ya saben que nacen siendo un niño o una niña y que de mayores se convertirán, respectivamente, en un hombre y una mujer. No obstante, todavía pueden atribuir pertenencia a uno o otro género a los atributos externos y, en consecuencia, pensar que dicho género puede cambiarse si cambian esos atributos. Por ejemplo, un niño podría convertirse en una niña si se deja el pelo largo se pone un vestido).

Finalmente, hacia el inicio de la escuela primaria (6-7 años) aparece la llamada *constancia del género*: niños y niñas toman conciencia de que el género es un rasgo invariante de las personas y que no se modifica por más que se cambien aspectos externos como el tipo de ropa o la longitud del pelo. La adquisición de la constancia del género está relacionada tanto con los avances en el desarrollo cognitivo como con la experiencia social. Algunos niños descubren esa constancia en la misma época que adquieren las nociones de conservación descritas por Piaget como típicas de los 6-7 años. Por otros niños, más familiarizados desde pequeños con las diferencias atómicas entre hombres y mujeres, dan muestras de este logro desde los 4 años (Ruble y Martín, 1998).

3. Los roles de género

Los roles de género hacen referencia a las atribuciones y estereotipos relacionados con lo que un niño y una niña, un hombre y una mujer, deben hacer, cómo deben comportarse y, en conjunto, a todo lo que de ellos y ellas se espera por el hecho de pertenecer a uno u otro género. Los roles asignados a cada género no son estáticos, sino que han ido cambiando a lo largo de la evolución histórica, variando además de una cultura a otra. En nuestro contexto cultural, los roles de género se han ido atenuando cada vez más, de forma que un hombre puede trabajar de matrona en un paritorio, o puede llevar un pendiente o tener el pelo largo, y una mujer puede ser árbitro en un campo de fútbol o llevar la iniciativa en las citas y las relaciones de pareja. A pesar de este igualitarismo creciente, siguen existiendo muchos estereotipos ligados al género, estereotipos de los que a veces es más fácil ser consciente que otras y que se transmiten a niños y niñas en el proceso de socialización.

Desde muy pronto, niños y niñas empiezan a tomar conciencia de estos estereotipos, de forma que incluso ya a los 2 años reconocen como pertenecientes a uno u otro grupo las cosas (ropas u accesorios) que se relacionan con cada género. No obstante, aunque van adquiriendo cierta conciencia de los roles de género, los niños y niñas de 3-4 años no suelen mostrar conductas muy tipificadas y, de hecho, en estas edades admiten que se puedan realizar conductas no acordes con los estereotipos predominantes (por

ejemplo, un niño puede jugar a las muñecas si eso le gusta). Un conocimiento bastante más preciso de los roles de género se encuentra a partir de los 4-5 años, edad a la que la conducta de niños y niñas se vuelve especialmente tipificada en función del género (Martín, 1993), adquiriendo los roles de género el rango de normas inviolables, de manera que no se toleran las transgresiones a estas reglas (se considera tan malo que un niño se ponga una falda como que le haga daño a un niño pequeño). Como mostraremos en el capítulo 13, la fuerte tipificación que comienza en estos años se prolongará en edades posteriores. En general, desde edades tempranas los niños presentan estereotipos mucho más rígidos que las niñas (sorprende más y se tolera peor que un niño juegue con muñecas que el hecho de que una niña juegue al fútbol).

Existe un amplio acuerdo en considerar que la rigidez con la que niños y niñas de estas edades adoptan los roles de género obedece entre otras cosas a un propósito cognitivo: el ser muy estereotipados les ayuda a definir su identidad de género; así, los atributos diferenciales externos se convierten en imprescindibles porque permiten construir y fortalecer los esquemas cognitivos que sustentan la propia identidad. Cuando esa identidad esté bien consolidada, los estereotipos serán menos útiles como claves para la identificación y, en consecuencia, será posible una mayor flexibilidad y tolerancia (Palacios e Hidalgo, 1990).

El papel determinante de los procesos educativos en la adquisición de los roles de género es evidente. La asociación de uno y otro género con determinados colores, actividades, vestidos, adornos, etc., no responde sino a determinadas costumbres y creencias culturales que los niños interiorizan en el proceso de socialización junto a muchos otros valores, hábitos y conocimientos propios de su entorno sociocultural. Igualmente, la importancia de los procesos educativos se hace patente cuando se constata el diferente grado de tipificación entre niños y niñas, con mucha probabilidad debido a los patrones diferenciales de socialización que habitualmente se ponen en marcha en el proceso de crianza y educación. Al menos en buena parte, estas diferencias se relacionan con la socialización recibida en el contexto familiar, empezando el trato diferencial muy desde el principio e intensificándose después, de manera que son mayoría los padres que eligen los enseres, la ropa y los juguetes en función de su género de sus hijos. Durante esta etapa, madres y, quizá en mayor medida, padres se implican más frecuentemente en y reaccionan más favorablemente ante actividades y juegos «adecuados» al género, especialmente en el caso de los niños varones (lo que quizá explica que los niños se muestren en general más estereotipados que las niñas), al tiempo que promueven valores distintos para sus hijos e hijas, como mayor independencia y capacidad de afrontar situaciones que supongan un reto para los niños que para las niñas. Cuantos más estereotipos de género subyacen a las prácticas educativas de unos padres, más tipificada en función del género suele ser la conducta de sus hijos (Ruble y Martín, 1998).

Evidentemente, todas estas diferencias no se quedan de la piel para afuera afectando sólo a la conducta externa, sino que tienen también que ver con los distintos aspectos de la personalidad de los que se ha hablado en las páginas anteriores. Por una parte, hemos visto que el género forma parte desde muy pronto de la definición de la propia identidad. Además, si las chicas dan más importancia a su aspecto físico y los chicos muestran más ambiciones atléticas y deportivas, o si unas y otros van a percibir un distinto énfasis en la importancia que se da a su logro académico en función del género, todo ello tiene que ver con influencias educativas que van a incidir sobre la autoestima que desarrollen, pues las diferencias en aspiraciones y expectativas se van a traducir en diferencias en la autovaloración. Y si a ellas se les expresan más emociones, o si en ellas se tolera más la expresión de ciertas emociones, eso va a repercutir también en su emocionalidad y en su capacidad para expresar y controlar esas emociones. Además, los padres pueden variar sus niveles de afecto y comunicación, por un lado, y de control y disciplina, por otro, en función del género de sus hijos. Hablar de género no es, por tanto, referirse simplemente a conductas y estereotipos; es también abordar uno de los aspectos más nucleares de la personalidad.

10. Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años

Jesús Palacios, María del Mar Gázquez y María Luisa

En el capítulo que sigue a éste se analizará cómo evolucionan las relaciones sociales y las relaciones con los demás a lo largo de los años que anteceden al ingreso en la escuela primaria. En gran medida, el capítulo que ahora se trata de sentar las bases para comprender una buena parte de los contenidos que se describirán en el capítulo 11: si nos relacionamos con los demás como lo hacemos es porque tenemos unas ciertas ideas sobre lo que ellos esperan de nosotros, sobre sus sentimientos, sus necesidades y sus valores; igualmente, buena parte de nuestra conducta está condicionada por el hecho de que consideramos ciertos comportamientos como buenos y aceptables, mientras que otros son vistos como inadecuados e inaceptables. En este capítulo se abordará primero de estos dos ámbitos (cómo son los demás, cómo se sienten, qué esperan de nosotros, pero también cómo está organizada la sociedad en la que vivimos, cómo funciona el entramado social) se tratará el tema del conocimiento social, que suele diferenciarse en dos grandes ámbitos: el conocimiento de los demás y de las relaciones entre ellos, por un lado, y el de las instituciones y la maquinaria social, por el otro. Al segundo, referido a las ideas sobre lo que es aceptable, bueno o malo, se le da el nombre de desarrollo moral, que a su vez se refiere también a los contenidos, en función de que hablemos de normas morales, sociales o de reglas convencionales.

Este capítulo aborda todos estos contenidos en lo correspondiente a las edades que van de los 2 a los 6 años. Las mismas cuestiones que se analizan en las edades posteriores se analizarán en el capítulo 14. Por lo que a es