

Biblioteca COGNICION Y DESARROLLO HUMANO/19
Dirigida por César Coll

JEROME BRUNER
HELEN HASTE
(compiladores)

LA ELABORACION DEL SENTIDO

La construcción del mundo por el niño

Titulos publicados:

1. S. Moscovici - *Psicología social, I*
2. S. Moscovici - *Psicología social, II*
3. J. Bruner - *El habla del niño*
4. S.E. Hampson - *La construcción de la personalidad*
5. D.A. Norman - *Perspectivas de la ciencia cognitiva*
6. K. Kaye - *La vida mental y social del bebé*
7. R. Schank y R. Abelson - *Guiones, planes, metas y entendimiento*
8. R.J. Sternberg - *Inteligencia humana, I. La naturaleza de la inteligencia y su medición*
9. R.J. Sternberg - *Inteligencia humana, II. Cognición, personalidad e inteligencia*
10. R.J. Sternberg - *Inteligencia humana, III. Sociedad, cultura e inteligencia*
11. R.J. Sternberg - *Inteligencia humana, IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*
12. R.E. Mayer - *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*
13. R. Case - *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*
14. U. Bronfenbrenner - *La ecología del desarrollo humano*
15. H. Gardner - *La nueva ciencia de la mente*
16. M. Mahoney y A. Freeman - *Cognición y psicoterapia*
17. J.V. Wertsch - *Vygotsky y la formación social del pensamiento*
18. J. Dewey - *Cómo pensamos*
19. R. Harré, D. Clarke, N. De Carlo - *Motivos y mecanismos*
20. J. Bruner y H. Haste (comps.) - *La elaboración del sentido*



Ediciones Paidós
Barcelona - Buenos Aires - México

- Bruner, J., Olver, R., y Greenfield, P. *et al.*, *Studies in Cognitive Growth*. Nueva York: Wiley, 1966.
- Bickhard, M., y Richie, D. M., *On the Nature of Representation*. Nueva York: Praeger, 1983.
- Carey, S., «Constraints on word meanings —natural kinds». Manuscrito inédito, Massachusetts Institute of Technology, 1983.
- Feldman, C., y Toulmin, S., «Logic and the theory of mind», *Nebraska Symposium on Motivation*, 1975. Lincoln: University of Nebraska Press, 1976.
- Feldman, C., «Two functions of language», *Harvard Educational Review*, 1977, 47.
- Goodman, N., *Of Mind and Other Matters*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.
- Jakobson, R., *Selected Writings*. La Haya: Mouton, 1981.
- Piaget, J., *The Essential Piaget*. Nueva York: Basic Books, 1977.
- Steiner, P. (comp.), *The Prague School: Selected Writings 1929-1946*. Austin: University of Texas Press, 1982.

POR BARBARA LLOYD

Introducción

La edad y el sexo son categorías esenciales en la organización de la vida social, en todas las sociedades humanas. Cada uno de nosotros, al encontrarnos por primera vez con un extraño, clasificamos mentalmente a ese individuo como un hombre o una mujer. Dado que la edad y la diferenciación sexual son procesos biológicos, la construcción psicológica social de conceptos tales como joven y viejo, masculino y femenino se pasa por alto con demasiada facilidad.

En este capítulo utilizo el término género en lugar del término sexo para señalar el carácter constructivo de la categoría (véase ARCHER y LLOYD, 1985). Durante muchos años, se han presentado datos transculturales para demostrar que los conceptos de género varían de una sociedad a otra (MEAD, 1935). Se han recogido las diferencias en la experiencia de socialización para justificar las diferencias de género en la conducta humana; sin embargo, la contribución activa del niño a la construcción de las categorías de género tan sólo empezó a recibir atención con el trabajo de KOHLBERG (1966). Mi interés en la construcción del género por parte de los niños surgió de un estudio que intentaba valorar la influencia de los conceptos de género socialmente construidos y el sexo biológico sobre la conducta de las madres mientras jugaban con un niño (SMITH y LLOYD, 1978).

Caroline Smith y yo observamos a las madres con primogénitos de seis meses de edad mientras jugaban con bebés que se les presentaban de forma sistemática ya como un niño, ya como una niña. Las ideas de masculinidad y femineidad guiaban la conducta de las madres que observamos. A los bebés vestidos como niños se les ofrecía un martillo de juguete y se les estimulaba verbalmente a ejercer una acción vigorosa. Cuando se presentaba el mismo bebé como una niña, se le mostraba una muñeca y se le elogiaba por ser lista y atractiva. Es especialmente interesante notar que, cuando el bebé desplegaba una conducta

de motricidad gruesa, estas madres respondían con otra todavía más exacerbada si el sujeto se les había presentado como un niño. Examinamos todas las actividades motrices de este tipo entre nuestros cuatro bebés «actores» y, no obstante, no fuimos capaces de detectar pruebas estadísticamente fiables de diferencias relacionadas con el sexo en la conducta motora de estos niños de seis meses de edad.

Caroline Smith también estudió la conducta de las madres jugando con sus primogénitos de 6 a 13 meses de edad (SMITH, 1982). Durante el juego con sus madres, los niños de 13 meses se entretenían más en actividades de motricidad gruesa —empujar, tirar y golpear objetos— mientras que las niñas tenían más reacciones de motricidad fina, como encajar objetos entre sí o colocarlos cuidadosamente en un lugar concreto. En una anterior investigación, GOLDBERG y LEWIS (1969) descubrieron que las niñas jugaban más con bloques, tableros para clavijas y juguetes con caras. Estas diferencias de género a los 13 meses de edad pueden reflejar las experiencias de los bebés a los 6 meses, que se forma mediante las representaciones sociales de género de las madres. En mi opinión, la diferente elección de los juguetes y los estilos de juego según el género en los bebés de 13 meses indica que éstos ya empiezan a construir un concepto de género, aunque sólo en la actividad práctica y con alguna ayuda por parte de sus madres.

He introducido el término «representaciones sociales» para describir los conceptos de género de las madres, porque abarca tanto las funciones simbólicas como el papel de los procesos sociales en la construcción de la realidad. MOSCOVICI (1983) define las *representaciones sociales* como

los sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permitirá a los individuos orientarse en (y dominar) su mundo social, y en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad al proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

Incluso en la interacción de las madres con los bebés de 6 meses existen pruebas de la regulación del mundo material (juguetes) de acuerdo con las reglas del género. Las comunicaciones lingüísticas dirigidas a estos bebés parecen diseñadas para estimular su entrada en su mundo social, equipados con los códigos de género apropiados.

He identificado las representaciones sociales de las madres como un primer paso para describir el desarrollo de la comprensión del género por parte de los niños. Las representaciones sociales pueden considerarse como sistemas estructurados que regulan la construcción del niño de la realidad, del mismo modo que en el análisis del desarrollo cognitivo efectuado por Piaget son las «estructuras cerradas» de los sistemas lógicos las que regulan la (re) construcción por parte del niño de las estructuras logicomatemáticas. Este criterio de las repre-

sentaciones sociales provoca la aparición de importantes problemas evolutivos que tan sólo han sido planteados recientemente (véase DUVEEN, 1984; MOSCOVICI y HEWSTONE, 1983)

La conducta de los niños de 3 años y medio proporciona una variedad de pruebas de la regulación en términos de las representaciones sociales de género. Lingüísticamente hablando, es correcto su uso de los sustantivos determinados por el género, como hombre/mujer, niño/niña y los pronombres él/ella/de él/de ella. Las categorías niño y niña están a la disposición de los niños para que se etiqueten a sí mismos adecuadamente y para que clasifiquen las imágenes por el género (THOMPSON, 1975). Su actividad práctica está determinada por el género cuando se realizan elecciones apropiadas de juguetes durante el juego (BLAKEMORE, LARUE y OJJNIK, 1979; LLOYD y SMITH, 1985a).

Ni el desarrollo de las representaciones sociales ni tampoco los cambios en la conducta lingüística, cognitiva e interpersonal más general, son temas que se hayan explotado en profundidad en el período comprendido entre los 19 y 42 meses de edad. La investigación que he descrito estaba diseñada para permitirnos esbozar la construcción de las representaciones sociales dentro del campo del género por parte de los niños en estos intervalos de edad. He intentado identificar las representaciones de género que surgen en el lenguaje, en las tareas cognitivas y en la conducta interpersonal de los niños con sus madres y con otro niño conocido. La mayoría de los estudios de la evolución de las habilidades representativas se centran en la comprensión reflexiva y el empleo de datos lingüísticos y cognitivos. El uso del juego como prueba procede de una creencia de que los niños aprenden cosas acerca del género por medio de la actividad práctica y que los cambios en la conducta interpersonal están relacionados con los progresos en su construcción de las representaciones sociales (CAHILL, 1983). Mi investigación sobre la evolución de las representaciones sociales de género tiene que ver con un sistema específico de valores, ideas y prácticas, pero la aparición de las representaciones de género parecidas a las de los adultos depende de (y de hecho puede influir en) el desarrollo lingüístico, cognitivo y social más general en los niños de edades comprendidas entre los 19 y los 42 meses.

Elementos en la construcción de las representaciones sociales de género

Los elementos a partir de los cuales se construirán los esbozos específicos de cada edad de las representaciones sociales de género en los niños fueron reunidos en un estudio de múltiples aspectos sobre el conocimiento de género. Los 120 niños que participaban en el estudio principal se hallaban en edades comprendidas entre los 19 y los 42 meses y estaban divididos en cuatro grupos de edad.

Aunque la construcción de las representaciones sociales depende conjuntamente del desarrollo lingüístico, cognitivo y social, las tres dimensiones pueden investigarse por separado. Las tareas diseñadas para poner a prueba la habilidad de los niños en lo que se refiere a reconocer y producir nombres comunes y determinados por el género, por ejemplo CANASTA y PAPA, y pronombres marcados por el género, por ejemplo ELLA y EL, valoran el desarrollo lingüístico y, concretamente, el relacionado con el código que proporcionan las representaciones sociales del género. Las tareas de clasificación, en las que se empleaban diferentes trozos de fichas rojas y azules, y fotografías en color de gatos y perros, de hombres y mujeres y chicos y chicas, y de los juguetes con los cuales los niños iban a jugar más tarde, miden el desarrollo cognitivo y exploran la función clasificadora de las representaciones de género.

La conducta interpersonal, tanto con las madres como con otro niño de la misma edad, fue objeto de observación en una habitación de laboratorio equipada con juguetes estereotipados por el género. Los juguetes se seleccionaron sobre la base de las clasificaciones de género hechas por los padres acerca de los objetos descritos como juguetes para niños o para niñas en los informes publicados. Por lo tanto, la serie de juguetes refleja las representaciones sociales de los adultos pertinentes. Las grabaciones de video de las sesiones de juego fueron analizadas teniendo en cuenta el juego de acción, el juego de ficción y la conducta social. Estos datos conductuales, que indican la orientación del niño en el mundo social y su dominio sobre él, ofrecen otra perspectiva de la construcción de representaciones sociales de género.

A fin de componer esbozos específicos de cada edad en las representaciones sociales de género de los niños, en primer lugar presentaré resúmenes descriptivos de los elementos a partir de los cuales se crearán. Estos elementos constituyen medidas de aspectos de la conducta lingüística, cognitiva e interpersonal relacionados con el género.

Tareas lingüísticas: etiquetar

A fin de mantener la atención de estos niños pequeños mientras se valoraba tanto su reconocimiento como su habilidad para producir palabras, se desarrolló una estrategia de test combinado. Antes de iniciar cada sesión individual del test, se tomaron dos fotografías *polaroid* del niño y se insertaron en un álbum fotográfico que contenía otras 36 del mismo tipo. En primer lugar se ponía a prueba la habilidad de reconocimiento presentando una página del álbum que contenía dos fotografías y planteándole al niño una pregunta del tipo: «Muéstrame al HOMBRE» o «¿Cuál de los dos es EL?» Incluso si él no conseguía elegir la fotografía del hombre, la siguiente pregunta se centraba en la otra fotografía, la de la mujer, y se preguntaba al niño: «¿Quién es?» y se esperaba que produjera la respuesta: SEÑORA o ELLA.

Los nombres determinados por el género utilizados en estas tareas eran MAMA, PAPA, SEÑORA, HOMBRE, NIÑA y NIÑO. Los pronombres eran ELLA, EL, DE ELLA y DE EL. La ejecución de estas tareas mostró dos efectos familiares en los estudios de la evolución del lenguaje. Los niños de mayor edad realizaron mejor todas las tareas y las tareas de producción eran las más difíciles a cualquier edad. Las puntuaciones de los niños en el grupo más joven y en el segundo grupo eran significativamente diferentes de las de los niños de los demás grupos. El reconocimiento de nombres determinados por el género era casi perfecto, el 94 % y el 99 % en los dos grupos de mayor edad. Incluso los niños más pequeños respondían correctamente en un 66 % de los casos. El reconocimiento de los pronombres era más difícil, con un 15 % de respuestas correctas en el grupo de niños más pequeños y tan sólo un 91 % en el grupo de los niños mayores. La realización de las tareas de autorreconocimiento, es decir, aplicar la etiqueta correcta de NIÑA o NIÑO a la fotografía de uno mismo, era similar al reconocimiento de los pronombres.

La dificultad que tenían los niños en los dos grupos de menor edad para aplicar los sustantivos NIÑO y NIÑA a sus propias fotografías puede estar relacionada con la falta de familiaridad con estos términos, pero ésta, sin duda, no es la única explicación. Las puntuaciones obtenidas por los niños de estos dos grupos en la tarea de reconocimiento alcanzaban el 49 % y el 73 %, respectivamente, para los términos NIÑO y NIÑA, pero las puntuaciones para los términos adultos, HOMBRE y MUJER, eran significativamente superiores.

La superioridad de las niñas en los resultados de reconocimiento de pronombres fue el hallazgo más importante. Esta diferencia era estadísticamente significativa tanto en el test piloto con 64 niños como en el estudio principal con 120 niños.

Las puntuaciones en las tareas de producción eran considerablemente más bajas que las puntuaciones en las correspondientes tareas de reconocimiento. Resultaba más difícil obtener respuestas correctas en las tareas de producción. Después de haber pasado el test de reconocimiento señalando la fotografía de una mujer cuando se le preguntaba: «Muéstrame a MAMA», el niño puede producir el término PAPA, al ver la fotografía de un hombre, pero también son posibles otros muchos términos, entre ellos HOMBRE. Con el fin de tener en cuenta estas posibilidades se utilizaron cuatro criterios para obtener las respuestas correctas. Estos eran (1) género, (2) edad, (3) parte del habla y (4) precisión a la hora de proporcionar el complemento particular al ítem de reconocimiento. La evidente superioridad en las tareas de reconocimiento puede ser el resultado de la aplicación de estos criterios rigurosos (véase BLOOM, 1974).

Los niños pertenecientes a los dos grupos más jóvenes tenían grandes dificultades para producir complementos para los nombres determinados por el género que por lo general eran capaces de reconocer. Los porcentajes de respuestas correctas eran de 18 y 41 % respectivamente. Los niños en el grupo de mayor edad obtenían respuestas correctas en tan sólo el 68 % de los casos.

Los niños más pequeños a menudo no conseguían producir una respuesta, pero los errores se analizaron de acuerdo con el sistema de puntuación de cuatro dimensiones. La mayoría de los errores procedían de una incapacidad para cumplir con las demandas específicas de la situación de test, es decir, los niños producían HOMBRE en lugar de PAPA. La confusión entre los géneros justificaba tan sólo el 2,4 de los errores de producción de los nombres determinados por el género y el 3,5 la confusión de la edad. Otras dimensiones del código lingüístico planteaban mayor dificultad que la comprensión de la marca de género.

Los niños identifican el género y la edad en las fotografías, pero el procedimiento de nuestro test no tuvo éxito a la hora de provocar la producción de pronombres marcados por el género en los niños de esa edad. En el grupo más joven no se produjeron respuestas completamente correctas y sólo cuatro de los niños del grupo de mayor edad lo consiguieron. Después de ELLA como ítem de reconocimiento, el 75 % de los niños contestaron HOMBRE o PAPA en lugar de EL.

Tareas cognitivas: clasificar

Se puso a prueba a los niños en cuatro tareas de clasificación. Inicialmente se les pidió que colocaran las fotografías de catorce juguetes que más tarde encontrarían en la sala de juego dentro de dos cajas que habían sido previamente pintadas para que tuviesen el aspecto de casas con la imagen de una niña pegada a la puerta de una de ellas y la de un niño en la otra. A continuación, los niños clasificaron seis formas geométricas rojas y azules, y las fotografías de seis gatos y perros, seis niños y niñas, y seis hombres y mujeres. Cada una de las cuatro tareas de clasificación se puntuaban en una de cuatro categorías: totalmente lograda, casi lograda, esfuerzo mínimo o fracaso. La ejecución mejoraba con la edad y los niños encontraban más fácil clasificar por colores y por especies (perros y gatos) que clasificar a las personas o los juguetes de acuerdo con el género. Las niñas realizaban significativamente mejor todas estas tareas. De los treinta niños del grupo más joven, tan sólo uno consiguió clasificar perfectamente los colores, y uno clasificó las especies, pero ninguno de ellos consiguió clasificar las personas por géneros. En el grupo de mayor edad, el 63 % de los niños clasificaron correctamente a las personas en relación al género; el 83 % tuvo éxito con el color y el 90 % con las especies.

La habilidad de los niños para clasificar los juguetes de acuerdo con el género mejoraba con la edad y por lo general las niñas tenían, de nuevo, más éxito que los niños. Los chicos eran mejores cuando clasificaban los juguetes para niños, pero las niñas clasificaban todo con igual facilidad pese al valor estereotipado de los juguetes. No obstante, incluso las niñas del grupo de mayor edad obtuvieron apenas un 60 % de respuestas correctas.

La conducta interpersonal

La interacción interpersonal en las sesiones de juego fue analizada como juego de acción, juego de ficción y conducta social. Se utilizó un sistema de registro computerizado (SMITH, LLOYD y CROOK, 1982) para analizar el juego de acción y la conducta social. El juego de ficción se codificó a partir de las transcripciones.

El juego de acción. Las categorías en el análisis del juego de acción procedían de las que se utilizaron para estudiar a los niños de 13 meses de edad e incluían (1) sujetar el juguete sin jugar con él, (2) un compromiso activo con el juguete determinado tanto por la atención visual como por el contacto físico, y (3) una actividad de motricidad gruesa con un juguete, por ejemplo, golpear, empujar o correr con un juguete. Se registraba tanto el tipo de juego como el juguete implicado. Se calcularon y sumaron las medidas de duración de cada juguete, para los juguetes de los niños y los de las niñas.

La preferencia de los juguetes en el juego con la madre no se analizó porque se instruyó a las madres para garantizar que sus hijos estuvieran familiarizados con todos los juguetes. La preferencia determinada por el género por parte de los bebés de 13 meses se repite en el juego entre iguales de 19 a 42 meses de edad. Los niños pasaban más tiempo en el juego de acción (categorías 2 y 3) con juguetes para niños y las niñas pasaban más tiempo jugando con juguetes para niñas. La preferencia de los chicos por los juguetes para niños aumenta con la edad, pero la elección por parte de las niñas de juguetes para chicos no indica ningún efecto sistemático de la edad. No existen efectos relativos a la edad susceptibles de interpretación en lo que se refiere a los juguetes para niñas. Sin embargo, la elección de un juguete del propio género es menor en las parejas de niño/niña. Las niñas jugaban menos con los juguetes para niñas y más con los juguetes para niños que las niñas de las parejas de niña/niña, mientras que los chicos jugaban menos con juguetes para niños y más con juguetes para niñas en las parejas de niño/niña.

Los niños parecen realizar una mayor cantidad de juego motor rudo cuando se analiza la duración a lo largo de las dos situaciones: juego con la madre y con un compañero de la misma edad. También se produce de forma significativa más juego motor rudo en la interacción entre compañeros que durante el juego con la madre. No obstante, cuando se analiza tan sólo el juego con un compañero para comparar la duración en las parejas del mismo género y en las parejas mixtas, la diferencia de género en el juego motor rudo no llega a los niveles convencionales de significación ($p = 0,06$).

El juego de ficción. Se identificaba una unidad de juego de ficción cuando un niño mostraba claros elementos de fantasía que no eran inherentes al juguete

como objeto, por ejemplo cuando el niño decía: «Este es mi bebé», mientras abrazaba a una muñeca. El componente motor, el abrazo, se codificaba independientemente como un juego de acción. Las secuencias continuas de juego imaginario con roles de género, como los incluidos en «ir de compras» o «hacer la comida», se producían pocas veces y tan sólo en el grupo de mayor edad. En este grupo, se identificaron diez episodios caracterizables como juego que sigue un guión (LLOYD y SMITH, 1985b).

Las unidades de juego de ficción eran raras en los dos grupos más jóvenes. La frecuencia aumenta de forma significativa con la edad y las niñas crean más unidades de juego de ficción que los niños. Las unidades de juego de ficción son frecuentes en las niñas durante el juego con los niños a los tres años de edad y su número es elevado tanto en las parejas del mismo género como en las mixtas en el grupo de mayor edad. Las unidades de ficción llegan a ser frecuentes entre los niños tan sólo en el grupo de mayor edad.

Los análisis estadísticos separados del juego de ficción con juguetes para chicos y juguetes para niñas en los niños del grupo de mayor edad, demostraron que las niñas crean más unidades de juego de ficción con juguetes para niñas que los chicos, y que las niñas construyen menos unidades de juego de ficción con juguetes para niños cuando juegan en parejas mixtas que cuando juegan con otra niña. Incluso en este grupo de edad no existía ninguna preferencia estadísticamente significativa entre los niños por los juguetes para chicos.

La conducta social. JACKLIN y MACCOBY (1978) indicaron que la mayor parte de la conducta social, tanto negativa como positiva, se dirige a los compañeros del mismo género. Utilizando un sistema de categorías basado en su trabajo, se reprodujo el efecto a lo largo de los cuatro grupos (LLOYD y SMITH, 1986). No sólo resultó que era más frecuente la conducta social en las parejas del mismo género, sino que se incrementaba a lo largo de los cuatro grupos de edad.

Una imagen diferente surge del análisis de las subcategorías de la conducta social. Aunque estadísticamente hablando la edad es muy significativa en el análisis de la *conducta asertiva*, que incluye la agresión, los intentos de quitar un juguete, el hecho de quitar un juguete, la orden verbal y la prohibición, no es posible interpretarla desde el punto de vista evolutivo. La frecuencia de *conducta prosocial* no cambiaba con la edad y la *conducta de abandono*, que incluye abandonar un juguete, rechazarlo, acercarse a la madre y protestar, disminuía con la edad.

Los niños de las parejas mixtas efectuaban más *ofertas de juguetes y sugerencias para compartir*, unidades que suponen una conducta prosocial. Tan sólo esta subcategoría es más frecuente en las parejas mixtas y puede reflejar un mayor interés por los compañeros de otro género. La edad interactúa con los efectos de pareja en las subcategorías de conducta asertiva y de abandono. La edad también interactúa con el género. Tan sólo en el grupo de mayor edad los chicos muestran una mayor conducta asertiva que las niñas y sólo las niñas

de mayor edad muestran más abandono que los chicos. Además, el examen de las secuencias interactivas reveló que las posturas asertivas de los chicos eran significativamente más fructíferas que las de las niñas (LLOYD y SMITH, 1986).

Justificación de las representaciones sociales de género

La conducta lingüística, cognitiva e interpersonal de los niños en el grupo más joven —los que rondaban los dos años de edad— presenta amplios contrastes con la del grupo de mayor edad, los que rondaban los tres años y medio. El reconocimiento de nombres de género por parte de los niños del grupo más joven muestra que empiezan a adquirir el código de géneros pero que no son capaces de aplicarse a sí mismos los términos de niña/niño, así como tampoco reconocen los pronombres determinados por el género. La producción de nombres y pronombres determinados por el género supera sus posibilidades, al igual que las tareas de clasificación.

En la actividad práctica de los niños más pequeños, las pruebas de la determinación de género también son diversas. Los chicos juegan más con los juguetes para chicos y las niñas con los juguetes para niñas, pero en las parejas mixtas la diferenciación de género en la elección de juguetes no está clara. Así también, en la conducta motriz gruesa, si bien los niños realizan más actividades de motricidad gruesa en general, al jugar con compañeros ésta no se diferencia con tanta claridad.

En todos los campos, la conducta de los niños de 3 años y medio ofrece una prueba más consistente de la construcción de las representaciones sociales de género parecidas a las de los adultos. Estos niños, lingüística y conceptualmente, no sólo reconocen y emplean los nombres y pronombres determinados por el género, sino que también son capaces de utilizarlos para etiquetarse a sí mismos. Pueden clasificar a las personas de acuerdo con el género, aunque la clasificación de juguetes sigue siendo un problema. Los juguetes se diferencian en la actividad práctica. No sólo se eligen juguetes de acuerdo con el género en el juego de acción, sino que además las niñas de esta edad suelen elegir juguetes de acuerdo con el género al construir unidades de juego de ficción y evitar los juguetes para chicos en estos mismos juegos cuando éstos están presentes. Incluso la conducta social de los niños de 3 años y medio muestra cambios de acuerdo con las reglas sobre los géneros adultos; tan sólo en este grupo de edad las niñas exhiben más abandono y los chicos una conducta más asertiva.

Estos esbozos muestran, al igual que gran parte de la investigación evolutiva, que los niños de mayor edad dominan muchas tareas que están fuera del alcance de los niños más pequeños, que su comprensión del género es más parecida a las representaciones adultas. Las continuas diferencias de género —las

niñas son mejores en el reconocimiento de pronombres y en la clasificación, eligen juguetes de acuerdo con el género cuando construyen unidades de juego de ficción y en este juego se comportan de una manera sensible a la presencia de un compañero del género opuesto— constituyen una característica más inusual. Estas diferencias no han sido mencionadas de una manera consistente para los niños de estas edades.

Si las diferencias de edad mencionadas aquí están de acuerdo con las expectativas y las diferencias de género variables a lo largo de las diferentes muestras de niños, ¿qué podemos aprender de estos datos aparte de su contribución como descripción de la construcción gradual de las representaciones sociales de género? ¿Cuál es su contribución a la psicología social evolutiva?

LEFEBVRE-PINARD (1982) se lamentaba de las dificultades metodológicas existentes para establecer relaciones empíricas entre la evolución y la organización del conocimiento, y su uso en la regulación de la conducta cotidiana. Sugería que los estudios que ella había realizado con niños de 3 a 5 años podían haber fracasado al intentar demostrar estas relaciones, porque las reglas cognitivas que había valorado podían ser locales o dependientes de un contexto. Los niños que estudió puede que no alcanzaran un valor umbral de la generalización de reglas que tendría como resultado una influencia sistemática sobre la conducta social. Creo que estos descubrimientos son la demostración de este problema. Demuestran que la investigación en un campo deliberadamente limitado puede plantear interrogantes acerca de las relaciones entre las reglas y la conducta.

La posibilidad de demostrar los vínculos entre el conocimiento reflexivo y la conducta puede aumentar centrando la atención en un único campo dentro del cual sea posible la suposición de que el pensamiento y la acción comparten el significado (CULLER, 1976). Al introducir una variedad de tareas, no sólo las que requieren que el niño generalice reglas abstractas a fin de influir en la acción, y al emplear diferentes situaciones sociales, pueden variarse las demandas cognitivas con respecto al niño dentro de un campo específico del contenido.

Las relaciones entre el conocimiento del género y la conducta pueden deducirse a partir del juego de acción de los niños pequeños que he descrito. A lo largo del rango de edad existe una preferencia de juguetes, sistemática y determinada por el género, en el juego de acción. El hecho de que esta preferencia no funcione en las parejas mixtas, donde el interés por el niño del otro género lleva a ofertas y sugerencias para compartir los juguetes, indica que este conocimiento está vinculado a la situación interpersonal inmediata o, por utilizar el término de Margaret Donaldson (véase el capítulo 5), «físicamente anclado». La diferenciación del género en el nivel de acción no está lo suficientemente apoyada por la comprensión reflexiva de las representaciones sociales de género como para superar la influencia social o los efectos atenuantes de otros intereses interpersonales.

Las representaciones sociales de género están «psicológicamente ancladas»

en el pensamiento de las madres y, por lo tanto, funcionan para regular la diferenciación de géneros en la conducta de sus hijos. El análisis de la actividad motriz gruesa muestra, una vez más, que en los niños pequeños esta diferenciación puede estar influida por otras necesidades interpersonales. Jugar con adultos maternos puede proporcionar un apoyo para las representaciones sociales de género que promueve la diferenciación de los géneros. En el juego entre compañeros, aunque existe una mayor actividad motriz gruesa, los factores de influencia social llevan a una conducta que parece menos caracterizada por el género.

La incapacidad de los niños, en los dos grupos más jóvenes, a la hora de aplicarse a sí mismos los términos niña/niño, constituye una prueba más de esa imposibilidad de ir más allá de los límites del aquí y ahora de la situación inmediata, del pensamiento «físicamente anclado». Para estos niños, las representaciones sociales de género no funcionan como significantes diferenciados que les permitirían aplicarse a sí mismos los términos niño/niña tan fácilmente como utilizan sus nombres propios.

Las pruebas de la influencia de las reglas de género más generalizadas sobre la conducta (del pensamiento genérico «mentalmente anclado») proceden de un análisis multivariado con la madre o un niño de la misma edad como clasificación primaria y las tareas lingüísticas y cognitivas ya descritas como covariantes. No existen relaciones significativas entre las puntuaciones en las tareas lingüísticas y cognitivas y la selección de juguetes en el juego con otro compañero, tanto si las medidas procedían del juego de acción como si lo hacían del juego de ficción. No obstante, en el juego de ficción con la madre las puntuaciones de los niños tanto en las tareas de reconocimiento de pronombres como en las de clasificar personas predecían una elección de juguetes de acuerdo con el género. Este descubrimiento ofrece pruebas indirectas para la hipótesis de que la conducta de las madres, organizada en términos de las representaciones sociales de género, apoya las habilidades lingüísticas y cognitivas limitadas de los niños muy pequeños y les permite regular su conducta en el juego de ficción de un modo apropiado para el género. Esto indica que incluso para estos niños puede ser posible demostrar una relación entre el desarrollo lingüístico-cognitivo y la conducta interpersonal (actividad práctica) cuando se especifican cuidadosamente el contenido y el contexto y cuando las madres proporcionan el apoyo necesario.

Estas especulaciones dejan muchas preguntas sin contestar. ¿Por qué está relacionada la elección de juguetes, en el juego de ficción con la madre, con el reconocimiento de pronombres y no con otras tareas lingüísticas? ¿Cómo están relacionadas el reconocimiento de pronombres y la clasificación de géneros? ¿Por qué deberían existir relaciones entre las tareas lingüísticas y cognitivas y el juego de ficción, y no con el juego de acción?

Algunas de las preguntas pueden contestarse considerando un análisis de los patrones de interrelaciones entre distintas tareas lingüísticas y cognitivas.

Las puntuaciones de los niños en el estudio principal de 10 tareas —tres tareas de reconocimiento y tres de producción utilizando (a) nombres de género, (b) pronombres y (c) nombres comunes, y cuatro tareas de clasificación utilizando (a) color, (b) especies, (c) personas y (d) juguetes— fueron analizadas factorialmente utilizando un procedimiento de probabilidad máxima. Se derivaron tres factores. Sólo la producción de nombres de género, pronombres y nombres comunes ejercía una gran influencia sobre el primer factor. El reconocimiento de nombres de género y el reconocimiento de nombres comunes ejercía una gran influencia sobre el tercer factor. En ambos casos, se trata de dimensiones lingüísticas y si pueden separarse de forma válida indican procesos relacionados con el etiquetado y el reconocimiento. El segundo factor abarcaba el reconocimiento de pronombres, la clasificación de colores, especies y géneros. La clasificación de juguetes no consiguió influir sobre este factor. La naturaleza de los procesos que revela este factor no quedará adecuadamente descrita si lo denominamos factor de clasificación. De forma intuitiva, parece que la habilidad para interpretar un pronombre atendiendo al género, pero ignorando la edad y el caso, implica un proceso relacionado con el recuerdo de una distinción conceptual y su aplicación a una serie de estímulos. En mi opinión, este proceso es análogo al «anclaje mental» que permite reflexionar sobre los intereses personales fuera del presente inmediato, descrito por Margaret Donaldson en el capítulo 5.

El juego de acción es diferente al juego de ficción, en el cual el lenguaje consistía principalmente en identificar unidades. La repercusión de los factores de influencia social sobre la elección de juguetes y la conducta motriz gruesa, implica que las representaciones sociales de género mentalmente ancladas tienen tan sólo una influencia limitada sobre la regulación de la acción de los niños en estas edades. Por lo tanto, no resulta sorprendente que no encontremos ninguna relación entre el juego de acción y la ejecución de las tareas lingüísticas y cognitivas.

Puede trazarse un guión evolutivo a partir de este examen de los procesos implicados en la construcción de representaciones sociales de género. Inicialmente, las madres utilizan sus representaciones sociales de género en la regulación de su actividad y la de sus hijos. A los 18 meses, la actividad práctica de los niños ha empezado a dar pruebas de regulación de género independiente. Estos niños eligen los juguetes apropiados para el género y muestran una diferenciación de género en la actividad de motricidad gruesa. La regulación adulta sigue siendo necesaria para apoyar esta diferenciación. Los niños más pequeños empiezan a adquirir el código de género, pero aún hay poca diferenciación del significado (es decir, la representación social de género) y sus significantes (es decir, la conducta interpersonal lingüística, cognitiva y social descrita anteriormente). Por consiguiente, el conocimiento del género tan sólo tiene un efecto limitado en la regulación de la actividad práctica de estos niños.

Nuestras propias dificultades a la hora de diferenciar el significado del signi-

ficante pueden obstaculizar la investigación en este campo. El uso de la elección de juguetes apropiados para el género como una medida de diferenciación de géneros, puede llevar a subestimar el conocimiento del género por parte de los niños pequeños y la influencia de ese conocimiento sobre la conducta interpersonal. En la situación real, una niña que ofrece a su compañero una pistola, puede «saber» que los chicos juegan con pistolas, pero para un observador su conducta parece ser menos diferenciada en cuanto al género. Nuestra investigación no exploró esta posibilidad. No obstante, cuando *no* hay probabilidades de interacción entre los niños, la presencia de un compañero de otro sexo como observador hace que los niños de mayor edad disminuyan un poco su elección de juguetes del otro género (véase SERBIN y otros, 1979).

La elección de juguetes apropiada para el género en el juego de ficción con la madre, el reconocimiento del pronombre y la clasificación de géneros constituyen los primeros pasos para la regulación de la actividad práctica en términos de la comprensión reflexiva de las representaciones sociales del género. Existen pruebas de que los adultos maternos proporcionan un apoyo y que la conducta de las niñas en el grupo de mayor edad indica la naturaleza del subsiguiente logro del niño (WOOD, BRUNER y ROSS, 1976). La precocidad conceptual de estas niñas, que se demuestra en sus primeras ejecuciones en las tareas de reconocimiento de pronombres y clasificación, también queda plasmada en su conducta interpersonal. No sólo eligen sistemáticamente juguetes para niñas cuando construyen unidades de juego de ficción sino que es menos probable que utilicen juguetes para chicos en el juego imaginario cuando los chicos están presentes. Dicho de otro modo, su conducta empieza a mostrar la regulación de la acción a través de una comprensión reflexiva del sistema de reglas de los géneros.

Este examen de la construcción de las representaciones sociales del género tan sólo hace alusión a la complejidad de la interacción de las fuerzas evolutivas. No sólo se trata de un desarrollo entrelazado en el sentido lingüístico, cognitivo e interpersonal, sino que nuestro éxito al observar los cambios depende de nuestra habilidad para emplear las representaciones sociales del género en la creación de situaciones y tareas apropiadas para medir su desarrollo. Es posible que limitando la atención a un único concepto, un concepto ecológicamente importante en la vida social, podamos aumentar nuestras posibilidades de manipular, medir y comprender el desarrollo social cognitivo.

Agradecimientos

La investigación presentada en este capítulo ha sido posible gracias al apoyo del Social Science Research Council, beca número HR 5871.

Quisiera agradecer a Gerard Duveen, Peter Lloyd y Caroline Smith sus comentarios sobre los primeros borradores de este capítulo. También ha resultado muy útil la revisión de los compiladores de este libro.

Referencias bibliográficas

- Archer, J., y Lloyd, B., *Sex and Gender* (edic. revisada). Nueva York: Cambridge University Press, 1985.
- Blakemore, J. E. O., LaRue, A. A., y Oljnik, A. B., «Sex-appropriate toy preference and the ability to conceptualize toys as sex-role related», *Developmental Psychology*, 1979, 15, 339-340.
- Bloom, L., «Talking, understanding and thinking», en R. L. Schiefelbusch y L. L. Lloyd (comps.), *Language Perspective: Acquisition, Retardation, and Intervention*. Nueva York: Macmillan, 1974.
- Cahill, S. E., «Re-examining the acquisition of sex roles: a social interactionist approach», *Sex Roles*, 1983, 9, 1-15.
- Culler, J., *Saussure*, Londres: Fontana, 1976.
- Donaldson, M., «The origins of inference». Ponencia leída en la British Association for the Advancement of Science, Salford, septiembre de 1980.
- Duveen, G. M., «From social cognition to the cognition of social life: An essay in decentration». Tesis doctoral, inédita, Universidad de Sussex, 1984.
- Goldberg, S., y Lewis M., «Play behavior in the year-old infant, early sex differences», *Child Development*, 40, 21-31, 1969.
- Grief, E. B., «Sex role playing in pre-school children», reproducido en J. S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (comps.), *Play: Its Role in Development and Evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- Jacklin, C. N., y Maccoby, E. E., «Social behaviour at 33 months in same-sex and mixed-sex dyads», *Child Development*, 1978, 49, 557-569.
- Kohlberg, L., «A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes», en E. E. Maccoby (comp.), *The Development of Sex Differences*. Stanford, Calif: Stanford University Press, 1966.
- Lefebvre-Pinard, M., «Questions about the relationship between social cognition and social behaviour: the search for the missing link», *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1982, 14, 323-337.
- Lloyd, B., y Smith, C., «The social representation of gender and young children's play», *British Journal of Developmental Psychology*, 1985a, 3, 65-73.
- Lloyd, B., y Smith, C., «Gender scripts: children's understanding of gender and gender-marked play». Ponencia leída en la Developmental Psychology Section Conference, British Psychological Society, Belfast, septiembre, 1985b.
- Lloyd, B., y Smith, C., «The effects of age and gender on social behaviour in very young children», *British Journal of Social Psychology*, 1986, 25, 33-41.
- Mead, M., *Sex and Temperament*. Nueva York: William Morrow, 1935 (trad. cast.: *Sexo y temperamento*, Barcelona, Paidós, 1982).
- Moscovici, S., «Social representation» en R. Harre y R. Lamb (comps.), *The Encyclopedic Dictionary of Psychology*. Oxford: Blackwell, 1983.
- Moscovici, S., y Hewstone, M., «Social representation and social explanation: from the "naive" to the "amateur" scientist», en M. Hewston (comp.), *Attribution Theory*. Oxford: Blackwell, 1983.
- Schau, C.G., Kahn, L., Diepold, J. H., y Cherry, F., «The relationships of parental expectations and preschool children's verbal sex typing to their sex-typed toy play behavior», *Child Development*, 1980, 51, 266-270.
- Serbin, L., Connor, J.M., Burchardt, C.J., y Citron, C.C., «Effects of peer presence on sex-typing of children's play behavior», *Journal of Experimental Child Psychology*, 1979, 27, 303-309.
- Smith, C., «'Mothers'» attitudes and behaviour to infants and the development of sex-typed play» Tesis doctoral inédita, Universidad de Sussex, 1982.
- Smith, C., y Lloyd, B.B., «Maternal behavior and perceived sex of infant», *Child Development*, 1978, 49, 1263-1265.
- Smith, C., Lloyd, B.B., y Crook, C., «Instrumentation and software report: computer assisted coding of videotape material», *Current Psychological Research*, 1982, 2, 289-292.
- Terman, L.M., y Merrill, M.A., *Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for the Third Revision. Form L-M*. Boston: Houghton-Mifflin, 1960.
- Thompson, S.K., «Gender labels and early sex-role development», *Child Development*, 1975, 46, 339-347.
- Wood, D., Bruner, J.S., y Ross, G., «The role of tutoring in problem-solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, 89-100.