

El fútbol y las casitas.

Porqué los niños y las niñas son como son

María José Lera

Editado en Alcalá de Guadaíra, Ed. Guadalupe en el año 2002

ISBN: 84-86448-79-4

Capítulo 2.- Los primeros años en casa

Proceso de socialización:

Las primeras relaciones con los bebés

Juegos y juguetes

Padres y madres

Las relaciones entre iguales:

La segregación por género: grupos de niños y de niñas

Actividades de niños y de niñas

Cómo hemos comentado las principales diferencias entre hombres y mujeres, chicos y chicas, niños y niñas se manifiestan en sus roles sociales, pero estos influyen de tal manera que van marcando características de su personalidad, formas de comunicación, autoestima, percepción y seguridad de sí mismos. Si salimos a la calle y observamos los juegos infantiles apreciaremos que los niños son más brutos, se pegan más, juegan a peleas y guerras, son más ruidosos, mientras que las niñas participan en juegos más pasivos, con muñecas, no se pelean tanto (al menos físicamente), son más obedientes y calladitas. Si observamos a chicos y chicas las diferencias aún son mayores, y ellos se interesan por los deportes, los coches, ser más fuertes para atraer, ser más agresivos y duros, mientras que ellas son más coquetas, dulces y pacientes.

Veamos seguidamente cuándo y cómo van apareciendo los rasgos y comportamientos que van caracterizando a niños y niñas, chicos y chicas, hombres y mujeres. Para entender mejor como es el proceso del desarrollo del género, y como este proceso puede influir, positiva o negativamente, en el desarrollo personal.

1. Proceso de socialización

Cuando se espera la llegada al mundo de un nuevo miembro de la familia, todos se preparan para recibir al recién nacido, siendo el sexo una cuestión fundamental. Mucho antes de nacer los padres ya saben el sexo del bebé (en muchos casos), esto significa que se busca un nombre adecuado, se compra la ropita (también adecuada, claro) y se prepara la habitación. Sin ser muy conscientes vamos estableciendo las diferencias en el nombre, en los colores de las ropas, en las prendas de vestir, los colores de la habitación, y de las expectativas que tenemos hacia la nueva criatura.

Una vez que el bebé está en el mundo se les comienza a tratar de manera diferente. No hay que decir lo que ya sabemos, pero siempre es curioso reflexionar sobre lo que hacemos. A las niñas se les viste de colores rositas y a los niños de azul; a ellas se les ponen “faldones” y vestiditos, a ellos pantaloncitos; a ellas se les compran zapatitos de “charol”, a ellos botas y zapatillas de deporte; a ellas se les pone pendientes (con el sacrificio y dolor que esto supone) y se les deja el pelo largo (que es adornado con enormes lazos del mismo color que el vestido), a ellos se les corta el pelo (por comodidad); y cuando llega la feria, incluso siendo bebés, a las niñas se les viste con un bonito vestido de flamenca con volantes y colorido, y a ellos con zahones y sombrero.

Estas diferencias son notables y es así como comienza el proceso de socialización de los bebés; es decir, se les empieza a enseñar las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres de manera muy clara, de tal forma que ellos y ellas empiezan a notar que hay dos grupos claramente diferenciados en la sociedad, y que los niños pertenecen a uno y las niñas a otro.

Pero la contribución de los padres no solamente se reduce a la manera de vestir a sus hijos e hijas. También existen diferencias en cómo se relacionan con sus bebés, dependiendo de si son niños o niñas (Golombok & Fivush, 1994).

a. Las primeras relaciones con los bebés

Para estudiar si los adultos interactuamos de diferente manera con niños y con niñas se han realizado unos experimentos conocidos como investigaciones “baby x”, en las cuales se observa como los adultos (hombres y mujeres) interactúan con un bebé que se les dice que es una niña o que es un niño (aunque esta clasificación no corresponda necesariamente con el sexo real del bebé). El éxito de estos experimentos animó a los investigadores a continuar observando las distintas reacciones de hombres y mujeres con bebés. Stern & Karraker (1989) analizaron 23 de estos estudios para determinar hasta que punto el sexo del bebé influía en las características de personalidad que se le atribuían, la manera de interactuar con ellos y ellas, y los juguetes que se seleccionaban. Las mayores diferencias se apreciaron en las interacciones que adultos mantenían con los bebés. Aquellos bebés etiquetados como *niñas recibían más vocalizaciones, más estimulación interpersonal, y más juegos afectivos* que los niños. Aquellos etiquetados como *niños recibían más estimulación corporal y actividad física* que las niñas. En cuanto a los juguetes, a las niñas se les ofrecían más muñecas y a los niños más balones.

Dentro de este tipo de estudios, merece especial atención el estudio realizado por Condry y Condry (Condry & Condry, 1976) quiénes querían estudiar si hombres y mujeres interpretaban de manera diferente una reacción de un bebé. Para ello mostraron

Comentario [1]: [Susan Golombok y Robyn Fivush (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press]

un video de un bebé de 9 meses jugando con distintos juguetes, uno de ellos era una caja de la que salía un muñeco sorpresa. La reacción del bebé cuando salía el muñeco era de llanto. El vídeo se expuso a una muestra de adultos, a la mitad de ellos les dijo que era una niña, y a la otra mitad que era un niño. Aquellos que creían que era un niño interpretaban esta reacción como de enfado, mientras que aquellos que creían que era una niña lo interpretaban como miedo (aunque era el mismo vídeo). Esta fue una gran prueba de como la misma conducta es interpretada de diferente manera, sólo por creer que es emitida por niños o por niñas. Estas diferencias en la manera de interpretar las reacciones de los bebés pueden tener consecuencias en el desarrollo de los niños y niñas. Así, de los hombres se esperan más reacciones de agresividad y enfado, mientras que de las mujeres se espera que reaccionen más frecuentemente con miedo.

Las diferencias en las interacciones de los adultos con hijos e hijas han sido observadas por varios autores, quienes confirman que las madres hablan más con las niñas que con los niños de emociones y sentimientos ya a la edad de 18 meses (Dunn, Bretherton, & Munn, 1987). Pero no solamente hablan más de emociones sino que además lo hacen de distinta manera; en un estudio realizado por Cervantes & Canallan (1998) se analizaron las interacciones de 42 niños y 42 niñas de edades comprendidas entre los 2 y los 4 años con sus madres en cuatro situaciones de juego (en sus casas y en el laboratorio). Se observó que cuando se dirigen a niños explican más frecuentemente, es decir, mencionan y argumentan la causa de la emoción, las razones de porqué se sienten así, por ejemplo “ese niño está feliz porque...”. En cambio, con las niñas mencionan más las emociones y solicitan explicaciones a las mismas, es decir, hay más preguntas por parte de la madre como ¿porqué está mi niña feliz?; .

En otra investigación también se encontró que las reacciones de enfado de las madres se relacionaban con una peor comprensión de las emociones por parte de los niños, pero estas reacciones parecían no influir en las niñas (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994). Coherentemente con estos resultados otro estudio realizado con 81 bebés de 6 meses (Weinberg et al., 1999) señala que los bebés niños mostraban más reacciones de enfado cuando la madre no expresaba emociones que las niñas, quienes parecían menos vulnerable a la falta de expresividad materna. Estos autores indican que los niños parece que manifiestan menos capacidad de autoregulación emocional que las niñas, es por ello que necesitan más explicaciones, más expresividad por parte materna, mientras que son las niñas las que parecen ser menos vulnerables y tienen más regulación emocional. No obstante esta línea de trabajo es novedosa y sin duda más investigaciones en este campo nos permitirá entender mejor las diferencias emocionales entre niños y niñas para entender también las distintas reacciones de unos y otras ante las interacciones maternas.

Cuando se comparan a niños y niñas también se observan diferencias, y a muy tempranas edades. Por ejemplo, Cervantes y Canallan señalan que a la edad de 2 años, los niños utilizan menos palabras para referirse a emociones; si bien su vocabulario se incrementa con la edad, en las niñas el nivel de los dos años se mantiene, igualándose a los 4 años de edad el vocabulario emocional utilizado por ambos sexos (Cervantes & Canallan, 1998). Pero previamente a estas edades, bebés con sólo 6 meses también tienen un comportamiento diferente, Weinberg observó como los niños se enfadan más, lloran y protestan más cuando algo no les gusta, mientras que las niñas se enfadan menos y se distraen más fácilmente hacia la exploración de los objetos (Weinberg et al., 1999).

Como vemos, parece que existen diferencias en las maneras de actuar de los bebés niños y niñas, especialmente en el ámbito de la autorregulación emocional, y a su vez diferencias de madres y padres en las interacciones que mantienen. Una posible explicación es que las madres se ajustan a las necesidades de sus hijos e hijas; es decir ponen más esfuerzo en la comunicación con los niños y les ayudan más explícitamente a regular sus emociones, sin embargo las niñas, por sí solas, se frustran menos y se entretienen más luego se dedican más a solicitar explicaciones que a darlas. Pero también se puede pensar que son las distintas expectativas que madres y padres tienen sobre niños y niñas las que modulan sus diferencias en las interacciones. Quizá sea sensato suponer que ambos aspectos influyen simultáneamente y si bien las últimas investigaciones señalan que existen algunas diferencias entre los comportamientos de niños y niñas, especialmente en sus reacciones y desarrollo emocional, estas reacciones son interpretadas por sus padres y madres bajo sus propias ideas y expectativas asociadas al género.

Como ya mencionábamos en el capítulo anterior, parece ser que el nivel de testosterona se relaciona con el desarrollo infantil; altos niveles de testosterona tienen una influencia inhibitoria. Los bajos niveles de esta hormona en el momento del nacimiento en las niñas puede explicar que tengan una evolución más precoz en cuanto al desarrollo motor, lingüístico o emocional. Pero si añadimos los tipos de interacciones que mantienen con sus cuidadores podemos ciertamente encontrar una explicación más completa, pues a su vez son las niñas las que reciben mayor estimulación verbal (Leaper, Anderson, & Sanders, 1999), y más referencias a las emociones, mientras que los niños son más estimulados físicamente, más invitados a la actividad, y a implicarse en distintos tipos de juegos (Fagot & Hagan, 1991).

B Juegos y juguetes

A partir del año y medio se observan más diferencias en las interacciones entre adultos y niñas y niños; aparece un claro reforzamiento del juego masculino en niños y del femenino en niñas (Fagot & Leinbach, 1989; Lytton & Romney, 1991). Una posible explicación es la necesidad de ir enseñando unos patrones femeninos y masculinos a niñas y niños, como manera de prepararlos para interactuar con los demás, pues es a partir del año y medio cuando los niños y niñas están preparados para caminar por sí solos, y comenzar a interactuar con otros gracias a su desarrollo lingüístico.

Estudios realizados con niños y niñas de estas edades señalan que las diferencias en las interacciones entre padres e hijos o hijas se ven reforzadas por las características de los propios juguetes y juegos compartidos. Así, los juguetes masculinos potencian juegos más rudos y activos, con menos interacciones verbales en general, y cuando se dan son más frecuentemente del tipo de guía y ejecución; los juguetes femeninos, por el contrario, favorecen juegos más pasivos y tranquilos, con más intercambios verbales y más cooperación (Leaper & Gleason, 1996). Algunos autores (Maccoby, 1998) creen que las claras diferencias en la selección de juguetes, y consecuentemente en los juegos que estos generan son las que configuran el inicio de las adquisiciones de comportamientos estereotipados en los primeros años infantiles.

Padres y madres y familiares en general compran para sus hijos frecuentemente juguetes

propios para cada género. La publicidad juega aquí un importante papel; sin darnos cuenta en los anuncios, fotos y mensajes en general se nos dice qué le corresponde a cada cual. Sin duda hijos e hijas, padres y madres se ven influidos, y desde luego a los niños se les compran los coches y a las niñas las muñecas. Además, padres y madres en sus interacciones con ellos fomentan este tipo de juegos, y más fácilmente la madre jugará a la casita con su hija, que con su hijo.

No debemos de olvidar que niñas y niños también dan respuestas diferenciadas a distintos tipos de juguetes y frecuentemente hay que estimular más a las niñas para que jueguen a juegos de niños y al igual con estos. Es decir, para que los niños realmente desarrollen todas las potencialidades del juego sociodramático de la casita necesitarán más estimulación, ayuda para la recreación de una historia, y desde luego un adulto sensible que estimule justo aquello que es necesario. Lo mismo se puede decir para que las niñas disfruten y le saquen todo el partido a los juegos de construcción. Dejar que los niños y las niñas jueguen simplemente a lo que quieran, probablemente repercuta en iniciarse en el desarrollo de estereotipos que a largo plazo puede tener consecuencias en la adquisición de habilidades de uno u otro tipo. Sin darnos cuenta estamos contribuyendo a que las niñas se asemejen más entre ellas, y los niños entre ellos. Estas consecuencias se manifiestan claramente en las relaciones entre iguales, y probablemente estén contribuyendo a establecer grupos de juegos con miembros del mismo género.

C Los padres y las madres

Las diferencias entre el papel del padre y de la madre en la transmisión de estos estereotipos hacia sus hijos e hijas no está clara. De un lado se han observado diferencias que indican que padres y madres comparten juegos diferentes con niños y niñas (Lytton & Romney, 1991); estos juegos implícitamente transmiten unos estereotipos de género (por ejemplo, es más probable que los padres jueguen a la pelota y que las madres a los muñecos). También se ha observado que son los padres (hombres) quienes se comportan de manera más estereotipada especialmente con sus hijos; por ejemplo incitan a estos a jugar más activamente (McGuire, 1982), compran juguetes más estereotipados (Smith & Zeedyk, 1995), marcan más las diferencias entre niños y niñas (Condry & Condry, 1976), expresan menos emociones contando una historia (Chance, 1995; Lera & Sánchez, 2001) y son más restrictivos con los niños (Lytton & Romney, 1991). Sin embargo, cuando se han analizado las interacciones de padres y madres en situaciones de laboratorio no se han observado diferencias. Concretamente cuando se les pedía que jugasen a las tiendas, padres y madres interactuaron con sus hijos e hijas de la misma manera; aunque curiosamente fueron niños y niñas quienes no respondieron de la misma forma. Tanto ellos como ellas reaccionaban de manera más evitativa con los padres que con las madres (Leaper & Gleason, 1996).

Estas reacciones de niños y niñas se pueden explicar por la naturaleza poco habitual de estas interacciones con los padres (hombres). En general este experimento pone de manifiesto que situaciones neutras o previamente definidas, los adultos (padres y madres) actúan de manera muy similar con niños y niñas. Pero no hay que olvidar que la gran mayoría de las interacciones de madres y padres con sus hijos e hijas se dan en situaciones naturales y espontáneas y en estas no suele ser así, interactuando padres y

madres en juegos diferentes y por lo tanto transmitiendo unos roles y maneras de interactuar asociados a uno u otro género.

Es necesario recordar que las ideas sobre el género que tengan los padres y las madres también inciden en las interacciones y en la selección de los juegos. Así, tanto madres como padres con ideas más estereotipadas y tradicionales en cuanto al género acentúan más estas diferencias en sus interacciones filiales, que aquellas madres o padres con ideas más modernas y menos estereotipadas (Fagot & Leinbach, 1989; Fagot & Leinbach, 1992; Weinraub et al., 1984).

Las ideas que padres y madres tienen sobre los roles de género influye en sus hijos e hijas, pero esta influencia no es tan fácilmente observable. Se ha observado que hijos e hijas de familias más igualitarias en roles de género son menos estereotipados en la selección de sus juegos y juguetes (Weinraub et al., 1984), pero estas diferencias generalmente desaparecen cuando llegan a los cuatro años de edad (Fagot & Leinbach, 1992). No obstante, permanecen diferencias en su esquema de género, siendo este más flexible que el de niños educados en ambientes que enfatizan las diferencias de género. Es decir, aunque en general niños y niñas prefieran jugar a juegos típicos de su género, quienes utilicen un esquema más flexible no tendrán inconveniente en aceptar que una niña adopte roles masculinos, o niños roles femeninos; la dimensión de género no es relevante en la interpretación de roles. Esta es la base de la llamada flexibilidad de género, que en la adolescencia es el principal aspecto que predice comportamientos no-sexistas en chicos y chicas (Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993).

Si bien las ideas e interacciones de padres y madres con sus hijos e hijas son cruciales en la primera infancia, no podemos obviar la influencia que ejercen las relaciones entre iguales; relaciones que comienzan a partir de los 2 o 3 años.

2 Las relaciones entre iguales

Ya con estas pequeñas diferencias niños y niñas acuden a su primer centro infantil, o comienzan a interactuar con otros niños y niñas de su misma edad. Será en estos contextos (frecuentemente la guardería) cuando empieza a observarse lo que se denomina segregación por género, es decir, los niños eligen a los niños para compartir sus juegos, y las niñas a las niñas.

Maccoby (1998) basa su discurso sobre las diferencias entre géneros en la segregación. Su hipótesis se fundamenta en que cuando los niños y niñas eligen a sus iguales para jugar, prefieren a aquellos con los que se entienden mejor, y dada las interacciones diferentes que se han dado durante los dos primeros años de vida, los niños preferirán a los niños y las niñas a las niñas. Esta segregación será la consecuencia de un desarrollo de estilos de juegos distintos, interacciones, maneras de resolver problemas, e incluso claves diferentes; que finalmente de lugar a las grandes diferencias entre chicos y chicas, hombres y mujeres, entendidas como dos culturas distintas pero con el atractivo de querer entenderse.

- a. La segregación por género: grupos de niños y de niñas

A los dos años de edad niños y niñas comienzan a seleccionar a sus compañeros y compañeras de juego, tienen preferencias y van construyendo sus amistades (Howes, 1988a). A partir de estas tempranas edades ya se observan tendencias a elegir amigos o amigas del mismo sexo; esta tendencia aparece antes en las niñas (LaFreinere, Strayer, & Gauthier, 1984; Powlishta, Serbin, & Moller, 1993), preferencias que se van consolidando claramente durante los años preescolares (Field, 1980; Howes, 1988b; Maccoby, 1998).

En un estudio observacional con niños de 1 a 5 años, Strayer y colaboradores (Strayer & Santos, 1996) observaron las agrupaciones infantiles, en función de la cantidad de interacciones que se daban entre ellos. A partir de los datos establecieron grupos de niños y niñas. A las edades de un año los grupos frecuentemente eran díadas mixtas (niño y niña), pero a los tres años todas las parejas eran del mismo sexo, y se observaba una tendencia a agruparse a su vez en grupos también del mismo sexo; a los 5 años las parejas y, a su vez, los grupos estaban totalmente segregados por el género. Este fenómeno de la segregación es importante dado que cada grupo mantiene el 75% de las interacciones con los miembros del mismo, lo cual significa que al estar segregado juegan con juguetes diferentes, utilizan distintas maneras de interactuar y se van consolidando subculturas asociadas al género.

Estas preferencias por jugar con iguales de su mismo sexo han sido observadas en distintas culturas (Archer, 1992). Estas agrupaciones, que ya aparecen claras a partir de los tres años, se mantienen con la edad, así como las jerarquías que se establecen entre los miembros del mismo grupo (Rubin & Coplan, 1992). Pero no solamente eligen compañeros y compañeras de su mismo sexo, sino que además las agrupaciones de niños y niñas también son distintas. Así se observa que las niñas juegan más en parejas y los niños en grupos (Field, 1980), estas diferencias son notables a la edad de seis años (Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1997).

Quizá haya que reflexionar más sobre los motivos de la incipiente segregación que aparece a los dos años. Una posible interpretación puede ser las diferencias en el desarrollo, y principalmente en el lenguaje. Las niñas tienen un desarrollo lingüístico más precoz, y por consiguiente, comienzan a desarrollar más tempranamente el pensamiento simbólico. Es decir, las niñas al estar más avanzadas en su desarrollo del lenguaje prefieren jugar con iguales con quienes poder compartir su nivel intelectual, con quienes desarrollar juegos simbólicos e iniciar el patrón de interacciones del tipo “como si..., fuéramos papá”. Dado que los niños llegan a esta fase algo más tardíamente tampoco se sienten cómodos jugando con las niñas, por lo que se agrupan en función de sus semejanzas, donde el nivel compartido es más similar y permite a todos y todas un mejor desarrollo de sus propias habilidades. Esto puede explicar que aunque la segregación no se da de manera permanente a lo largo del día, sí son más significativos los contactos con los iguales para su desarrollo en general, y es más fácil encontrar un igual entre los compañeros y compañeras del mismo sexo.

B Actividades y juegos de niños y niñas

Como ya se ha mencionado, las diferencias en las conductas de niños y niñas aparecen claramente a los 18 meses, especialmente aquellas relacionadas con los juguetes (pues, por ejemplo, no se observan diferencias en actividades motoras gruesas). Niños y niñas

juegan más frecuentemente con juguetes considerados de su propio sexo (Caldera, Huston, & O'Brien, 1989; Fagot & Leinbach, 1989), diferencias que se acentúan con la edad, siendo ya muy claras y distintas sus preferencias cuando tienen dos años (Weinraub et al., 1984). En edades preescolares los estudios sobre el juego revelan estas diferencias en los juguetes, siendo más típicamente femeninos las muñecas, cocinitas, y las tiendecitas, mientras que los masculinos son los coches, y los juegos de construcción (Field, 1980).

El porqué de estas preferencias probablemente quede explicado por la psicología del aprendizaje social (Martin & Halverson, 1981), es decir, niños y niñas observan y ven, para después imitar o improvisar; el comportamiento que ejecuten tendrá unas consecuencias en su ambiente inmediato, y pueden provocar una sonrisa (como señal de aprobación), o una desatención, o una desaprobación clara. Estos mecanismos que aparecen en la comunicación, mediarán para que dicho comportamiento aparezca más o menos frecuentemente. Así, probablemente los niños estén más expuestos a hombres que juegan con una pelota, lo cual por su capacidad de adaptación harán que imiten estos comportamientos que son totalmente aprobados por padres, familiares e iguales que forman parte de su contexto inmediato. La misma explicación se hace para las niñas, quienes se ven claramente reforzadas por jugar a la casita, o dar de comer al bebé (Fagot & Leinbach, 1989).

Estos comportamientos evolucionan con la edad, así estas tendencias y preferencias por jugar con juguetes apropiados a su género se acentúan a los tres años de edad y se ven confirmados totalmente a partir de los cuatro años, cuando niños y niñas juegan a cosas distintas, tienen preferencias distintas y además tienen un amplio conocimiento de lo que corresponde a cada género (Field, 1980; Perry, White, & Perry, 1984). Las principales diferencias, asociadas a los juguetes, están en los tipos de juegos que estos generan. En las edades preescolares, las niñas juegan más entre ellas a juegos sociodramáticos (role play, imitación) (Cochran, 1985), mientras que los niños a juegos de coches y construcciones (Field, 1980; Huhges, 1991).

Los juguetes delimitan que se lleven a cabo determinados tipos de juegos, y distintos juegos facilitan el desarrollo de diferentes habilidades en los niños y en las niñas. Los juguetes relacionados con “las casitas” enriquecen las oportunidades del juego sociodramático, y a su vez, en el desarrollo de este tipo de juego *se observa que se generan más interacciones verbales, más intercambio de afectos positivos, interés por los deseos del otro, e interacciones más cooperativas* (Field, 1980); por su parte, los juegos de construcción facilitan *la ejecución de las tareas orientadas a una meta, el seguimiento de instrucciones y la resolución de problemas* (Connolly, Doyle, & Smith, 1988; Leaper & Gleason, 1996).

Algunos autores señalan que los niños también juegan a juegos sociodramáticos, pero cuando esto es así el contenido de estos juegos es claramente distinto: las niñas se dedican al cuidado de los bebés y tareas de la casa (limpiar, ir de compras, cocinar), y los niños a juegos de aventuras como los vaqueros, los indios, superman o batman (Field, 1980). Las diferencias entre niños y niñas son especialmente extremas en los hogares, incluso más que en la escuela, siendo en la casa donde la niña es “más niña” y juega mucho más a su papel de madre en la sociedad (Cochran, 1985).

Estas diferencias en el contenido de los juegos también se relaciona con la estructura de

los grupos (díadas o pequeños grupos) y las actividades que se realizan. En general, *las niñas juegan más en pareja, establecen conversaciones más íntimas entre ellas, se tienen en cuenta más los afectos y el intercambio emocional; los niños, por su parte, son más activos, juegan más en pequeño grupos y dan menos importancia a las relaciones personales* (Field, 1980; Lansford & Parker, 1999), *priorizando el juego o la meta a conseguir*. Es decir, ante un problema las niñas detienen el juego hasta solucionarlo, hasta conseguir la armonía del grupo nuevamente; sin embargo, los niños intentan resolver el conflicto con el objetivo de continuar el juego preocupándose menos por el estado emocional de los otros (Fisher, 2000; Golombok & Fivush, 1994).

Cuando se han estudiado las interacciones entre parejas de niños y niñas en una situación de juego, se observa que *los niños utilizan más estrategias control, mientras que las niñas colaboran más entre ellas*. Estas diferencias son especialmente notables a los 7 años, y no tanto a los 5. Cuando se trata de grupos mixtos, las interacciones de control se dan en la misma proporción que en los grupos compuestos solamente por niños, mientras que las interacciones de cooperación son menos frecuentes, no llegando a conseguir el nivel observado en las díadas femeninas. De estos resultados se obtienen importantes conclusiones: (1) las diferencias en las interacciones entre niños y niñas aumentan con la edad, (2), en parejas mixtas los niños ejercitan más su poder que las niñas, y aunque ellas también influyen, lo hacen en menor medida que los niños (Leaper, 1991).

Observando a preescolares en situaciones naturales de juego, se observa que el nivel de cooperación entre ellos y ellas es parecido, no obstante aparecen diferencias en la cantidad de conductas de imitación y juego sociodramático (Cochran, 1985). Las niñas se imitan más entre ellas, y juegan más a juegos de roles sociales; se puede decir que desarrollan actividades que favorecen la adquisición de habilidades para ponerse en el punto de vista del otro, mantener la armonía, colaborar y cooperar más. Quizá esta mayor implicación en los estados emocionales y afectivos que se atribuye y se observa entre las niñas tenga su explicación en su desarrollo emocional. Como ya se ha mencionado las madres hablan más con las niñas de emociones y sentimientos que con los niños (Dunn et al., 1987), y estas las introducen precozmente en su vocabulario habitual; no obstante estas diferencias desaparecen a los cuatro años, cuando tanto niños como niñas mencionan la misma cantidad de emociones (Cervantes & Canallan, 1998). Pero no necesariamente las mismas respuestas emocionales ante una situación negativa, ni comprenden con el mismo nivel de complejidad los sentimientos de los otros, siendo las niñas quienes parece que tienen un nivel superior en la comprensión de los estados emocionales de sus iguales.

Para ilustrar este aspecto podemos citar un estudio realizado con 160 niños y niñas de Barcelona de 6 a 9 años (Grau & Margenat, 1992) y a quienes se les propuso participar en un juego. En una modalidad de este juego se le propuso jugar a “tigres con tigresas esclavas”; es decir, los niños serían los tigres y las niñas tigresas esclavas que querían escapar. En la otra modalidad se propuso jugar a “tigresas con tigres esclavos”, y en este caso eran los tigres quienes se querían escapar. En general a todos y todas les encantó el juego, y siempre se identificaron los niños con los tigres y las niñas con las tigresas. Sorprendentemente a la mitad de las niñas de 9 años no les gustó el juego por ser la situación de “tigresas como jefas de tigres que querían escapar” abusiva (el 70% de los niños aceptaron encantados su papel de tigres jefas). Cuando se les preguntó si lo cambiarían, fueron sola y exclusivamente las niñas quienes propusieron alternativas mas

igualitarias del tipo: que todos jueguen juntos, que todos cacen juntos, que todos se escapen juntos etc. Nuevamente el desarrollo social, entendido como relaciones más igualitarias, capacidad de entender como se sienten los otros, *se aprecia cierta superioridad de las niñas frente a los niños.*

Pero los juegos evolucionan con la edad, y de los juegos sociodramáticos evolutivamente se llega a los juegos reglados propios de la edad escolar. Estos juegos son más complejos, hay unos turnos de participación, unas reglas establecidas que hay que seguir y respetar y unas sanciones cuando éstas no se cumplen. También en estos tipos de juegos se encuentran diferencias entre niños y niñas. Los niños juegan más frecuentemente a deportes, organizados en equipos y con una clara estructura de juego (por ejemplo el fútbol). Por el contrario las niñas juegan más a juegos de saltar o juegos de mesa (Ortega, 1992). Estas diferencias se mantienen ya en la adultez, donde los adultos juegan poco pero cuando lo hacen, las mujeres juegan a las cartas y juegos de mesa, y los hombres continúan con los deportes, o actualmente con los videojuegos. Nuevamente se observa que las diferencias en los juegos influye en el tipo de interacciones que estos generan, siendo los juegos femeninos más sociables y con más intervenciones verbales, y los masculinos más competitivos, orientados a una meta, y algunos, incluso más solitarios.

Hasta aquí hemos visto la interacciones con los otros niños y niñas de la misma edad; sin embargo, hay que tener en cuenta que estas relaciones se dan de manera muy significativa en la escuela. Desde los cuatro hasta los 16 años, prácticamente todos los niños y niñas acuden a un centro escolar y allí interactúan con otros adultos e iguales. Como media niños y niñas pasan como mínimo cinco horas diarias en el centro educativo, lo cual significa que si tenemos en cuenta su rutina diaria, estas cinco horas equivalen a la mitad de su vida activa (dado que el resto de las horas se dedican a dormir, comer y el baño). En nuestra sociedad actual la escuela se constituye como el segundo contexto de desarrollo infantil, donde los niños aprenden un conjunto de contenidos explícitamente seleccionados por nuestra sociedad (el currículum escolar), así como otro conjunto de habilidades y maneras de interactuar con otros que no aparece regulado pero que también se dan, y de manera especialmente importante, en el ámbito escolar (el currículum oculto). De estos temas nos ocupamos en el siguiente capítulo.

En este capítulo hemos visto como niños y niñas se socializan de diferente manera. Padres y madres al principio, e iguales posteriormente ejercen una significativa e importante influencia en esta distinta socialización que niños y niñas viven durante sus primeros 10 años de sus vidas. Estas diferencias aparecen desde el momento del nacimiento y hemos comentado como desde la familia y los iguales se refuerza lo mismo, lo esperado, aquellos comportamientos que se asocian a determinado género.

Indudablemente pocos niños y niñas pueden escapar de esta influencia por lo que estas diferencias se van acentuando en la medida que van creciendo, llegando a la pubertad con experiencias distintas, juguetes y juegos distintos, y habilidades de interacción social diferentes.

Algunos autores apuntan que las causas de la segregación por el género se debe a la propia naturaleza femenina y su precocidad en el desarrollo del lenguaje y de

la emoción; otros en cambio lo explican por las influencias ambientales, argumentando estas diferencias en base a la distinta estimulación que reciben niños y niñas por parte de los adultos. Quizá ambas direcciones converjan y se apoyen para explicar este complejo fenómeno de la socialización de niños y niñas.

En cualquier caso, sea por motivos de la naturaleza o ambientales, las niñas en general muestran un desarrollo más avanzado que los niños. Su precocidad en el lenguaje, conlleva una complejidad y precocidad en su pensamiento, lo que las lleva a desarrollar juegos diferentes (sociodramáticos) que han sido demostrados como los más adecuados para favorecer un mejor desarrollo social.

Las pequeñas diferencias entre niños y niñas en el momento del nacimiento no hacen más que crecer a medida que evolucionan. Probablemente no exista una intención de intentar que niños y niñas sean diferentes, pero los comportamientos habituales que tenemos hacia ellos y ellas realmente lo potencian.

- Archer, J. (1992). Childhood gender roles: social context and organisation. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: contemporary perspectives* (pp. 31-61). Hove: L.E.A.
- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33(3), 538-543.
- Caldera, Y., Huston, A., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Cervantes, C., & Canallan, M. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88-98.
- Chance, C. M. (1995). *Family stories and gender context: exploring effects of sex on narrative socialization messages*. Paper presented at the Biennial meeting of SRCD, Indianapolis, Indiana.
- Cochran, M. M. (1985). A follow-up study of group day care and family - based childrearing patterns. *Journal of marriage and the family*, 297-310.
- Condry, J., & Condry, S. (1976). Sex differences: a study of the eye of the beholder. *Child Development*, 47, 812-819.
- Connolly, J., Doyle, A., & Smith, P. (1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of applied developmental psychology*, 9, 301-313.
- Denham, S., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Fagot, B., & Hagan, R. (1991). Observations of parents reactions to sex-stereotyped behaviours: age and sex effects. *Child Development*, 62, 617-628.
- Fagot, B., & Leinbach, M. (1989). The young child's gender schema: environmental input, internal organisation. *Child Development*, 60, 663-672.
- Fagot, B., & Leinbach, M. (1992). Gender labeling, gender stereotyping and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 28(2), 225-230.
- Field, T. (1980). Preschool Play: Effects of Teacher/child Ratios and Organization of

- Classroom Space. *Child Study Journal*, 10(3), 191-205.
- Fisher, H. (2000). *El primer sexo*. Madrid: Santillana
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: University of Cambridge.
- Grau, X., & Margenat, M. (1992). El juego y los modelos de género, *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Howes, C. (1988a). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 217(53).
- Howes, C. (1988b). Same and cross-sex friends: implications for interaction and social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(21-37).
- Hughes, F. (1991). *Children, play and development*. Boston: Allyn & Bacon.
- LaFreinere, P., Strayer, F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool ages: a developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55(1958-1965).
- Lansford, L., & Parker, J. (1999). Children's interactions in triads: behavioural profiles and effects of gender and patterns of friendships among members. *Developmental Psychology*, 35(1), 80-93.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: age, gender and partner effects. *Child Development*, 62(797-811).
- Leaper, C., Anderson, K., & Sanders, P. (199?). Meta-analysis of parents' talk to their children: gender, context, and other influences. *Developmental psychology/Psychological bulletin*.
- Leaper, C., & Gleason, J. (1996). The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 689-703.
- Lera, M.-J., & Sánchez, V. (2001). Y colorín colorado, este cuento se ha acabado. Género e interacciones contando un cuento. *INFANCIA*, 69, 27-31.
- Lytton, H., & Romney, D. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Martin, C., & Halverson, C. (1981). A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, 1119-1124.
- McGuire, J. (1982). Gender Specific Differences in Early childhood: The impact of the father., *Father: psychological perspectives* (pp. pág. 95-125.). London: Junction books.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Perry, D., White, A., & Perry, L. (1984). Does early sex typing result from children's attempts to match their behaviour to sex role stereotypes? *Child development*, 55, 2114-2121.
- Powlishta, K., Serbin, L., & Moller, L. (1993). The stability of individual differences in gender typing: implications for understanding gender segregation. *Sex roles*, 29(11/12), 723-736.
- Rubin, K., & Coplan, R. (1992). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook*. London: LEA.
- Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). *The development of sex typing in middle childhood*. (Vol. 58, N° 2).
- Smith, M., & Zeedyk, S. (1995). *Single mothers and their effect on the development of children's sex-typed behaviour*. Paper presented at the Society for Research on

child development, Indianapolis.

Stern, M., & Karraker, K. (1989). Sex stereotyping of infants: a review of gender labeling studies. *Sex roles, 20*, 501-522.

Strayer, F., & Santos, A. (1996). Affiliative structures in preschool peers group. *Social Development, 5*(2), 117-145.

Weinberg, K., Cohn, J., & Olson, K. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology, 35*(1), 175-188.

Weinraub, M., Clemens, L., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The development of sex roles stereotypes in the third year: relationships to gender labeling, gender identity, sex-typed toy preference, and family characteristics. *Child Development, 55*, 1493-1503.