

13. Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia

Jesús Palacios y Victoria Hidalgo

En el capítulo 9 nos referimos a la personalidad como un ámbito del desarrollo que es necesario abordar en el marco de las relaciones interpersonales y no al margen de ellas. Durante esos primeros años de la infancia, el principal contexto en el que la gran mayoría de los niños y las niñas crecen y se desarrollan es la familia. A medida que se avanza en el desarrollo, niños y niñas van accediendo y participando en nuevos contextos y, en consecuencia, van apareciendo nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad. Escuela y familia se convierten entonces en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil; los padres, los profesores y el grupo de los iguales van a convertirse en los agentes sociales más importantes y decisivos durante estos años. A través de las interacciones que establecen con todas estas personas, niñas y niños van a ir diversificando sus relaciones y enriqueciendo sus experiencias sociales, obteniendo nuevas informaciones y recibiendo influencias que les permiten consolidar o modificar muchos de los aspectos del desarrollo socio-personal que habían empezado a configurarse en los años anteriores.

A lo largo del presente capítulo abordaremos los progresos que se dan en el desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta los inicios de la adolescencia. Tras una breve referencia a las descripciones clásicas, nos ocuparemos de lo que ocurre desde el punto de vista evolutivo en los ámbitos del autoconcepto y la autoestima, en el desarrollo emocional y en el desarrollo del género. En relación con las fuentes de influencia, iremos viendo en cada ámbito cómo influyen los contextos y las personas que hemos

destacado como más importantes durante estos años. La influencia específica del grupo de iguales ha sido analizada con mayor profundidad en el capítulo 11 y lo será después en el 15.

1. Descripciones clásicas del desarrollo de la personalidad

Del mismo modo que las descripciones de distintos autores recogidas en el capítulo 9 coincidían en dibujar los años precedentes como una etapa crucial en la definición de la personalidad infantil caracterizada por la conflictividad afectiva y relacional, esos mismos autores coinciden en describir los años de que ahora nos ocupamos como una etapa más tranquila y sosegada en el plano afectivo; una etapa en la que niños y niñas continúan construyendo su personalidad, pero tras la agitación vivida en los años previos la tarea principal consiste ahora en consolidar muchos de los aspectos del desarrollo sociopersonal que se habían ido definiendo en los años anteriores. Prueba de ello es que en la descripción de Wallon (1941), al estadio del personalismo que se había extendido entre los 3 y los 6 años y que estaba orientado hacia la construcción del yo, le sigue el estadio del pensamiento categorial, un estadio de preponderancia intelectual que se prolongará hasta el inicio de la adolescencia.

En la descripción de Freud (1938), los años escolares se corresponden con el *período de latencia*, una etapa de relativa tranquilidad que se sitúa entre la sexualidad pregenital infantil y la sexualidad genital que aparecerá en la pubertad. El período de latencia se origina a raíz del declive de la conflictividad edípica de los años anteriores, declive que es fruto de la represión de los deseos incestuosos y del fortalecimiento del super-yo; niños y niñas intensifican los procesos de identificación con los adultos y la interiorización de las normas y los valores presentes en su entorno social, consiguientemente ya tanto por la familia como por otros adultos y compañeros. Aun- que en términos generales el período de latencia se caracteriza por una disminución de las pulsiones sexuales y los deseos hostiles, las relaciones serán más tranquilas, cálidas y afectuosas cuanto mejor se hayan resuelto los conflictos edípicos de la etapa anterior, pudiendo resurgir ciertos brotes de tensión y conflictos cuando esa resolución no haya sido del todo satisfactoria. Finalmente, la llegada de la pubertad marcará el fin de esta fase de relativa tranquilidad, reaparecerán las pulsiones sexuales de la etapa fálica (ahora como genitalidad heterosexual) y, con ellas, una nueva etapa de conflictividad, tensión y agitaciones en el ámbito sociopersonal.

En la teoría psicosexual de Erikson (1980), la tensión de estos años está entre la *laboriosidad* en contraposición con la inferioridad. Niñas y niños van a dedicarse durante esta etapa a aprender todo lo que necesitan para incorporarse, algunos años más tarde, como miembros adultos y activos a su grupo social. En nuestra sociedad, este aprendizaje se lleva a cabo funda-

mentalmente en la escuela, que cobra especial relevancia como contexto de influencia en el que los niños se relacionan con adultos diferentes a los padres y con los compañeros, punto de referencia para los procesos de comparación social. De acuerdo con Erikson, las experiencias que los niños van teniendo en los distintos contextos de desarrollo harán que el desarrollo de la personalidad se incline hacia uno de los dos polos que definen esta etapa. De esta forma, cuando el niño va ganando habilidades y destrezas sociales, se siente competente y productivo; en el polo opuesto, las experiencias negativas y el fracaso escolar conducen a sentimientos de incompetencia e inferioridad.

En resumen, las descripciones clásicas sobre el desarrollo de la personalidad durante estos años remiten a una mayor concentración de niños y niñas en el ámbito de la adaptación social, de nuevas tareas intelectuales y relacionales. Parece como si dieran por supuesto que las bases de la personalidad están ya formadas como consecuencia de las experiencias habidas en los años anteriores, lo que no debe entenderse como que no se van a poder producir modificaciones, sino como que los cambios que se produzcan partirán siempre de los cimientos ya contruidos. Como es sabido, superada la vieja compartimentación del desarrollo en estadios, la psicología evolutiva contemporánea tiende a resaltar más la continuidad que la discontinuidad, por lo que difícilmente nos parecen ahora aceptables descripciones que establecen fronteras nítidas entre unos contenidos y otros, entre unas y otras etapas. No obstante, quizá merezca la pena retener el énfasis de estas descripciones clásicas en el hecho de que la construcción de la personalidad se abre ahora a realidades más diversas y lo hace incorporando a esas realidades y a las relaciones correspondientes el producto psicológico de sus experiencias previas, que perfilan una caracterización de la personalidad con la que en adelante hay que contar.

2. El conocimiento y la valoración de sí mismo

Entre los 6 y los 12 años, niños y niñas siguen avanzando en la construcción del conocimiento del propio yo; paralelamente, se producen también importantes cambios en la valoración que hacen de sí mismos. Como continuación del proceso evolutivo descrito en el capítulo 9 para estas dos dimensiones (autoconcepto y autoestima), se analizan en lo que sigue los principales desarrollos desde los 6 años hasta la adolescencia, poniendo un especial énfasis en los aspectos evolutivos que son novedosos respecto a la etapa anterior.

2.1 El conocimiento de sí mismo

Como vimos al referirnos a los años precedentes, el autoconcepto implica un proceso de construcción y elaboración del conocimiento de uno mismo que se prolonga durante los años de la infancia y de la adolescencia. A lo largo del tramo 6-12 años, es posible observar en las descripciones que niñas y niños realizan de ellos mismos un proceso continuado de cambios que, en términos generales, se orientan en dirección de una complejidad creciente. Partiendo de las distintas dimensiones que ya utilizamos para describir las principales características del autoconcepto durante los años anteriores, los cambios más importantes que pueden observarse en el autoconcepto entre los 3-6 y los 6-12 años se resumen en el Cuadro 13.1, donde destacan la creciente complejidad a que se acaba de hacer referencia, así como otros cambios que hablan de una coherencia y estabilidad cada vez mayores, de una abstracción y relatividad crecientes, y de una progresiva irrupción de los elementos psicológicos o internos como núcleos centrales del autoconcepto. Este conjunto de cambios no ocurre ni por casualidad ni de forma azarosa, sino que está íntimamente relacionado con los importantes progresos cognitivos que tienen lugar en torno a los 6 años y que continúan en los años inmediatamente siguientes, como acaba de verse en el capítulo anterior.

No obstante, el desarrollo del autoconcepto dista de ser homogéneo desde los 6 a los 12 años, siendo posible distinguir dos tramos evolutivos diferentes dentro de esos márgenes de edad:

- entre los 6 y los 8 años se asiste a la consolidación de algo que ya estaba apuntado antes de los 6 años: la tendencia a hacer discriminaciones cada vez más finas en la descripción de uno mismo; esas discriminaciones implican ahora en gran medida comparaciones con uno mismo en las que frecuentemente se utilizan contraposiciones y contrastes del tipo todo o nada («antes me gustaba mucho jugar a correr, pero ahora no me gusta nada») en las que el propio yo es el principal elemento de referencia, pero explorando cada vez más los contenidos internos y de naturaleza psicológica («me pongo muy contenta si vienen amigas a jugar conmigo»);
- la vertiente social del autoconcepto se hará más patente entre los 8 y los 12 años, donde las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños y niñas se irán haciendo predominantes, reapareciendo el yo como espejo de la imagen que de nosotros mismos obtenemos en la vida y los intercambios sociales (Cooley); en este tramo de edad se observan además generalizaciones que integran conductas diversas y conceptos opuestos, incrementándose además el énfasis en las descripciones referidas a contenidos y rasgos internos («me gusta jugar con mis amigas en mi casa, pero no me gustan los juegos en la calle»).

13. Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia
Cuadro 13.1 Evolución del autoconcepto a lo largo de la infancia

De...	a...	Descripción del cambio
SIMPLE Y GLOBAL	DIFERENCIADO Y ARTICULADO	Al principio, los niños forman conceptos de sí mismos de carácter global. A medida que avanza el desarrollo, se hacen distinciones más precisas y articuladas.
ARBITRARIO Y CAMBIANTE	COHERENTE Y ESTABLE	Los niños más pequeños cambian frecuentemente su autoevaluación, que se realiza basándose en evidencias externas. Conforme crecen, los niños empiezan a basarse más en juicios propios y en la evaluación de la evidencia, ganando su autoconcepto en coherencia y estabilidad.
CONCRETO	ABSTRACTO	Los niños más pequeños, cuando se describen a sí mismos, se centran más en los aspectos físicos, externos y visibles. La tendencia que se sigue conforme avanza el desarrollo es ir dando más peso en las autodescripciones a los aspectos no visibles, sobre todo a las características sociales y psicológicas.
ABSOLUTO	RELATIVO	Al principio el autoconcepto se define sin incluir ninguna referencia a los otros, en términos absolutos. Este concepto de sí mismo va dando paso a otro más relativo y comparativo, que se define basándose en las comparaciones con los otros.
YO PÚBLICO O EXTERNO	YO PRIVADO O INTERNO	Los niños más pequeños no distinguen entre los sentimientos privados e internos y la conducta externa y pública. Los niños mayores considerarán su yo privado o interno como su «auténtico yo», no accesible a los demás.

FUENTE: Adaptado de Schaffer, 1996.

Por consiguiente, los cambios dentro de las edades que estamos considerando ocurren tanto en los aspectos estructurales del autoconcepto (de las primeras conexiones entre contenidos a los 6-8 años, a las generalizaciones y la integración a los 8-12 años), cuanto en sus contenidos (de utilizarse a sí mismo como referente en los 6-8 años, a usar las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros como el criterio definitorio). El Cuadro 13.2 resume este conjunto de cambios y su gradación por edades.

Como se señaló más arriba, la razón de estos cambios estriba en buena medida en los progresos cognitivos que permiten primero poner en relación contenidos diversos (6-8 años) y, posteriormente, llevar a cabo abstracciones de nivel superior que se benefician ya de la capacidad para adoptar perspectivas distintas y para verse a sí mismo de manera menos fragmentada, más global e integradora (8-12 años), cambios que quedan reflejados en

Cuadro 13.2 Cambios en el autoconcepto desde los 6 años hasta la adolescencia

Primeros años de la escuela primaria (6-8 años)			
Estructura, organización	Contenidos más destacados	Ejemplos	Valoración y exactitud
Primeras conexiones entre distintos rasgos o aspectos; uso frecuente de características opuestas del tipo todo o nada.	Comparación con uno mismo en otro momento o en el pasado. Inclusión de aspectos internos y psicológicos.	«Se me da bien correr, saltar y jugar al fútbol», «Ahora me gusta la leche; antes no me gustaba», «Prefiero jugar a ver la televisión».	Valoración típicamente positiva, no siempre coincidente con la realidad.
Últimos años de la infancia (8-11)			
Estructura, organización	Contenidos más destacados	Ejemplos	Valoración y exactitud
Generalizaciones que empiezan a integrar un conjunto de conductas; capacidad para integrar conceptos opuestos.	Rasgos referidos a destrezas y a relaciones interpersonales; comparación con otros niños. Profundización en los rasgos internos.	«Se me dan bien las matemáticas y el lenguaje, pero mal el inglés y la música», «Lo paso bien en el patio, pero mal en clases», «Tengo muchos amigos, pero Juan tiene más que yo».	Valoración de sí mismo que incluye tanto aspectos positivos como negativos. Mayor exactitud en las autodescripciones.

FUENTE: Palacios, 1999a.

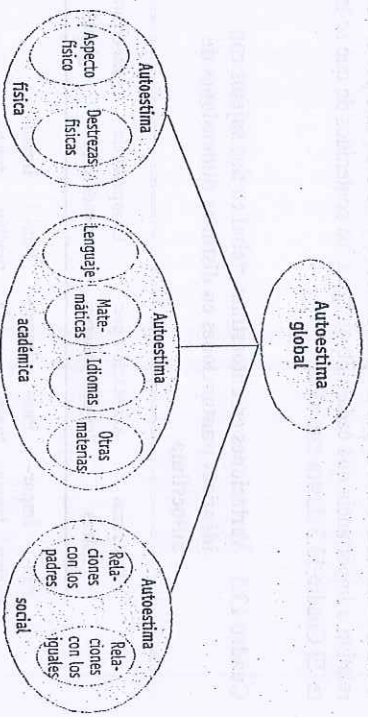
la primera columna del Cuadro 13.2, en la que se consideran los aspectos relacionados con la estructura y organización del autoconcepto. Por lo que a los contenidos del autoconcepto se refiere, tal y como refleja la segunda columna del cuadro, de utilizarse uno a sí mismo como elemento de referencia y comparación en relación con otro momento o con el tiempo pasado (6-8 años), se pasa a conceder cada vez más importancia a las destrezas y relaciones interpersonales; como se acaba de señalar, las comparaciones ya no van a ser tanto con uno mismo cuanto con los demás, cambio que da cuenta de la importancia que los iguales han adquirido como elemento de referencia.

2.2 La autoestima. Dimensiones, evolución y determinantes

Tal y como comentamos en el capítulo 9, la autoestima se refiere a la evaluación de sí mismo, es decir, a cómo valora cada persona sus propias capacidades y competencias. También allí señalamos que la autoestima es un contenido psicológico multidimensional, siendo posible diferenciar entre distintos dominios conductuales que pueden tener valoraciones distintas por parte del mismo sujeto. Las dimensiones que son relevantes para la autoestima van cambiando con la edad y, en sentido parecido a lo visto en relación con el autoconcepto, se puede decir que, en términos generales, la autoestima está menos diferenciada en las edades más tempranas y que se va haciendo más diversificada y compleja a medida que el desarrollo avanza. Así, por ejemplo, aunque durante los años previos los niños ya podían emitir un juicio sobre los aspectos físicos de su yo, conforme este conocimiento se hace más complejo y diversificado también lo hace su valoración, de forma que durante los años que ahora nos ocupan es posible hablar de dos dimensiones de la autoestima en relación con esta faceta: la autoestima en relación con el aspecto físico y la relativa a la competencia o destrezas físicas (Harter, 1983). Además de la autoestima física, durante los años escolares son igualmente importantes las dimensiones relacionadas con la competencia académica (que se diversifica ahora en función de los distintos contenidos escolares) y la competencia social (que pasa a incluir las relaciones con los padres, con otros adultos y con los iguales). Esta diversidad de contenidos se representa en la Figura 13.1.

Al tiempo que la autoestima se diversifica y aparecen nuevas dimensiones, según se avanza en la edad se va también consolidando una autoestima global que refleja una valoración general del yo, no ligada a ninguna faceta específica. Como ya comentamos en el capítulo 9, esta autoestima global no suele encontrarse hasta los 7-8 años, cuando los niños empiezan a dejar de basar sus autoevaluaciones en lo que ocurre en situaciones concretas. Igual que hemos visto en relación con el autoconcepto, parece que lo que subyace a los cambios que se observan en el desarrollo de la autoestima se

Figura 13.1 La autoestima y sus diferentes dimensiones en los años escolares previos a la adolescencia



relaciona con la creciente capacidad para avanzar de las visiones puramente concretas hacia concepciones cada vez más abstractas y generalizadoras.

Además de los anteriores, existen también cambios normativos que se relacionan con las oscilaciones en el perfil de la autoestima con la edad, oscilaciones en las que a lo largo del desarrollo es frecuente encontrar algunos altibajos en los momentos de transiciones importantes. Como hemos venido viendo, en torno a los 6 años coinciden dos de estas transiciones, la una relacionada con los cambios cognitivos y la otra con la creciente importancia de los iguales. Como consecuencia de ambas transformaciones, la valoración de sí mismo va a estar cada vez más mediatizada por la comparación social y va a ir ganando en objetividad, alejándose poco a poco de las evaluaciones globalmente positivas y centradas exclusivamente en torno a uno mismo características de los años anteriores. La desaparición de esta autovaloración algo ingenua y el creciente uso de las comparaciones sociales se van a traducir en una reducción del optimismo anterior y en una valoración cada vez más objetiva y realista, particularmente a partir de los 8 años, como se muestra en la última columna del Cuadro 13.2. Así, pues, en torno a los 7-8 años se observa una disminución en las puntuaciones de autoestima, disminución de la que saldrá una autoestima más objetiva que tendrá a mantenerse estable hasta la llegada de los cambios puberales, que darán lugar a un nuevo decremento que se examina en el capítulo 18.

La descripción contenida en el párrafo anterior hace referencia a las puntuaciones normativas, es decir, a las puntuaciones medias de grupos grandes de sujetos. Pero, como es obvio, a esta reflexión sobre lo normativo debemos añadir el plano de lo personal y de la posición relativa de cada uno en el interior del grupo, posición en la que parece que la estabilidad es

un rasgo frecuente. Imaginemos por un momento a dos niños, uno de los cuales tenía una puntuación alta de autoestima global (digamos, para entenderlo, una puntuación de 20) y otro de los cuales tenía una puntuación baja (para la conveniencia del argumento, digamos que de 11). Cuando esos dos sujetos llegan a la pubertad tienen un descenso de sus puntuaciones, de forma que el que tenía 20 pasa a 16 y el que tenía 11 pasa a 6; pero como el descenso es normativo (es decir, tiende a afectar de forma similar a todos los sujetos que pertenecen al mismo grupo), vemos que ambos sujetos mantienen sus posiciones relativas, de forma que podemos seguir refiriéndonos a uno como de autoestima alta y a otro como de autoestima baja. Las variaciones normativas son, por tanto, compatibles con la estabilidad de las puntuaciones individuales.

Lo anterior significa, en efecto, que las puntuaciones de autoestima tienen una cierta estabilidad una vez que descontamos el factor derivado de las oscilaciones normativas (Palacios, 1999a). Es como si a partir del momento en que las puntuaciones empiezan a reflejar la realidad, cada sujeto tuviera una cierta *autoestima base* cuyo valor está estrechamente relacionado con los determinantes a que vamos a hacer referencia un poco más abajo, determinantes que —como en segunda veremos— tienden a ser bastante estables, lo que hace comprensible la estabilidad en las puntuaciones personales de la autoestima. Esa estabilidad no debe, sin embargo, entenderse como inmutabilidad, pues sabemos que, a más de las oscilaciones normativas a que antes hemos aludido, la autoestima está también sujeta a oscilaciones circunstanciales, relacionadas con experiencias concretas que para cada uno sean en su momento significativas. La existencia de la autoestima base no impide, pues, que tengamos también una *autoestima barométrica* (Derno y Savin-Williams, 1992; Harter, 1998), es decir, que seamos sensibles a las diferentes situaciones y vivencias que en cada momento y circunstancia de nuestra existencia nos resulten importantes.

En cuanto a los *determinantes de la autoestima*, las prácticas educativas familiares parecen tener una influencia decisiva en el desarrollo de una autoestima más o menos positiva, como ya indicamos al referirnos a los años precedentes. En general, son los padres y madres con estilo educativo democrático, caracterizado por una clara y razonada delimitación de las normas, por un nivel de exigencias alto pero adecuado a las posibilidades de cada niño y niña, y por mantener unas relaciones cálidas y afectuosas, basadas en el diálogo constante, el respeto y la aceptación mutua, los que parecen promover una autoestima más elevada en sus hijos e hijas.

No obstante, como ya se señaló, debe evitarse una asociación mecánica entre el estilo democrático y la autoestima positiva, pues habrá niños cuyas características personales requerirán un comportamiento diferente para dar lugar a los mismos resultados, como puede ocurrir, por ejemplo, con los que son tímidos, para los que probablemente no conviene el mismo nivel de control y de exigencias que son convenientes para niños muy seguros de sí

mismos, de forma que para conseguir en uno de estos niños una autoestima positiva probablemente habrá necesidad de mezclar los ingredientes educativos de forma distinta a como se hace en el estilo democrático (utilizando con los tímidos, por ejemplo, un control menos estricto, y alentando en ellos una mayor expresión de su individualidad sin tantas restricciones como quizá convengan a niños con perfil psicológico muy diferente).

Aunque la aceptación de los padres, así como sus exigencias de madurez, constituyen ingredientes básicos para una autoestima positiva en cualquier momento del curso evolutivo, el estilo educativo familiar no es, desde luego, la única fuente de influencia sobre la autoestima a lo largo de toda la infancia y la adolescencia. La apertura a nuevos y diversos contextos de desarrollo ofrece a cada niño y niña la oportunidad de enriquecer la imagen que de ellos mismos habían construido inicialmente en el contexto familiar; en el terreno específico de la autoestima, la participación en nuevos escenarios sociales permite su revisión y, consecuentemente, su afianzamiento o su modificación. Entre las personas con las que los niños van consolidando nuevas relaciones, los compañeros y los profesores adquieren un papel destacado, añadiéndose como claras fuentes de influencia en la autoestima infantil. En concreto, como ya hemos visto, a partir de los 7-8 años el grupo de los iguales se convierte en una fuente de comparación constante y en el espejo que permite a cada uno contrastar y tomar conciencia de sus propias capacidades y limitaciones. A partir de esa edad y conforme nos acercamos a la adolescencia, las opiniones y valoraciones de los compañeros no hacen sino incrementar su influencia sobre el autoconcepto y la autoestima; no obstante, ese incremento no se hace a expensas de la influencia ejercida por los padres, cuyos juicios y opiniones siguen manteniendo su valor a lo largo de toda la infancia y la adolescencia.

Por otro lado, aunque la influencia de las relaciones sociales sobre la autoestima parece incuestionable, especialmente la que procede de las relaciones que se mantienen con las personas más significativas en los distintos contextos de desarrollo, la autoestima también depende de aspectos y características más individuales. En este sentido, a medida que el niño adquiere una mayor competencia cognitiva va siendo capaz de recabar datos acerca de su autovalía a partir de sus propias experiencias, en función de los mejores o peores resultados que obtiene en los distintos ámbitos conductuales. Así, una historia personal marcada más por los éxitos o por los fracasos se convierte en abono apropiado para, respectivamente, una autoestima positiva o negativa, de acuerdo con el mayor realismo y objetividad a que nos hemos referido anteriormente.

Pero la aportación personal de cada uno a su propia autoestima no se limita a sacar conclusiones de su propia valía basadas en los datos de la realidad; como quedó señalado al definir la autoestima, ésta tiene un fuerte componente subjetivo en el que cada uno decide en qué pone énfasis y qué considera para él importante; un niño puede ser poco hábil en el deporte,

pero esa característica influirá poco sobre su autoestima global si para él las actividades deportivas no son importantes. Así, dos niños pueden tener idénticas puntuaciones en los distintos ámbitos en que suele dividirse la autoestima, pero su autoestima global puede ser muy diferente, porque ésta viene determinada no sólo por las puntuaciones concretas, sino por el valor relativo o importancia que cada niño otorga a los contenidos de que se trata. El Cuadro 13.3 ilustra esta idea.

Cuadro 13.3 Variaciones en autoestima global en dos sujetos con idénticas puntuaciones en distintas dimensiones de autoestima

	Destrezas físicas		Aceptación por los compañeros		Competencia académica		Autoestima global	
	Puntuación	Importancia	Puntuación	Importancia	Puntuación	Importancia	Puntuación	Importancia
Sujeto 1	BAJA	Mucha	ALTA	Escasa	MEDIA	Mucha	BAJA	
Sujeto 2	BAJA	Escasa	ALTA	Mucha	MEDIA	Intermedia	ALTA	

2.3 Relaciones entre la autoestima y otros contenidos psicológicos

Son muchas las características personales que parecen guardar una importante relación con la autoestima. Probablemente, una de las relaciones sobre la que más evidencia empírica se ha acumulado es la que se observa entre la autoestima y el denominado *lugar de control*, un concepto elaborado inicialmente por Rotter (1975) y que hace referencia al control que la persona se atribuye sobre sus actos y sobre lo que le ocurre en su vida. El lugar de control puede ser de tipo interno o de tipo externo. Decimos que una persona tiene un lugar de control interno cuando piensa que es ella quien controla el curso de su propia vida, que las cosas que le suceden son consecuencia de su voluntad y de sus propias decisiones. Por el contrario, de una persona que piensa que son las fuerzas externas (como la suerte o el destino) más que las propias capacidades o el esfuerzo personal las responsables de cómo se va delineando su propia trayectoria vital, diremos que tiene un lugar de control de tipo externo.

Cuando se analizan las relaciones entre la autoestima y el lugar de control, generalmente se encuentran altas correlaciones entre ambas variables. En concreto, la autoestima positiva suele estar relacionada con un lugar de control de tipo interno, mientras que la autoestima negativa suele ir asociada a un lugar de control de tipo externo. Es importante resaltar que la re-

lación encontrada entre ambos contenidos es de naturaleza correlacional, por lo que no es posible hablar de relaciones en la que uno de los aspectos sea la causa y el otro el efecto. Tal y como hemos expuesto en otro lugar (Hidalgo y Palacios, 1990), parece más adecuado entender las relaciones entre autoestima y lugar de control atendiendo a que ambos aspectos están influidos por los mismos determinantes, en especial por lo que a las prácticas educativas se refiere. Así, por ejemplo, un niño cuyas opiniones son escuchadas y tomadas en consideración por sus padres está recibiendo a la vez un apoyo a su autoestima y un refuerzo a la idea de que él tiene un cierto poder de influencia sobre lo que le ocurre.

Además de compartir las mismas influencias educativas, las relaciones entre autoestima y lugar de control parecen alimentarse en unos *estilos atribucionales* ante los éxitos y los fracasos bastante distintos entre los niños de baja y alta autoestima. Mientras que los niños de alta autoestima se atribuyen más responsabilidad personal ante los resultados exitosos que ante los fracasos, los niños de baja autoestima suelen atribuir los éxitos a circunstancias externas y arbitrarias, y los fracasos a su falta de capacidad. Estas diferencias conducen a ir definiendo, en uno y otro caso, dos estilos atribucionales muy distintos, que se han denominado como «con percepción de control y competencia» el uno y como «sin control sobre el aprendizaje» el otro (Cain y Dweck, 1995; Heyman, Dweck y Cain, 1992). Como se desprende de la representación de estos estilos que aparece en el Cuadro 13.4, los niños que desarrollan el estilo atribucional con percepción de control y competencia creen que sus éxitos se deben a sus capacidades (que están en gran parte determinadas por el propio esfuerzo), mientras que los fracasos suelen atribuirlos a factores externos o propios que, en todo caso, se pueden controlar; en consonancia con estas atribuciones, estos niños desarrollan altas expectativas de éxito y adoptan actitudes entusiastas y persistentes ante nuevos retos y tareas desafiantes. Por el contrario, los niños que se perciben sin dominio sobre los procesos de aprendizaje relacionan sus fracasos (pero no sus éxitos), con su capacidad, que, además, consideran una característica fija que no se puede modificar. Estas atribuciones favorecen la percepción de pérdida del control sobre los propios procesos de aprendizaje, percepción que, unida al sentimiento de incompetencia que se desprende de atribuirse la responsabilidad de los fracasos, mantiene a estos niños en el círculo vicioso de la autoestima negativa.

La temática de los estilos atribucionales se relaciona estrechamente con un contenido que no es conceptualmente diferente a la autoestima, como ocurre con el lugar de control y los estilos atribucionales, sino que forma parte de la autoestima misma, particularmente a partir del comienzo de la escuela primaria: la valoración de la competencia académica. Existen datos concluyentes acerca de la relación entre la percepción de competencia académica y el rendimiento escolar; en ocasiones, se ha llegado a encontrar que dicha percepción predice mejor el éxito escolar que

Cuadro 13.4 Distintos estilos de atribución

	CON PERCEPCIÓN DE CONTROL Y COMPETENCIA		SIN CONTROL SOBRE EL APRENDIZAJE	
Atribuciones ante éxitos y fracasos	Éxito Fracaso	→competencia →dificultad de la tarea →falta de esfuerzo	Éxito Fracaso	→suerte →falta de competencia
Perspectivas sobre la propia competencia		Se puede mejorar con esfuerzo		No se puede cambiar
Expectativa de éxito		ALTA		BAJA

FUENTE: Adaptado de Berk, 1998.

diversas medidas del desarrollo intelectual (Stipek, 1992). Pero aunque la relación entre ambos contenidos esté ampliamente demostrada, el sentido de la relación está menos claro: ¿es una alta valoración de las propias capacidades lo que facilita el aprendizaje y el éxito escolar, o, por el contrario, es la experiencia de los éxitos logrados lo que promueve una positiva valoración de competencia académica? Como ocurre con muchos otros procesos psicológicos, es probable que no se trate de una relación lineal y causal, sino más bien de una relación en forma de bucle y con influencias bidireccionales. Así, los niños que se sienten seguros de sus capacidades se encuentran más motivados para afrontar nuevas tareas, tienen mayores expectativas de éxito y son más persistentes en su trabajo, como se muestra en el Cuadro 13.4. La confianza en las propias capacidades y el esfuerzo invertido conduce generalmente al éxito en la tarea, éxito que, a su vez, alimenta las valoraciones positivas sobre tales capacidades. Pero, como acabamos de examinar, no podemos olvidar que existen distintos estilos atribucionales que implican interpretaciones muy distintas de los éxitos y los fracasos; con toda probabilidad, la valoración de competencia académica está tan influida por los resultados obtenidos en la escuela, como por la forma en que cada sujeto interpreta dichos resultados.

Parece evidente que en la interpretación que cada niño o niña hace de los resultados que consigne en la escuela no sólo intervienen variables de tipo personal como el estilo atribucional; los procesos de comparación social y, especialmente, el profesor, constituyen también claras fuentes de influencia. Por una parte, es habitual que, a partir de la entrada en la escuela primaria, los niños comparen su propio rendimiento con el de los compañeros de la clase, utilizándose la información que se obtiene de estas comparaciones para evaluar la propia competencia en relación con la de los demás. Por otra parte, la actitud y la conducta del profesor hacia el alumno se revelan como un factor determinante para la valoración que éste hace de su competencia académica. Cuando los mensajes que un profesor transmite a un alumno son de altas expectativas respecto a sus capacidades, de una buena valoración de sus acciones y de su rendimiento, está potenciando en ese alumno la confianza en sus propias capacidades y facilitando su éxito escolar. Por el contrario, cuando un profesor mantiene unas bajas expectativas o una actitud de desconfianza acerca de las capacidades de un alumno, está mermando su autoestima y favoreciendo los sentimientos de incompetencia e inseguridad.

Pero la valoración de competencia académica no sólo recibe influencias del propio contexto escolar; las actitudes, las expectativas y las conductas de los padres son igualmente importantes de cara a la configuración de esta faceta de la valoración de sí mismo. Igual que ocurre con los profesores, en sus interacciones cotidianas los padres dejan entrever a sus hijos lo que esperan de sus capacidades y lo que opinan de sus resultados escolares. Cuanto mejores y más ajustadas a las posibilidades de cada niño sean las expectativas familiares y más se valore su rendimiento, más probable es que él mismo valore sus logros y se sienta seguro de sus capacidades.

3. Desarrollo emocional entre los 6 años y la adolescencia

En el capítulo 9 vimos cómo, desde muy pronto, los niños expresan y asocian determinadas situaciones con emociones básicas como la alegría y el enfado. Un poco más tarde, al final de la primera infancia y en los meses siguientes, niños y niñas empiezan a comprender y experimentar emociones más complejas como el orgullo, la vergüenza o la culpa, al tiempo que, un poco más adelante, se observan los primeros indicios de comprensión y control emocional. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer en lo que se refiere al desarrollo emocional; a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, niños y niñas tienen que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas. Puesto que del segundo de estos logros ya nos ocupamos a propósito de la etapa anterior, vamos a referirnos

a continuación a la comprensión de la ambivalencia emocional y al desarrollo de la autorregulación emocional.

3.1 Las emociones contradictorias y su comprensión

No son pocas las situaciones cotidianas que nos provocan sentimientos positivos y negativos al mismo tiempo. Sin que se ponga en peligro el niño que una madre puede sentir por su hijo, no es extraño que en más de una ocasión este cariño tenga que convivir con el enfado que le provocan ciertas conductas del niño. Cuando vamos a afrontar una situación novedosa, es casi irremediable que nuestro entusiasmo se vea acompañado por un cierto temor. Estos ejemplos ponen de manifiesto que aunque hay ciertas situaciones que provocan reacciones emocionales muy claras y diferenciadas, otras situaciones pueden provocar un estado emocional caracterizado por la combinación de sentimientos diversos que pueden llegar a ser incluso contradictorios, dando lugar a lo que se conoce como *ambivalencia emocional*. Tal y como se pone de manifiesto en la revisión realizada por Harris (1989), el reconocimiento consciente de la ambivalencia emocional es un logro difícil para los niños y se tarda bastante en conseguirlo. Así, aunque se puede observar la expresión de emociones contradictorias en niños de incluso un año de edad (por ejemplo, es característico de los niños que muestran un patrón de apego inseguro-ambivalente en la situación del extraño), el reconocimiento explícito de esta ambivalencia no suele producirse antes de los 7-8 años. Entre uno y otro momento, Harter y Budding (1987) han descrito una secuencia evolutiva que consta de varios pasos:

- en un primer momento, entre los 3 y los 5 años, niños y niñas son incapaces de admitir que una misma situación pueda provocar dos emociones distintas, posibilidad que niegan de forma rotunda;
- a continuación, alrededor de los 6-7 años, se observa una fase intermedia en la que los niños empiezan a admitir que algunas situaciones pueden provocar más de una emoción, pero siempre considerando que una de ellas precede o sigue a la otra («Estaría asustado si un día me quedara sólo en casa, pero me alegraría mucho cuando llegaran papá y mamá»);
- es en una tercera fase, hacia los 7-8 años, cuando los niños empiezan a comprender que hay ciertos acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas («Si mi amiga me rompiera mi muñeca preferida, me sentiría enfadada con ella y triste por quedarme sin mi muñeca») y admitiendo finalmente el hecho de que determinadas situaciones pueden llegar a provocar emociones contradictorias («Me

da rabia tener que recoger mi habitación, pero me gusta lo ordenada que queda después»).

Evidentemente, admitir la coexistencia de emociones contradictorias forma parte de los avances que tienen lugar en el terreno de la comprensión emocional. Y, por tanto, está relacionado con las dos fuentes de influencia a las que hemos hecho ya reiterada referencia en este capítulo. Por un lado, la evolución de la comprensión emocional depende estrechamente de los progresos que van teniendo lugar en el ámbito cognitivo y, en este sentido, es necesario que el niño alcance un cierto nivel de complejidad cognitiva para que pueda tomar conciencia de la ambivalencia emocional. Por otro lado, la experiencia social es igualmente necesaria para la comprensión de la ambivalencia emocional: el contexto social es el encargado de proporcionar al niño la oportunidad de experimentar en sí mismo las diversas emociones, así como de observar esas emociones en los demás; en la medida en que los adultos, en el contexto de las interacciones cotidianas, ayuden al niño a interpretar los distintos estados emocionales y a conocer sus causas, están promoviendo nuevos avances en el desarrollo de la comprensión emocional.

3.2 La autorregulación emocional

Además de mejorar la comprensión emocional, el desarrollo emocional durante la infancia implica avanzar en el control y la regulación de las propias emociones. En ocasiones, los estados emocionales alcanzan tal intensidad que se vuelven perturbadores y son poco adaptativos. Durante los primeros años, los adultos tratan de regular y modificar estos estados emocionales del bebé, haciendo que sepa adaptarse y afrontar las distintas situaciones con unas implicaciones emocionales reguladas y manejables. A medida que los niños se hacen mayores, este control externo de las propias emociones tiene que ir transformándose en un proceso de autocontrol, mediante el que niños y niñas aprenden a evaluar, regular y modificar, si es necesario, sus propios estados emocionales.

Como vimos en el capítulo 9, ya antes de los 6 años hay ciertos indicios de control emocional: a partir de esta edad, los niños parecen diferenciar de forma clara entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones, siendo capaces de ocultar los sentimientos propios a los demás mediante la modificación de la expresión conductual externa. Además, a estas edades, también son conscientes de que alterar la apariencia externa no implica la modificación del estado emocional interno: si se quiere cambiar ese estado, será necesario aplicar determinadas estrategias más activas que van desarrollándose a lo largo de la infancia. Desde los 4-5 años es posible observar la utilización de ciertas estrategias

13. Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia

para modificar un estado emocional no deseado; el procedimiento más utilizado consiste en tratar de cambiar la situación que provoca tal estado emocional por otra diferente que provoque un estado distinto, buscando, pues, una alternativa que lleve asociada una emoción positiva (por ejemplo, coger un juguete y ponerse a jugar para cambiar un estado emocional de tristeza). Esta estrategia de distracción conductual va a seguir siendo usada a lo largo de toda la infancia, pero de una forma más perfeccionada y, sobre todo, más consciente, ya que los niños mayores pueden comprender y explicar los procesos cognitivos que permiten que al distraerse con una actividad agradable se pueda «apartar de la mente» una emoción negativa (Harris, 1989).

En efecto, la progresiva toma de conciencia de los propios procesos cognitivos hace que a partir de los 6-7 años se empiece a observar una importante evolución en las estrategias utilizadas para regular los estados emocionales, de forma que los niños van a pasar de tratar de cambiar la situación externa (con la intención de provocar un estado emocional alternativo y más agradable) a intentar introducir directamente cambios mentales internos (Saarni y otros, 1998): niños y niñas empiezan a ser conscientes de que las emociones pueden disiparse si se deja de pensar en el acontecimiento que las provocó o si se ocupa la mente con pensamientos o actividades alternativas. Estas estrategias de naturaleza cognitiva son especialmente eficaces para afrontar y regular estados emocionales negativos en los que no es posible cambiar o escapar de la situación que los provoca.

Naturalmente, otra estrategia que niños y niñas utilizan con frecuencia cuando se ven desbordados por emociones negativas es pedir ayuda a otras personas. Hasta los 6-7 años, aproximadamente, los padres son la principal fuente de consuelo y apoyo a que se recurre en estas situaciones; a medida que los años van pasando, se va haciendo más probable que esas peticiones de ayuda, de consuelo y apoyo se dirijan a otros niños y niñas. El papel de los amigos es aquí muy importante, como se muestra en los capítulos 11 y 15.

4. El desarrollo del género durante los años escolares

A medida que niños y niñas siguen avanzando en la construcción del conocimiento de sí mismos, una de las facetas centrales de la propia identidad —la pertenencia al grupo de los niños o al de las niñas— se consolida y se afianza durante los años que ahora nos ocupan. En lo que queda de capítulo, analizaremos esta faceta, refiriéndonos primero a los cambios en la identidad y los roles de género para, a continuación, centrarnos en el papel de los procesos educativos como claros determinantes del desarrollo del género durante la infancia.

4.1 La identidad y los roles de género

Como vimos en el capítulo 9, la identidad de género se refiere a los aspectos más conceptuales del desarrollo del género, mientras que la adopción de los roles de género tiene que ver con la adecuación de la propia conducta a las expectativas y funciones que el contexto social espera de cada sujeto por el hecho de pertenecer a uno u otro género. Aunque ambos aspectos empezaron a adquirirse muy pronto, su desarrollo continúa a lo largo de la infancia.

Por lo que a la identidad de género se refiere, desde muy pronto niños y niñas son capaces de identificarse como pertenecientes a uno u otro género, y durante los años previos a los que ahora consideramos atribuyen ya una cierta estabilidad a esa identificación. No obstante, el problema de los niños más pequeños era que, con frecuencia, atribuían rasgos externos (como la ropa o la longitud del pelo) las razones para pertenecer a uno u otro género; en la medida en que estos rasgos externos son fácilmente modificables, también puede serlo el género de las personas. Como adelantamos en el capítulo 9, coincidiendo más o menos con el inicio de la escuela primaria (6-7 años) se logra la *constancia del género*, que implica la toma de conciencia definitiva acerca del género al que se pertenece, entendiendo que se trata de un rasgo estable a lo largo del tiempo y que no se puede modificar fácilmente. Este progreso es posible porque, en torno a estas edades, los niños y las niñas comienzan a atribuir la identidad de género a las diferencias anatómicas básicas que existen entre ambos grupos sexuales, relativizando el papel que para definir la pertenencia a uno u otro género se otorga a los atributos externos fácilmente modificables.

Una vez que la pertenencia al grupo de las niñas o de los niños (y más tarde al de las mujeres y al de los hombres) se considera como un rasgo personal constante e inmodificable, podemos decir que la identidad de género ha quedado bien establecida y es previsible encontrar pocos cambios en este aspecto a lo largo del resto de la infancia. Sin embargo, no podemos decir lo mismo respecto a los *roles y estereotipos de género*, que se presentan como más variables a lo largo del desarrollo. Atendiendo al perfil normativo de estos cambios puede observarse que, tras una etapa inicial de bastante tolerancia, como vimos, los niños y las niñas se vuelven especialmente tipificados a partir de los 4-5 años, no admitiendo las transgresiones a unos estereotipos que para ellos adquieren el carácter de normas de obligado cumplimiento. Esta fuerte tipificación está presente durante algunos años, siendo a partir de los 8-9 años cuando los niños vuelven a mostrarse más flexibles con estos estereotipos y más tolerantes con los compañeros que no se ajustan a ellos. Las oscilaciones en el grado de tipificación no terminan aquí, puesto que con la entrada en la adolescencia parece que vuelve a incrementarse el carácter estereotipado de las conductas y las preferencias que muestran chicos y chicas. A partir de ese momento, coincidiendo con la consolidación de la identidad, comienzan a observarse mayo-

res diferencias individuales (hay chicos muy masculinos y otros que no lo son tanto, e igualmente, chicas más y menos femeninas) y es más difícil encontrar grandes cambios normativos en este aspecto, aunque aún habrá algunas oscilaciones ligadas a importantes transiciones evolutivas (por ejemplo, en las mujeres, suele observarse una acentuación de la tipificación de género tras la transición a la maternidad).

El período de fuerte tipificación de género que hemos situado entre los 4-5 y los 8-9 años no debe entenderse, en ningún caso, como una etapa en la que los niños y las niñas no progresan en relación al conocimiento de los roles de género. Muy al contrario, hay importantes diferencias entre los niños del principio y del final de este período; en los primeros años, los estereotipos que se conocen tienen que ver fundamentalmente con los aspectos más externos y visibles; así, las características que un niño considera apropiadas para uno u otro género se refieren sobre todo a la apariencia física, las actividades y las ocupaciones («Las niñas son las que llevan lazos en el pelo y les gusta jugar a las muñecas», «Las mamás hacen la comida y cuidan de los hermanitos pequeños»). Conforme los niños crecen, el conocimiento de los estereotipos de género se amplía, incluyendo los rasgos de personalidad y las competencias que habitualmente se atribuyen a los miembros de uno u otro género («Las niñas son más generosas y se preocupan más por los demás», «Los niños juegan mucho a competir y no hablan tanto de sus cosas»). Probablemente, este mayor y más preciso conocimiento que los niños y niñas van adquiriendo de los roles de género, junto a los avances en el razonamiento moral que les permiten, por ejemplo, diferenciar entre principios morales y reglas convencionales, les ayudan a quitar rigidez a los estereotipos ligados al género y adoptar, hacia el final de la infancia, una actitud más flexible respecto a lo que un niño o una niña pueden hacer y cómo deben comportarse.

Además del perfil normativo que acabamos de describir, es evidente que a lo largo del curso evolutivo es posible observar importantes *diferencias individuales* en la adopción de roles de género. Así, una primera diferencia está estrechamente relacionada con el propio género: en general, los niños (y posteriormente los adolescentes varones) suelen mostrarse más estereotipados que las niñas, hecho que habitualmente se relaciona con los diferentes patrones de socialización que se ponen en práctica con unos y con otras (Martín, 1993). Ciertamente, hay juegos y actividades que son estereotípicamente masculinos (jugar al fútbol) y otros que son estereotípicamente femeninos (jugar con muñecas), mientras que otros se prestan a una mayor variabilidad (jugar al escondite, juegos de mesa, leer). Pues bien, el hecho de que los niños estén más estereotipados que las niñas significa que es mucho más probable encontrar a niñas jugando al fútbol que a niños que jueguen con muñecas.

El hecho de que existan importantes diferencias individuales en el grado de tipificación que presentan los distintos sujetos ha hecho que la adopción

de roles de género se convierta en uno de los rasgos de personalidad más evaluados durante las distintas etapas evolutivas (véanse, por ejemplo, Bem, 1974 y Boldizar, 1991). En función de que una persona adopte en mayor proporción características tradicionalmente consideradas como femeninas o masculinas, podemos decir que presenta un rol esencialmente femenino o masculino. No obstante, la progresiva atenuación de los estereotipos de género que ha experimentado nuestra sociedad hace que el grupo de hombres y mujeres con roles tradicionalmente masculinos o femeninos vaya reduciéndose, al tiempo que aumenta el grupo de sujetos andróginos, esto es, personas que presentan actitudes y comportamientos tanto de los tradicionalmente asignados a los hombres como a las mujeres. En este sentido, la *androginia psicológica* debe ser entendida como el equilibrio que puede darse entre las características positivas típicamente consideradas como privativas de cada género (por ejemplo, la independencia masculina y la sensibilidad femenina) y que pueden darse de forma conjunta en cualquier persona, ya sea de uno u otro género. Aunque los estereotipos de género se han ido atenuando en nuestra sociedad en los últimos años, no son precisamente los años de los que ahora nos ocupamos la etapa en la que se observa mayor flexibilidad, ya que la rigidez de los estereotipos de género a que nos hemos referido más arriba está en su apogeo en estos momentos, probablemente porque cumple una función evolutiva que consiste en completar una parte importante del proceso de socialización que tiene lugar en la infancia (en este caso, socialización de los roles de género). No obstante lo anterior, incluso en esta etapa es posible encontrar ya diferentes grados de rigidez en los estereotipos entre unos niños y otros, diferencias individuales que encontrarán su máxima expresión en momentos posteriores del desarrollo.

4.2. Roles de género e influencias educativas

Las diferencias interindividuales a que estamos haciendo referencia remiten para su explicación fundamentalmente a las influencias educativas. Ya nos hemos referido en varias ocasiones al importante papel que desempeña la familia en el desarrollo del género de niños y niñas. Como se comentó en el capítulo 9, desde el principio, padres y madres parecen tener percepciones y expectativas diferentes de sus hijos y de sus hijas; con frecuencia interpretan y atribuyen la conducta de los bebés de acuerdo con los estereotipos de género y, en una proporción nada despreciable, mantienen unas ideas sobre la crianza y la educación de los niños en las que se concibe que, en ciertos aspectos, niños y niñas deben recibir un trato diferencial que promueva en ellos y ellas los valores y las características apropiadas a sus respectivos géneros. Este tratamiento diferencial de los hijos en función de su género comienza con la elección de enseres y juguetes diferentes para niños y niñas durante la primera infancia, continúa con el fomento de activi-

13. Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia

dades y juegos distintos durante los años anteriores a la escuela primaria, y se prolonga durante el resto de la infancia a través de la promoción de características distintas (por ejemplo, mayor independencia en el caso de los hijos varones) y de unas percepciones y expectativas diferentes sobre las capacidades de niños y niñas en las distintas materias escolares (mayor competencia de los niños en matemáticas y deportes, y de las niñas en lenguaje e idiomas). En términos generales, este trato diferencial de los hijos en función del género es característico de los padres en mayor medida que lo es de las madres, al mismo tiempo que las prácticas estereotipadas se aplican con mayor frecuencia y rigidez para los niños que para las niñas (Lytton y Romney, 1991), lo que tal vez explique la menor flexibilidad de los varones en cuanto a los roles de género.

Pero no son los padres los únicos adultos que influyen en la adopción de estos roles. Una vez que se produce la incorporación al contexto escolar (y esa incorporación tiende a producirse a edades cada vez más tempranas), muchas de las diferencias y de los estereotipos promovidos por los padres pueden ser ahora mantenidos y fortalecidos por la actitud y la conducta de los profesores. Así, diversos estudios han puesto de manifiesto que muchos profesores actúan con los niños en función de los estereotipos de género, de forma que, por ejemplo, alaban y valoran en los niños aspectos relacionados con sus logros y competencias, mientras que de las niñas valoran más su buen comportamiento y prosocialidad (Good y Brophy, 1994). La influencia de la escuela en este ámbito no se limita a los profesores y profesoras, sino que se completa con el papel desempeñado por los iguales, agentes sociales que contribuyen a acentuar la tipificación de género. Como se mostró en el capítulo 11, desde muy pronto niños y niñas eligen a compañeros de su mismo género a la hora de establecer los grupos de juego (fenómeno conocido como *segregación de género*); dentro de estos grupos, niños y niñas se refuerzan aprobando y elogiando las conductas y actividades que se consideran apropiadas para cada género; así, el grupo de iguales favorece la adopción de características y conductas tipificadas, al tiempo que promueve la conformidad con los estereotipos de género (Maccoby, 1990).

Los párrafos anteriores ilustran cómo los procesos educativos durante la infancia son, en gran parte, responsables de la tipificación en función del género que se observa a lo largo de todo el curso evolutivo. Sin embargo, merece la pena destacar también el argumento contrario: son los procesos educativos los únicos que pueden atenuar los estereotipos de género presentes aún en nuestra sociedad. Mientras que en el contexto familiar predominan unas prácticas de socialización diferentes para niños y niñas, estamos perpetuando los estereotipos ligados al género, en la medida en que padres y madres adoptan prácticas de crianza igualitarias, promoviendo actitudes y comportamientos no sexistas, estarán contribuyendo a la adopción más flexible de roles. Si además estas prácticas poco tipificadas de la fami-

lia encuentran su continuidad en una actitud y unas conductas similares por parte de los profesores en el contexto escolar, estaremos acercándonos a la atenuación de los estereotipos de género e iremos asistiendo a un igualitarismo creciente entre ambos géneros.

Pero incluso aquellos padres y profesores que se esfuerzan por una educación más igualitaria y menos estereotipada no deben sorprenderse si en las edades de que nos hemos ocupado en este capítulo niños y niñas muestran conductas fuertemente estereotipadas y acentúan la segregación de género en sus juegos, ya que, como hemos tratado de mostrar, esa acentuación cumple una cierta función evolutiva en estas edades. Parte de la semilla no sexista que hayan sembrado con sus prácticas educativas dará sus frutos en estos años, pero las consecuencias más evidentes y continuadas no se cosecharán hasta más adelante.

Parte de la razón por la que a pesar de ciertas prácticas educativas niños y niñas siguen mostrándose rígidamente estereotipados tiene que ver con el hecho de que familia y escuela no son los únicos agentes de socialización del género. Existen en nuestro macrosistema toda una serie de influencias —ostensibles en unos casos, más sutiles en otros— que tienden a acentuar mucho los roles de género y a dar una visión fuertemente sexista y segregacionista. Algunas de esas influencias, como ocurre en el caso de la televisión, ejercen su impacto de forma penetrante en el conjunto de la sociedad, incluidos niños y niñas. Al fin y al cabo, el problema de las diferencias de género tiene una importante determinación cultural, que es lo que se escondió detrás de las prácticas educativas y del proceso de socialización. En las edades de que nos hemos ocupado en este capítulo, niños y niñas toman buena nota de esa determinación y tienden a actuar en consecuencia, lo que además cumple la función evolutiva de acentuar los perfiles del autoconcepto en uno de sus rasgos esenciales y en una etapa esencial para su conformación.