ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia



Género: Socialización Temprana

Actualización Septiembre 2014
Editor del Tema:
Carol L. Martin, PhD, Arizona State University, EE.UU.

©2013-2026 ABILIO | GÉNERO: SOCIALIZACIÓN TEMPRANA

Tabla de contenidos

Síntesis 5

Socialización de género entre pares en niños y niñas de corta edad 9

LAURA D. HANISH, PHD, RICHARD A. FABES, PHD, SEPTIEMBRE 2014

La socialización de género en los niños por parte los padres 15

CAMPBELL LEAPER, PHD, SEPTIEMBRE 2014

El papel de las escuelas en la socialización temprana sobre las diferencias de géneros 21

[1]REBECCA BIGLER, PHD, [2]AMY ROBERSON HAYES, MA, [3]VERONICA HAMILTON, BA, DICIEMBRE 2013

Auto-socialización de género en la primera infancia 26

MAY LING HALIM, PHD, NATASHA C. LINDNER, BA, DICIEMBRE 2013

Las causas complejas y su influencia en la modificación del desarrollo del género: Comentario sobre Hanish y Fabes; Leaper; Bigler, Hayes y Hamilton, y Halim y Lindner 33

SHERI A. BERENBAUM, PHD, ADRIENE M. BELTZ, MS, SEPTIEMBRE 2014

Tema patrocinado por:



©2013-2026 ABILIO | GÉNERO: SOCIALIZACIÓN TEMPRANA

Síntesis

¿Por qué es importante?

La socialización de género[1] es el proceso mediante el cual los niños y niñas aprenden acerca de las expectativas sociales, actitudes y comportamientos asociados con el género de alguien. Cuando los infantes alcanzan a tener un sentido de su propia identidad (es decir, saber si son niños o niñas), prestan una mayor atención a la información relacionada con el género, y en particular con modelos del mismo género. Esta conciencia, en combinación con una exposición temprana al género a partir de varias fuentes de socialización, como padres, hermanos y compañeros; tiene consecuencias inmediatas sobre las actitudes y el comportamiento de los niños y niñas hacia los miembros de su grupo y hacia aquellos del otro género. Por ejemplo, los infantes pueden estar a favor de su propio género en sus actitudes (tener sentimientos más positivos hacia los miembros de su propio grupo) y mostrar comportamientos discriminatorios de género (preferir interactuar con miembros de su propio género únicamente). Esta segregación de género puede estar motivada por los adultos pero más frecuentemente elegida por los mismos niños y niñas, puede llegar a volverse problemática porque los mismos necesitan poder funcionar en entornos de integración de géneros (por ejemplo, guardería infantil o escuela). Mientras que los niños o las niñas desarrollan destrezas para interactuar con miembros de su propio género, sus capacidades para relacionarse de manera efectiva con niñas y niños son más limitadas. En consecuencia, es importante proporcionar a los niños y niñas de corta edad las oportunidades de jugar en grupos con ambos géneros con el fin de ayudarlos a desarrollar relaciones interpersonales positivas tanto con niños como niñas a través de una serie de entornos.

¿Qué sabemos?

El género es una de las primeras categorías de las cuales los niños y niñas llegan a tener conciencia. Ya a los tres años de edad, han formado su identidad de género. También empiezan a aprender sobre los estereotipos culturales de género: ciertos comportamientos, actividades, juegos e intereses son típicos de niños y niñas. Aunque los niños y niñas juegan un papel activo en la determinación del desarrollo de su identidad de género, sus conocimientos acerca del género provienen de muchas fuentes de socialización, incluyendo los padres, pares y profesores.

Padres

Los padres proporcionan a los hijos sus primeras lecciones de género. Aunque las actitudes igualitarias frente al género se han incrementado en muchas culturas a lo largo de las décadas pasadas, los padres y especialmente los hombres tienen típicamente diferentes expectativas para sus hijos e hijas con respecto a los rasgos de personalidad, capacidades y actividades. Los papeles de los padres dentro y fuera de la familia también influyen en la concepción de los papeles de género. Hoy en día, la mayoría de las mujeres se desempeñan en trabajos fuera de la casa, y los hombres están cada vez comprometidos con el cuidado de los niños y las tareas domésticas. Resulta interesante señalar que los niños y niñas criados por padres del mismo género o que están expuestos al cuidado infantil por parte del padre pueden ser más renuentes a admitir los estereotipos de género. Además, la participación del padre en los deberes domésticos y/o cuidado infantil está asociada con una menor probabilidad de violencia hacia los niños.[2] Finalmente, los padres refuerzan los estereotipos de género cuando proporcionan a sus hijos e hijas distintos juguetes, o cuando describen patrones generales acerca de cada género (por ejemplo, “a las niñas les gustan las muñecas mientras que a los niños les gusta el futbol”).

Pares

Otra manera importante sobre cómo los niños y niñas aprenden acerca del género es través de sus interacciones con pares. Durante la primera infancia, los infantes prefieren jugar con sus pares que tienen intereses similares o con quienes ellos creen que comparten esos intereses, y así tienen más probabilidad de socializarse con pares de su mismo género. Mientras pasan el tiempo con sus amigos, los niños y las niñas aprenden lo que es apropiado para un género o para el otro. Esta socialización de género puede ser directa o indirecta. Por ejemplo, los niños aprenden de los estereotipos de género a través de los cometarios directos de sus pares (“el cabello largo es para las niñas mientras que el cabello corto es para los niños”) y/o las reacciones negativas cuando no cumplen con las expectativas de género. Asimismo, los niños y niñas aprenden y adoptan comportamientos estereotipados en cuanto a género (comportamientos típicos de niños frente a comportamientos típicos de niñas) mientras pasan más tiempo interactuando con miembros de su propio género.

Profesores/Escuela

Además de los padres y los pares, los profesores son otra fuente de socialización de género. De manera similar a los padres, los profesores tienen expectativas de género, imitan roles de género y refuerzan comportamientos estereotipados de género en sus salones de clase. Por ejemplo, los

educadores pueden reforzar los estereotipos de género mediante la clasificación y la organización de los estudiantes en actividades de grupo o creando diferentes centros de actividades para niños y niñas. Esta segregación de géneros, a su turno, resalta el género como una categoría social, refuerza los estereotipos de género en niños y niñas e incita a evitar compañeros de juego del otro género.

Aunque queda claro que los padres, pares y profesores socializan a los niños y niñas para que piensen y actúen en formas guiadas por género, el desarrollo de los niños y las niñas también recibe la influencia de los factores biológicos, tales como hormonas sexuales, que influyen en las preferencias de actividades de los infantes. Como tal, el desarrollo del género se puede describir mejor como el resultado de la interacción entre la socialización de género y los factores biológicos.

¿Qué podemos hacer?

A los padres y los proveedores de servicios se les anima a que les proporcionen a los niños y niñas una amplia gama de juguetes y actividades durante la primera infancia. Igualmente, se recomienda a los padres y profesores crear entornos lúdicos donde los niños interactúen positivamente tanto con niños como niñas. Estas interacciones ayudarían a los niños y niñas a desarrollar destrezas para interactuar de manera efectiva en grupos con ambos géneros y a obtener una mejor comprensión de las diferencias y similitudes entre los géneros. De hecho, de manera muy especial se le anima a los padres, educadores y profesionales de la salud para que presten atención a las creencias estereotipadas que los niños expresan con relación a la cada género, ya que algunos podrían fomentar comportamientos y actitudes negativas contra el otro género. Esta inquietud se puede abordar exponiendo a los niños a modelos estereotipados opuestos (por ejemplo, una jugadora de hockey o un enfermero) y enseñándoles que ser una niña o un niño es más que simplemente verse bella o actuar rudo. De hecho, se recomienda que los padres y los educadores discutan y desafíen los estereotipos de género con los niños (por ejemplo, ‘las niñas también pueden ser grandes jugadoras de futbol’). Incluso, mientras se recomienda desafiar los estereotipos de género en los niños y niñas, las intervenciones pueden ser más efectivas cuando hacen del género un tema menos destacado, opuesto a uno más destacado. Finalmente, se le recomienda a los responsables de formular políticas educativas que hagan énfasis en la importancia de los entornos escolares mixtos ya que promueven más actitudes y comportamientos igualitarios en cuanto a género que las escuelas de sólo niños o sólo niñas.

Referencias

1. Barker G. 2006. Presented at United Nations Division for the Advancement of Women (DAW), in Collaboration with UNICEF, Expert Group Meeting: Elimination of all forms of discrimination and violence against the girl child, September 25-28. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre (EGM/DVGC/2006/EP.3). URL: http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/elim-disc-viol-girlchild/ExpertPapers/EP.3%20%20%20Barker.pdf. Accessed December 11, 2013
2. Contreras M, Heilman B, Barker G, Singh A, Verma R, Bloomfield J. Bridges to adulthood: Understanding the lifelong influence of men's childhood experiences of violence. Analyzing data from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES). Washington, DC: International Center for Research on Women (ICRW) and Rio de Janeiro: Instituto Promundo. April 2012. URL: http://www.promundo.org.br/wp-content/uploads/2012/04/Bridges-to-Adulthood.pdf. Accessed December 11, 2013

Socialización de género entre pares en niños y niñas de corta edad

Laura D. Hanish, PhD, Richard A. Fabes, PhD

T. Denny Sanford School of Social and Family Dynamics, Arizona State University, EE.UU.

Septiembre 2014

Introducción

Para la época en que los infantes tienen alrededor de 3 años, ya han comenzado a formar su identidad de género.[1] En otras palabras, son conscientes del hecho de que son niños o niñas y de que hay ciertos comportamientos, actividades, juguetes e intereses que son más comunes entre niños o entre niñas. A esta edad las diferencias de género en los comportamientos y los patrones de interacción de los infantes también comienzan a hacerse notables. Por ejemplo, los niños son más activos físicamente y juegan en espacios más amplios que donde lo hacen las niñas. En cambio, las niñas son más dóciles, prosociales y juegan más cerca de los adultos que los niños.[2] Una manera importante cómo los infantes aprenden de los papeles de género y desarrollan comportamientos y actitudes tipificados por género es a través de las interacciones con sus pares.[3]

Problemática

En la medida que los niños pasan el tiempo con otros niños, se van pareciendo más. Con el tiempo, los infantes que son amigos entre sí tienden a llegar a ser más parecidos entre sí de lo que el simple azar hubiera predicho. Esto es pertinente en cuanto al desarrollo de género – el comportamiento basado en el género de los infantes se vuelve más parecido a los de aquellos con quienes pasan el tiempo.[4] Se han usado dos procesos para explicar esta similitud. Primero, los infantes prefieren jugar con los pares que son parecidos a ellos. Así, las niñas pueden elegir otras niñas porque comparten intereses y actividades parecidas. Segundo, los niños pueden llegar a parecerse a sus amigos debido a influencias, o la tendencia de los comportamientos e intereses de propagarse a través de los vínculos sociales con el tiempo. La distinción entre los efectos de la selección y de la influencia, requiere identificar exactamente con quiénes los infantes juegan y cómo sus interacciones con sus pares afectan su comportamiento y desarrollo. Esto no es fácil porque se necesitan datos longitudinales detallados sobre relaciones sociales y características individuales – algo que es muy exigente, costoso y difícil de obtener.

Preguntas claves de la investigación

Hay varias preguntas importantes respecto a la investigación en esta área. Éstas incluyen:

1. ¿Cómo los infantes socializan sus comportamientos como niños y como niñas? ¿Qué hacen los infantes para que se estimule o se desestimule los comportamientos basados en el género?
2. ¿Qué hace que los infantes sean susceptibles a la socialización de género entre pares?
3. ¿Cuáles son los beneficios y costos de la socialización de género entre pares?

Resultados de la investigación

Desde temprana edad, los infantes están interesados en sus pares y establecen relaciones significativas con ellos.[5] En la medida en que los niños pasen más tiempo interactuando con sus pares, más tienen oportunidades de socializarse estimulando o desestimulando comportamientos específicos, mediante la modelización o la creación de normas que guíen los comportamientos de los infantes. El género es predominante en las identidades propias de los infantes de corta edad y en las percepciones de los otros, y además socializan entre ellos sus comportamientos basados en el género. Esto puede suceder directamente. Por ejemplo, un infante puede decirle a otro infante que una actividad específica es adecuada para un género o para otro (por ejemplo, “Las muñecas son para las niñas” o “No se permiten niños en nuestro fortín”). O puede suceder indirectamente. Por ejemplo, mientras más tiempo pasan los infantes con sus pares, más parecidos son entre sí con respecto a los intereses, comportamientos y estilos de interacción común.[4]

Para ilustrar esto, en estudios realizados en los EE. UU., los investigadores han descubierto que mientras más tiempo pasen los niños (varones) jugando con otros niños, más parecidos a los niños se vuelven. En otras palabras, lo niños que juegan frecuentemente con otros niños se vuelven más activos, más dominantes, y más agresivos. Asimismo, las niñas que juegan más frecuentemente con otras niñas empiezan a comportarse de manera más típica para las niñas.[6] Y esto pasa en un periodo de tiempo relativamente corto – en el curso de apenas unos cuantos meses. Por ejemplo, en el otoño del año escolar, los investigadores notaron pocas y pequeñas diferencias en los comportamientos de juegos de niños y niñas (edad promedio = 53 meses). Pero para finales del año escolar unos meses después, los niños y las niñas fueron notablemente más diferentes y más tipificados en cuanto a género en sus actividades de juego y comportamiento. Esto tuvo que ver con la cantidad de tiempo que pasaron jugando con sus pares del mismo sexo;

mientras más lo hacían en el otoño, más tipificados en cuanto a género se encontraban en la primavera.[6]

Los niños y las niñas pasan una gran cantidad de tiempo jugando con sus pares del mismo sexo y relativamente poco tiempo jugando con sus pares del otro sexo.[6,7] Este patrón se conoce como segregación de géneros.[8] La segregación de géneros comienza alrededor de la edad de 2.5 a 3 años y aumenta en fuerza e intensidad a lo largo de los años de la escuela primaria.[9] Como resultado de ello, es más probable que los infantes sean socializados por pares del mismo género. Esto significa también que los niños y las niñas tienen experiencias distintas y aprenden destrezas, habilidades e intereses en sus interacciones con pares del mismo sexo. Los niños aprenden cómo entenderse y jugar de manera efectiva con otros niños. En cambio, las niñas aprenden cómo influir en otras niñas y jugar con ellas de forma colaborativa.[10] Con el tiempo, estas preferencias de pares del mismo género se refuerzan, consolidando la segregación de géneros y la promoción de comportamientos e intereses tipificados por género. Este ciclo de segregación de géneros, por un lado, hace que sea menos probable que las niñas y los niños interactúen y aprendan los unos de los otros, y, por otro lado, promueve creencias, actitudes y sesgos estereotipados de género acerca y hacia el otro sexo.[11]

Brechas de la investigación

Por el momento sabemos muy poco sobre cómo exactamente los pares socializan los comportamientos de las niñas y los niños de corta edad. Sin embargo, se sabe mucho más acerca de la socialización entre pares del mismo género que acerca de cómo socializan los pares de géneros opuestos. Para comprender cómo los pares socializan los comportamientos de niñas y niños de corta edad, se puede capacitar observadores independientes para determinar cuándo los infantes están interactuando, con quiénes están interactuando, y qué están haciendo juntos.[12] Por ejemplo, es posible que los observadores vean los entornos o las circunstancias que faciliten las interacciones con los pares, independientemente de si los infantes juegan con niñas, niños o con ambos, y qué niñas y niños toman parte. También es posible que noten si los infantes están dedicados a actividades típicas de cada género (o sea, actividades más frecuentes en su género. Para niñas, por ejemplo, jugar con muñecas, y para los niños jugar con camiones) o por comportamientos de género (por ejemplo, comportamientos físicamente activos o tranquilos), si los pares estimulan o desestimulan los comportamientos de los infantes, y cómo los infantes responden a las reacciones de sus pares (por ejemplo, aumentar o disminuir el comportamiento determinado, discutir, etc.). Se necesitan estudios longitudinales, en los cuales los niños sean observados y sometidos a seguimiento a lo largo del tiempo, para comprender mejor la

socialización entre pares del mismo género y del otro género.

Conclusiones

Cuando los niños se reúnen, hay oportunidades para que se socialicen, dentro de los lineamientos del género. Estas investigaciones y conclusiones relacionadas con la socialización entre pares del desarrollo de género en infantes de corta edad, sugieren que los niños y las niñas crecen en mundos sociales aparte, donde raramente tienen la oportunidad de aprender acerca del otro o el uno del otro.[2,4,8] Además, hay algunas especulaciones en el sentido de que esta separación y falta de entendimiento se trasladan a la futuras relaciones de masculino-femenino en la adolescencia y en la edad adulta.[2] Básicamente, los infantes desarrollan habilidades para interactuar con miembros de su propio género, pero las oportunidades para desarrollar habilidades para interactuar confortable y efectivamente con el otro género son más limitadas. La segregación de género, sea motivada por los infantes o por los adultos, puede llegar a ser problemática, porque los niños crecen en una sociedad integrada por géneros. Los entornos de familias, escuelas y vecindarios, y lugares de trabajo incluyen miembros de ambos géneros. Para tener éxito a través de toda la gama de entornos en los que se encontrarán, los infantes deben ser capaces de interactuar y relacionarse de manera efectiva tanto con hombres como con mujeres.

Implicaciones para los padres, los proveedores de servicios y los responsables de la formulación de políticas

Se les aconseja a los padres, proveedores de servicios y los responsables de formular políticas para que ayuden a los infantes de corta edad a estructurar y organizar sus interacciones con sus pares para maximizar los beneficios de la socialización entre pares. Esto es especialmente importante para las interacciones con pares del otro género. Una manera como se puede hacer esto es proveer las oportunidades para que los infantes puedan jugar positivamente tanto con niños como con niñas en grupos de géneros mixtos. Los grupos de géneros mixtos pueden proveer un lugar seguro para aprender acerca de las similitudes y diferencias entre géneros y para el desarrollo de habilidades que permitan a los infantes interactuar de manera efectiva con tanto niños como niñas.

También es importante reconocer que las influencias de pares asociados con la segregación contribuyen a las diferencias de género en los comportamientos y actitudes de los infantes. La

separación de los niños y las niñas exagera estas diferencias, pero algunas personas malinterpretan este hecho. Por ejemplo, algunos autores plantean que los niños y las niñas son tan diferentes entre sí hasta el punto que se les debe enseñar en salones de clases por separado – uno para niños y otro para niñas.[13,14] Desafortunadamente, estos autores no comprenden que es la socialización entre pares dentro de los grupos segregados por género, lo que contribuye a las diferencias entre niños y niñas, en primer lugar, y que la separación de ellos en los salones de clase sólo consolidará y reforzará los comportamientos y diferencias, tipificados por género.[11,15,16] Además, los salones de clases segregados por género como tales, no conllevan a mejoras en aprendizaje y en logros.[17] Los esfuerzos deben ser dirigidos hacia la búsqueda de maneras de reunir niños y niñas para que tengan experiencias positivas compartidas y desarrollen una mejor comprensión, apreciación y respeto mutuos.[18]

Referencias

1. Ruble DN, Martin CL, Berenbaum S. Gender development. In: Damon W, ed. *Handbook of child psychology.* Vol 3. New York: Wiley; 2006:858-932.
2. Maccoby EE. *The two sexes: Growing up apart, coming together.* Cambridge, MA: Belknap Press; 1998.
3. Fabes RA, Hanish LD, Martin CM. The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly.* 2004;50:260-273.
4. Martin CL, Kornienko O, Schaefer D, Hanish LD, Fabes RA, Goble P. The role of peers and gender-typed activities in young children' peer affiliative networks: A longitudinal analyses of selection and influence. *Child Development.* 2013;84:921-937.
5. Rubin KH, Bukowski WM, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon W, ed. *Handbook of child psychology.* Vol 3. New York: Wiley; 2006:619-700.
6. Martin CL, Fabes RA. The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology.* 2001;37:431-446.
7. Fabes RA, Martin CL, Hanish LD. Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development.* 2003;74(3):921-932.
8. Mehta CM, Strough J. Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review.* 2009;29(3):201-220.
9. Maccoby EE, Jacklin CN. Gender segregation in childhood. In: Reese HW, ed. *Advances in child development and behavior. Vol 20.* Orlando, FL: Academic Press; 1987:239-287.
10. Leaper C. Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. In: Leaper C, ed. *Childhood gender segregation: Causes and consequences.* San Francisco: Jossey-Bass; 1994:67-86.
11. Fabes RA, Martin CL, Hanish LD, Galligan K, Pahlke E. Gender segregated schooling: A problem disguised as a solution. *Educational Policy.* In press.
12. Hanish LD, Martin CL, Fabes RA, Leonard S, Herzog M. Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology.* 2005;33(3):267-281.

13. Gurian M, Henley P, Trueman T. *Boys and girls learn differently!: A guide for teachers and parents.* New York, NY: Jossey-Bass; 2001.

14. Sax L. *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences.* New York, NY: Doubleday; 2005.

15. Halpern DF, Eliot L, Bigler RS, et al. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science.* 2011;333:1706-1707.

16. Galligan KM, Fabes RA, Martin CL, Hanish LD. Gender differences in young children's play qualities in gender-segregated and gender-integrated peer interactions. Paper presented at: biennial meeting of the Society for Research in *Child Development;* April, 2011; Montreal, Quebec, Canada.

17. Bigler RS, Signorella ML. Single-sex education: New perspectives and evidence on a continuing controversy. *Sex Roles.* 2011;65(9-10):659-669.

18. Martin CL, Fabes RA, Hanish L, et al. The sanford harmony program: Program description and preliminary findings. Gender Development Research Conference,. San Francisco, CA2012, April.

La socialización de género en los niños por parte los padres

Campbell Leaper, PhD

Department of Psychology, University of California, Santa Cruz, EE.UU.

Septiembre 2014

Introducción

Cuando los padres conciben un nuevo bebé, la primera pregunta que hacen generalmente es si van a tener una niña o un niño. La asignación del género a los niños se convierte en una poderosa identidad social que determina la vida de los niños. Durante la primera infancia, las niñas y los niños pasan gran parte de su tiempo en el hogar con sus familias y buscan orientación en los padres y en los otros hermanos. Los niños reciben de sus padres las primeras lecciones de género. Las maneras posibles en que los padres pueden influir en el desarrollo de género en los niños incluyen inspirar una conducta modelo y fomentar diferentes comportamientos y actividades en hijos e hijas.[1]

Problemática

Uno de los retos para los investigadores que estudian la socialización por los padres es el de separar las influencias de los padres sobre los hijos y las influencias de los hijos sobre los padres.[2] Hace cincuenta años, cuando los investigadores descubrieron las correlaciones entre las prácticas de crianza y el comportamiento de los niños, la deducción típica fue que los padres ejercían influencia sobre los hijos. Sin embargo, los psicólogos del desarrollo ahora reconocen que los niños ejercen también influencia sobre el comportamiento de sus padres. De esta manera, hay que ser cuidadoso en el momento de sacar conclusiones acerca de las influencias causales de socialización por los padres sobre el desarrollo de género en los niños.

Preguntas claves de la investigación

Cuatro preguntas resultan pertinentes al evaluar la influencia de los padres sobre el desarrollo de género en los niños:

1. ¿Tienden los padres a tener expectativas estereotipadas de género para sus hijos?

2. ¿Tienden los padres a inspirar en sus hijos los comportamientos de roles de género tradicionales?
3. ¿Tienden los padres a fomentar en sus hijos comportamientos estereotipados por género y a desalentar comportamientos estereotipados entre géneros?
4. ¿Ejercen influencias causales sobre el desarrollo de género en los niños, las variaciones relacionadas con el género observadas en las expectativas y los comportamientos de los padres?

Resultados de la investigación

Las expectativas de los padres estereotipadas por género. Las expectativas tipificadas por género pueden presentarse en términos de rasgos de personalidad (por ejemplo, “los niños son agresivos”), habilidades (por ejemplo, “las niñas son buenas para la lectura”), actividades, y roles (por ejemplo, “los hombres son científicos”).[3] Mientras la igualdad entre géneros se ha incrementado en muchas culturas durante las últimas décadas, ha habido un crecimiento paralelo en los adultos respecto a la aprobación de actitudes que reflejan la igualdad entre géneros. Ahora hay más variación entre padres, algunos abrigando expectativas tradicionales y otros expresando expectativas igualitarias para sus hijas e hijos.[4,5] Igualmente, algunos padres pueden apoyar puntos de vista igualitarios con respecto a ciertos campos (por ejemplo, ocupaciones) pero siguen siendo más tradicionales con respecto a otros campos (por ejemplo, roles familiares). Finalmente, Los padres (especialmente los hombres) tienden a ser más rígidos en sus expectativas para los hijos que para las hijas.[6]

Conducta modelo de género de los padres. Uno de los cambios sociales dramáticos en la mayoría de países occidentales industrializados en los últimos 50 años ha sido la entrada de las mujeres en la fuerza laboral. En las sociedades industrializadas contemporáneas, la mayoría de las mujeres con hijos trabajan fuera del hogar. La participación promedio de los hombres en el cuidado de los niños y en las tareas del hogar se ha incrementado, aunque las responsabilidades domésticas siguen siendo dominadas por mujeres en la mayoría de familias con dos carreras.[6] La investigación demuestra que la participación de los padres –los hombres- en el cuidado de los niños está negativamente relacionada con el estereotipo de género en los niños.[7] Al involucrarse en la crianza de los niños, los padres demuestran que el rol masculino adulto incluye tanto actividades de cuidado como de actividades instrumentales.

La influencia potencial de la conducta modelo de género parental, también ha estado presente en estudios hechos sobre niños criados por padres formados por parejas del mismo género.[8] Comparados con niños criados por familias formadas de parejas heterosexuales, los niños criados por parejas del mismo género tienden a tener menos probabilidad de aprobar ciertos estereotipos de género. Sin embargo, cuando los padres del mismo género dividían las labores, con un padre como el proveedor de cuidado principal y el otro padre como el sostén principal, sus hijos tenían más probabilidad de expresar puntos de vista estereotipados acerca de los roles y ocupaciones de adultos.[8]

Tratamientos diferenciales de los padres a las hijas y los hijos. En muchas partes del mundo, padres con recursos financieros limitados muestran fuertes preferencias hacia los hijos. Como resultado de ello, la prioridad de las oportunidades de asignación de recursos, desde salud hasta educación, podría darse a los hijos en detrimento de las hijas.[9] Este contraste marcado en el tratamiento diferencial de hijos e hijas se ve generalmente en países más ricos. No obstante, hay maneras comunes en que los padres en estas sociedades pueden socializar niños y niñas de manera diferente.

De acuerdo con análisis exhaustivos realizados en países occidentales, la manera más notable cómo los padres brindan un trato diferente a las niñas de aquel dado a los niños, es a través de actividades estereotipadas de género.[10] Esto incluye el tipo de juguetes que los padres compran o las clases de actividades que promueven. Por ejemplo, los padres tienden más a proporcionar vehículos de juguete, juguetes articulados y equipos deportivos para sus hijos; y tienden más a dar muñecas, utensilios de cocina y juguetes de vestir, para sus hijas. Una vez que los niños empiecen a pedir juguetes específicos (generalmente alrededor de los 3 años de edad), no queda clara la medida en que los padres están determinando las preferencias de las actividades lúdicas de sus hijos, en contraposición a acceder a las preferencias manifestadas por sus hijos.[11]

También hay maneras sutiles en que los padres pueden reforzar los estereotipos por género incluso cuando no los están animando abiertamente. Esto se ve comúnmente en el uso de expresiones esencialistas sobre género por parte de los padres. Algunos ejemplos podrían ser “A las niñas les gustan las muñecas” o “A los niños les gusta el futbol.” En estas instancias, el padre está expresando lo que se conoce como estereotipo descriptivo (esto es, describir patrones generales o “esencias” acerca de cada género) en vez de estereotipo prescriptivo (esto es, mencionar lo que debería ocurrir). La investigación sugiere que incluso las madres de clase media que manifestaban actitudes igualitarias en cuanto a género utilizaban frecuentemente

expresiones esencialistas con sus hijos de edad preescolar. También, raramente desafiaban los estereotipos de género (por ejemplo, “Está bien si las niñas quieren jugar baloncesto”).[12,13]

En promedio, los padres en las culturas industrializadas son más flexibles en cuanto a las actividades de juego que consideran más aceptables para las hijas que para los hijos.[6,10] (Se han realizado relativamente pocos estudios sobre las actitudes de los padres respecto a los juegos de niños y niñas en países no industrializados o no occidentales). Igualmente, los padres tienden a ser más rígidos que las madres cuando se trata de estimular juegos tipificados por género (especialmente en hijos).[6,10] Por ejemplo, muchos padres estadounidenses estimulan a sus hijas para que participen en deportes (una actividad de estereotipo masculino). En cambio, pocos padres estimulan a sus hijos para que jueguen con muñecas (una actividad de estereotipo femenino). De hecho, muchos padres se preocupan en tales casos. Sin embargo, la evidencia sugiere que algunos padres son más tolerantes con comportamientos de género contrario en los hijos, que en décadas anteriores.[4,14]

Brechas de la investigación

Se necesita más investigación sobre el alcance y la manera cómo los padres influyen en el desarrollo de género en sus hijos. Las investigaciones anteriores se basaron ampliamente en los diseños correlativos que no demuestran causalidad. Algunas asociaciones de comportamiento entre padres y sus hijos biológicos pueden deberse a influencias genéticas compartidas (por ejemplo, el nivel de actividades es parcialmente heredado).[2] Una investigación longitudinal bien hecha es la más adecuada para abordar las posibles influencias causales. La importancia relativa de los padres en comparación con otros agentes socializadores (grupos de pares, medios de comunicación, profesores, etc.) debe ser examinada en mayor profundidad. Además, las investigaciones adicionales deberán tener en cuenta las formas indirectas de influencia parental. Por ejemplo, al estimular la participación de los niños en actividades organizadas (equipos deportivos, campos de ciencias), los padres pueden afectar la experiencia de sus hijos fuera de la familia.[15] Finalmente, necesitamos tener una mejor comprensión de cómo los contextos culturales determinan los roles de género en la familia y en la socialización de niñas y niños.[16]

Conclusiones

Algunas transformaciones dramáticas en los roles de los hombres y las mujeres dentro y fuera de la familia han ocurrido durante el último medio siglo en la mayor parte del mundo industrializado. La imagen tradicional de la familia heterosexual con ambos padres, donde el

padre se desempeña como proveedor y la madre como ama de casa ya no es la norma en la mayoría de países industrializados. En cambio, la mayoría de las madres realizan labores fuera de la casa y muchos padres se desempeñan en el cuidado de los niños. Además, muchos niños son criados por un solo padre y por padres de un mismo género. A pesar de estos cambios de roles, quedan relativamente muy pocos estatus parentales verdaderamente igualitarios. También, algunos estudios sugieren que los padres con actitudes igualitarias con respecto al género pueden, sin embargo, actuar de una manera con las hijas y de otra con los hijos.[12] Los estudios longitudinales sugieren que los tratos de los padres hacia los hijos y las hijas pueden tener influencia sobre ciertos aspectos de su desarrollo de género.[3,6]

Implicaciones para los padres, los proveedores de servicios y los responsables de la formulación de políticas

Los padres, los proveedores de servicios y los responsables de la formulación de políticas pueden tener la intención de fomentar roles de género más flexibles en niños para ayudarlos a desarrollar un repertorio más amplio de destrezas socio-emocionales y cognitivas. Aunque los padres pueden tener influencia sobre el desarrollo de género en los niños, a veces se puede sobrestimar su impacto. Porque el género es una categoría social que organiza virtualmente cada segmento de la sociedad, hay múltiples fuentes de socialización en el desarrollo de género en los niños. Además de los padres, estas incluyen potencialmente otros miembros de la familia, grupos de pares, amigos, los medios de comunicación y profesores.[11] Mientras crecen los niños y se vuelven más autónomos, las influencias de sus pares y de los medios de comunicación frecuentemente se vuelven particularmente poderosas.

Los padres pueden tratar de estimular a sus hijos para que jueguen con una combinación de juguetes y que realicen actividades de juego de estereotipo masculino y femenino durante la primera infancia; sin embargo, pueden descubrir que sus esfuerzos avanzan en contravía con respecto a las actitudes de sus hijos una vez estos se vean expuestos a sus pares y a los medios de comunicación. Además, los padres pueden ser conscientes de los tipos o clases de pares con quienes sus hijos se socializan. Es posible que puedan fomentar mayor flexibilidad de rol de género a través de la estimulación de actividades organizadas con ambos géneros en las cuales las niñas y los niños aprenden a trabajar juntos como iguales. Finalmente, los padres pueden hacer un esfuerzo concertado para discutir y desafiar los estereotipos de género con sus hijos.

Referencias

1. Bussey K., Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review.* 1999;106:676-713.
2. Collins WA, Maccoby EE, Steinberg L, Hetherington EM, Bornstein MH. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist.* 2000;55:218-232.
3. Ruble DN, Martin CL, Berenbaum S. Gender development. In Damon W, Lerner RM. (series eds), Eisenberg N (vol. ed.). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development, 6th ed.* New York, NY: Wiley; 2006:858-932.
4. Blakemore JEO, Hill CA. The Child Gender Socialization Scale: A measure to compare traditional and feminist parents. *Sex Roles.* 2008;58:192-2007.
5. Marks JL, Lam CB, McHale SM. Family patterns of gender role attitudes. *Sex Roles.* 2009;61:221-234.
6. McHale SM, Crouter AC, Whiteman S. The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development.* 2003;12:125-148.
7. Deutsch FM, Servis LJ, Payne JD. Paternal participation in child care and its effects on children's self-esteem and attitudes toward gendered roles. *Journal of Family Issues.* 2001;22:1000-1024.
8. Fulcher M, Sutfin EL, Patterson CJ. Individual differences in gender development: Associations with parental sexual orientation, attitudes, and division of labor. *Sex Roles.* 2008;58:330-341.
9. Rafferty Y. International dimensions of discrimination and violence against girls: A human rights perspective. *Journal of International Women's Studies.* 2013;14:1-23.
10. Lytton H, Romney DM. Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin.* 1991;109:267-296.
11. Leaper C, Bigler RS. Gender. In Underwood M, Rosen LH, eds. *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence.* New York: Guilford Press; 2011:289-315.
12. Gelman SA, Taylor MG, Nguyen SP. The developmental course of gender differentiation. *Monographs of the Society for Research in Children Development.* 2004;69(1):vii-127.
13. Friedman CK, Leaper C, Bigler RS. Do mothers' gender-related attitudes or comments predict young children's gender beliefs? *Parenting: Science and Practice.* 2007;7:357-366.
14. Wood E, Desmarais S, Gugula S. The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles.* 2002;47:39-49.
15. Eccles JS, Barber BL, Stone M, Hunt J. Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues.* 2003;59:865-889.
16. Best DL. Gender roles in childhood and adolescence. In Gielen UP, Roopnarine JL, eds. *Childhood and adolescence in cross-cultural perspective.* Westport, CT: Greenwood; 2004:199-228.

El papel de las escuelas en la socialización temprana sobre las diferencias de géneros

[1]Rebecca Bigler, PhD, [2]Amy Roberson Hayes, MA, [3]Veronica Hamilton, BA

[1,2]University of Texas at Austin, EE.UU., [3]University of California Santa Cruz, EE.UU.

Diciembre 2013

Introducción

El interrogante de cómo surgen las diferencias de géneros es un tópico fundamental en psicología. Los expertos coinciden en que la naturaleza (es decir, la biología) y la crianza (es decir, el entorno) actúan juntas de maneras recíprocamente causales e interactivas para producir diferencias de géneros.[1] Se sabe que las experiencias ofrecidas a niños y niñas dentro de las escuelas afectan la diferenciación de géneros directamente, mediante la facilitación de prácticas de habilidades, diferenciales y de refuerzo[2] (siendo diferentes para las niñas con respecto a los niños), e indirectamente, mediante la facilitación de aportes que llevan a los niños a socializarse activamente a lo largo de caminos diferenciados por género.[3]

Tema

Las escuelas son contextos mayores para la socialización de género, en parte porque los infantes pasan una gran cantidad de tiempo ocupados con sus pares en tales entornos.[4] Para casi todos los rasgos psicológicos en los cuales los niños y niñas de corta edad difieren (por ejemplo, capacidad de lectura, preferencias de juegos), la distribución de los dos grupos se traslapa. Las escuelas pueden ampliar o disminuir las diferencias de géneros proporcionando entornos que promuevan la similitud dentro del mismo sexo y las diferencias entre los sexos, o a la inversa (variabilidad dentro de un mismo sexo y similitud entre los sexos).

Problemática

Las escuelas afectan la diferenciación de géneros a través de dos fuentes primarias: los docentes y los pares. Los docentes y los pares influyen directamente en la diferenciación de géneros proporcionando a los muchachos y muchachas distintas oportunidades de aprendizaje y retroalimentación, Los docentes y los pares son también fuentes de aprendizaje acerca del género. Los docentes presentan materiales curriculares que contienen comportamientos

estereotipados en cuanto a los géneros, y los pares exhiben en consecuencia actitudes y comportamientos estereotipados en cuanto a los géneros. Los infantes internalizan esos estereotipos y prejuicios de géneros, que a su turno guían sus propias preferencias y comportamientos.[1]

Contexto de la investigación

Los psicólogos han documentado las maneras en las cuales la escolaridad contribuye a las diferencias de géneros a través de (a) entrevistas con el personal de las escuelas y con los estudiantes, (b) observaciones naturalistas de docentes y estudiantes, y (c) estudios experimentales de las condiciones en el salón de clases. Los estudios de observación les permiten a los investigadores examinar diferencias, actitudes y comportamientos de génerosa los largo de una amplia gama de tipos de escuelas. Los estudios experimentales permiten la identificación de las causas escolares en las diferencias de géneros.

Preguntas claves de la investigación

¿Cómo contribuyen los docentes a las diferencias de género?

Muchos educadores aprueban estereotipos culturales de género (por ejemplo, la matemática es más fácil para los niños que para las niñas) y prejuicios (muestran preferencias hacia individuos del mismo género).[5] Estos sesgos pueden ser explícitos (por ejemplo, aprobados conscientemente) o implícitos (sustentado inconscientemente), y tienen influencias sobre los comportamientos de los docentes en el salón de clase.

Los estereotipos y prejuicios de géneros de los docentes dan forma a su comportamiento en el salón de al menos tres maneras. La primera, los docentes ofrecen frecuentemente un modelo de comportamiento estereotipado por género. Las docentes, por ejemplo, muestran frecuentemente comportamientos “fóbicos hacia la matemática”.[6] La segunda, los docentes frecuentemente muestran expectativas diferentes con respecto a los hombres y las mujeres (por ejemplo, en la creación de “talleres de disfraces” y de “construcción” y la aceptación –incluso la facilitación- de hacer usos diferenciados según el género).[7] La tercera, los docentes facilitan los sesgos de género en los infantes, catalogando el género como importante y usándolo para clasificar y organizar a los estudiantes.[8] En un estudio, se les solicitó a los docentes que usaran el género para clasificar a los infantes y para organizar las actividades de clase mediante, por ejemplo, saludar a los infantes con un “Buenos días, niños y niñas” y pidiendo a los infantes que hagan la

fila según el género. Al mismo tiempo, otros docentes ignoraban el género de los infantes. Los infantes de corta edad cuyos docentes clasificaron y usaron el género mostraron mayores niveles de estereotipos de género que sus pares.[9] La clasificación y el uso de géneros por los docentes de preescolar aumentan los estereotipos de género de sus alumnos y evitan los encuentros entre compañeros de juego de diferentes géneros o sexos.[10]

¿Cómo contribuyen los pares a las diferencias de género?

Como los docentes, los pares contribuyen a la socialización de diferencia de géneros por múltiples caminos. Al comenzar la escuela, los infantes se encuentran con un gran número de pares, muchos de los cuales modelan comportamientos de género tradicional, produciendo y reforzando el contenido de estereotipos de género.

Además, las escuelas están caracterizadas por la segregación de género. Cuando hay muchos pares disponibles, los infantes tienden a seleccionar compañeros de juego de mismo sexo.[11] La segregación de los infantes por género, a su turno, afecta sus experiencias de juego, llevándolos a pasar más tiempo en juegos estereotipados.[12] Por otro lado, la segregación por género predice la conformidad futura de los niños con respecto a los estereotipos de género. Después de observar a los preescolares durante seis meses, los investigadores descubrieron que, mientras más aumenta la cantidad de tiempo que los infantes pasan jugando con pares del menos sexo, más el comportamiento de los infantes se vuelve estereotipado con respecto al género.[11]

Los pares también contribuyen a la diferenciación entre géneros enseñando estereotipos a sus compañeros de clase (por ejemplo, “El cabello corto es para niños, no niñas”) y castigándolos con acoso verbal y agresión física por no conformarse con los estereotipos.[7] Lo que es más importante, los programas de intervención pueden enseñar a los infantes de corta edad a reconocer y desafiar las observaciones sexistas de sus pares (por ejemplo, “¡usted no puede decir que las niñas no pueden jugar!”).[13]

Brechas de la investigación

No se comprenden bien muchos de los procesos de socialización que conducen a los resultados diferenciados por género, incluyendo la segregación por género. Además, se necesita más trabajo para identificar medios efectivos para prevenir y minimizar actitudes y comportamientos sesgados por género. También se necesita más investigación para documentar las experiencias de los infantes que no se pliegan a los papeles tradicionales de género (por ejemplo, los infantes

con padres del mismo sexo o que son personas transgénero).

Conclusiones

Las escuelas son contextos importantes para la socialización de las actitudes y el comportamiento de género de los infantes de corta edad. Los docentes y los compañeros de clase dan forma a las actitudes de los infantes con respecto al género y, a su turno, a las diferencias de género en cognición y comportamiento. Desafortunadamente, los docentes reciben relativamente poca capacitación en reconocimiento y combate de estereotipos y prejuicios de género –sus propios y aquellos de otros- y, como consecuencia, los docentes frecuentemente modelan, esperan, refuerzan y sientan las bases para la diferenciación de géneros entre sus alumnos. Así, la mayoría de escuelas crean y mantienen –en vez de contrarrestar- estereotipos, prejuicios y diferencias tradicionales relacionados con los mismos estereotipos.[14] Sin embargo, los educadores que adoptan un compromiso con el igualitarismo y promueven de este modo interacciones entre los géneros, exponen a los alumnos a modelos anti-estereotipados; la discusión y la enseñanza de desafíos para contrarrestar el estereotipo de género y el acoso, optimizan los resultados con respecto al desarrollo de sus alumnos.

Implicaciones para los padres, los servicios y las políticas

Los responsables de la formulación de políticas educativas deben resistirse a la creación de contextos educativos de segregación por género (por ejemplo, escuelas de un solo sexo) y en cambio deben buscar mejorar la promoción de escuelas de coeducación en favor de actitudes y comportamientos igualitarios de género.[15] Los docentes necesitan capacitación para reconocer sus propios prejuicios explícitos e implícitos y cómo estos prejuicios afectan sus comportamientos en el salón de clase. Además, los docentes deberían recibir capacitación explícita para confrontar prejuicios de los infantes, para que reduzcan el control o acoso hacia sus pares en cuanto a normatividad de género.[16] Los padres deberían buscar que sus hijos frecuenten entornos educativos que integren los géneros y en los cuales los currículos enseñen y desafíen los prejuicios y la desigualdad de los géneros.[17]

Referencias

1. Blakemore JEO, Berenbaum, SA, Liben LS. *Gender development.* New York: Taylor & Francis ; 2009
2. Leaper C, Bigler RS. Gender. In Underwood MK, Rosen LH, eds. *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence.* New York: Guildford Press; 2011

3. Liben LS, Bigler RS. The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development.* 2002;67(2):vii-147.

4. Klein S. *Handbook for achieving sex equity through education.* Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press; 1985.

5. Iegle-Crumb C, Humphries M. Exploring bias in math teachers' perceptions of students' ability by gender and race/ethnicity. *Gender & Society.* 2012;26(2):290-322. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0891243211434614.

6. Beilock SL, Gunderson EA, Ramirez G, Levine SC. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.* 2010;107(5):1860-1863. doi:http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107.

7. Thorne B. *Gender play: Girls and boys in school.* New Jersey: Rutgers University Press; 1993.

8. Bigler RS, Liben LS. *A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice.* San Diego, CA: Elsevier Academic Press; 2006:39-89.

9. Bigler RS. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development.* 1995;66:1072-1087.

10. Hilliard LJ, Liben LS. Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development.* 2010;81(6):1787-1798.

11. Martin CL, Fabes RA. The stability and consequences of same-sex peer interactions. *Developmental Psychology.* 2001;37(3):431-446.

12. Goble P, Martin CL, Hanish LD, Fabes RA. Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles.* 2012;67(7-8):435-451. doi: http://dx.doi.org/10.1007/s11199-012-0176-9.

13. Lamb LM, Bigler RS, Liben LS, Green VA. Teaching children to confront peers' sexist remarks: Implications for theories of gender development and educational practice. *Sex Roles.* 2009;61:361-382.

14. Stromquist NP. The gender socialization process in schools: A cross-national comparison. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: Will We Make It? New York: UNESCO; 2007.

15. Halpern D, Eliot L, Bigler RS, Fabes RA, Hanish LD, Hyde J, Liben LS, Martin CL. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science.* 2011;333(6050):1706-1707.

16. Bryan J. *From the dress-up corner to the senior prom: Navigating gender and sexuality diversity in preK-12 schools.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education; 2012.

17. Moss P. Not true! Gender doesn't limit you! *Teaching Tolerance Magazine.* 2007;32. Available at: http://www.tolerance.org/print/magazine/number-32-fall-2007/feature/not-true-gender-doesnt-limit-you.

Auto-socialización de género en la primera infancia

May Ling Halim, PhD, Natasha C. Lindner, BA

Department of Psychology, California State University, Long Beach, EE.UU.

Diciembre 2013

Introducción

El papel del género en la vida de los niños de corta edad ha atraído la atención, ya que los primeros conceptos relacionados con género, auto-percepciones, preferencias y comportamiento tienen el potencial de influir en las alternativas, aspiraciones, redes sociales y muchos otros aspectos de la vida futura. El género es una de las primeras categorías sociales de las cuales los niños llegan a ser conscientes y en la primera infancia, es sumamente importante para la mayoría de los niños. Hay tres perspectivas principales frente a los factores que influyen en el desarrollo de género: la biología, la socialización y la cognición.[1] Nos concentramos en una faceta de la perspectiva cognitiva, que hace énfasis en el papel propio de los niños en la conformación de su desarrollo de género.

Tema

Las teorías de auto-socialización plantean que los niños son “detectives de género”, agentes intrínsecamente motivados que buscan información acerca del género.[2] Además, la comprensión y la conciencia de los niños respecto al género afectan la manera como organizan e interpretan la información que reúnen.[1] Los esquemas de género, o estructuras organizadas de conocimiento, proporcionan los estándares para que puedan encauzar su comportamiento. Finalmente, estas teorías hacen énfasis sobre la evolución en el conocimiento que los niños tienen acerca del género y en sus comportamientos relacionados con el mismo.[3]

Problemática

Puede que los padres y médicos enfoquen sus esfuerzos hacia el ideal de la individualidad, creyendo frecuentemente que los niños deberían quedar libres de las limitaciones impuestas por la sociedad, basadas en género. Libres de las restricciones de los estereotipos de género y los papeles prescritos, esperan que los niños estén expuestos a una mayor variedad de situaciones y

personas para desarrollar una gama más amplia de destrezas.[4] Sin embargo, algunos padres pueden quedar consternados cuando, a pesar de sus esfuerzos para ser "neutros en cuanto a género," sus hijos de corta edad pueden actuar o vestirse de manera extremadamente estereotipada con respecto al género. Actuar de manera estereotipada en cuanto al género en la primera infancia es normativo y las teorías de auto-socialización del género explican por qué.

Contexto de la investigación

La investigación sobre el desarrollo del género ha recibido una atención más amplia desde finales de los años 60, al acompañar el movimiento feminista.[5] El énfasis en la cognición en desarrollo de género se volvió predominante a finales de los años 70 y a principios de los años 80 cuando la psicología en general sufrió la influencia de las teorías cognitivas.[6] Las investigaciones sobre desarrollo del género y las teorías de auto-socialización se han centrado en buena parte en las tendencias normativas en niños estadounidenses blancos, de clase media. Recientemente, sin embargo, ha habido esfuerzos para conocer mejor sobre poblaciones más diversas.

Preguntas claves de la investigación

Las indagaciones sobre el papel activo de los niños en la conformación de su propio desarrollo de género se centran en dos preguntas amplias: (1) ¿Cuándo aprenden los niños acerca del género y cómo este conocimiento acerca del género cambia con el tiempo? (2) ¿Cómo el conocimiento de los niños acerca del género afecta su desarrollo de género?

Resultados recientes de la investigación

¿Cuándo aprenden los niños acerca del género y cómo este conocimiento acerca del género cambia con el tiempo?

Los psicólogos han estudiado muchos tipos de cogniciones en niños en relación con el género: conciencia de categorías de género, comprensión de la constancia de género y conocimiento de estereotipos de género. Los niños pueden distinguir entre masculino y femenino incluso durante la infancia.[7,8] Sin embargo, a los niños no se les enseña a comprender conceptualmente las categorías de género hasta los 18 a 24 meses.[9] Alrededor de los 27 a 30 meses de edad, a veces antes, los niños parecen tener un sentido rudimentario de la identidad de género, que se evidencia en la capacidad de catalogar verbalmente su propio género ("niño"/"niña").[10,11]

Los niños aprenden más acerca de género y desarrollan un sentido de identidad de género durante la primera infancia. Kohlberg plantea que los niños de corta edad siempre asumen que el género es fluctuante y con el tiempo aprenden acerca de su permanencia relativa (constancia de género).[12] Esto incluye la noción de que el género sigue siendo permanente con el tiempo (un niño se convierte en hombre) y no obstante que las transformaciones pueden ser superficiales (una niña sigue siendo una niña incluso si viste pantalones y juega con camiones). Las investigaciones han demostrado a lo largo de distintas culturas que la noción de la constancia de género se asimila generalmente alrededor de la edad de 6 a 7 años.[13]

Un tercer tipo de conocimiento que los niños adquieren son los estereotipos de género. Con apenas 18 meses de edad, los niños tienen conocimiento de estereotipos de género que crece en cantidad y en complejidad a lo largo del desarrollo.[14] Los niños de corta edad frecuentemente creen y aprueban estrictamente estos estereotipos de género, pero comienzan a mostrar flexibilidad (tanto las niñas como los niños, pueden ser fuertes) alrededor de los 6 a 8 años.[15] La combinación para alcanzar un sentido de identidad de género con conocimiento de estereotipos de género proporciona las bases para generar los esquemas de género.

¿Cómo el conocimiento de los niños acerca del género afecta su desarrollo de género?

Las teorías de auto-socialización plantean que el conocimiento de los niños acerca del género los motiva a ser similares a aquellos del mismo género y a ser, en cambio, distintos de aquellos del otro género.[3] Entonces aprenden qué conlleva cada género e intentan seguir estas normas y estereotipos de género. Las investigaciones han revelado que después de que los niños han asimilado la noción de las identidades básicas de género, ya poseen una atención más aguda en cuanto a la información relacionada con género y están especialmente atentos a los modelos del mismo género. Simultáneamente, ponen de manifiesto una memoria mejorada para aquello que consideran pertinente para su propio género, mientras que también distorsionan la información para que se ajuste a sus propios esquemas.[16,17,18] Con esta información construida y consolidada, los niños aprenden a actuar de manera estereotipada en cuanto a género.[19]

La primera infancia es una época de “rigidez en cuanto a género” en comportamiento y creencias. Los niños en esta edad muestran un profundo compromiso con respecto a juguetes estereotipados en cuanto a género, y el de un género evita cada vez más los juguetes estereotipados del otro género y se visten cada vez más de manera estereotipada en cuanto al género.[20,21,22] Para sustentar estas teorías, las investigaciones han revelado a veces que el

conocimiento de los niños acerca del género predice comportamientos estereotipados en cuanto a género durante la primera infancia.[8,9,23] ¨Por ejemplo, los niños que comprenden a menor edad las etiquetas (categorizaciones) de género tienden a manifestar preferencias más fuertes tipificadas por género y utilizan estereotipos de género para guiar su comportamiento.[24]

El conocimiento de los niños acerca del género teóricamente puede tener también consecuencias inmediatas para sus sentimientos y actitudes hacia sus pares del mismo género y del otro género.[25,26] De hecho, la primera infancia es también una época de "rigidez" en actitudes en cuanto a género. Los niños evalúan el grupo de su propio género más positivamente que el otro grupo de género.[25] También tienden a favorecer su propio género en su comportamiento, como cuando asignan recompensas.[27] La segregación de género comienza igualmente en la primera infancia.[28] Los niños y niñas prefieren cada vez más asociarse con su propio género, un fenómeno que continúa a lo largo de la escuela primaria. Algunas investigaciones sustentan la idea en el sentido de que el conocimiento de los niños acerca del género tiene que ver con las actitudes hacia cada género y a la segregación sexual.[16,29,30] Sin embargo, hay mucho más que aprender en esta área.

Brechas de la investigación

Hay mucha evidencia que sustenta la idea de que los niños determinan su propio desarrollo de género. Aunque los investigadores han demostrado que el conocimiento y la noción que tienen los niños acerca de género están relacionados con su comportamiento y actitudes estereotipadas, algunos estudios, sin embargo, no encuentran ningún vínculo.[8,9] Es probable que varios factores (ejemplo, influencias biológicas prenatales, representaciones a través de los medios de comunicación, actitudes de padres y pares) interactúen con la auto-socialización para influir en el comportamiento relacionado con la identidad de género de los niños, aunque poco estudios han intentado dar prueba de esta interacción. Adicionalmente, pocos estudios han examinado la auto-socialización de género más allá de lo normativo, es decir, niños blancos, de clase media, o estadounidenses. Finalmente, se necesitan más investigaciones para comprender las consecuencias a largo plazo de la auto-socialización y la tipificación temprana de género, sobre las metas, las preferencias, las actitudes de género y el bienestar.

Conclusiones

Mientras que múltiples factores afectan el desarrollo de género de los niños, éstos también juegan su propio papel activo. Comenzando muy temprano durante el desarrollo, los niños buscan clasificarse por género una vez que reconozcan los distintos grupos de géneros. Los niños de corta edad se esfuerzan en darle significado al género, prestando atención a la información acerca del mismo y formando esquemas de género. Puesto que las cogniciones que tienen los niños acerca del género cambian con el tiempo, se espera que sus comportamientos, creencias y actitudes relacionados con el género cambien igualmente. De hecho, se ha descubierto que la primera infancia es una época de "rigidez" creciente en preferencias estereotipadas en cuanto al género de sus pares y las actividades con juguetes, al igual que con sus juegos y vestimentas estereotipadas en cuanto al género. También hay evidencia de que los niños observan de manera relajada estas normas estrictas de género alrededor de la época intermedia de la escuela primaria. Muchas investigaciones han encontrado soporte acerca de los vínculos entre el conocimiento creciente de los niños acerca del género y sus comportamientos, creencias y actitudes estereotipadas relacionados con el género; sin embargo, no siempre se encuentran estos vínculos.[9]

Implicaciones para los padres, los servicios y las políticas

La manera rápida cómo los niños asimilan el concepto de un mundo que podría estar dividido en dos grupos de géneros refleja qué tanto nuestra sociedad hace énfasis en el género. Casi todos los aspectos de la vida están matizados de connotaciones de masculinidad o feminidad. Una desventaja de resaltar el género hasta tal punto es que puede aumentar los estereotipos de género y el comportamiento discriminatorio negativo contra el género.[31,32] Estos estereotipos y prejuicios pueden conducir a la reducción en la diversidad de elecciones, destrezas y relaciones interpersonales disponibles para los niños.

Incluso, si se quita énfasis al tema de género en sus entornos inmediatos, lo más probable es que los niños seguirán elaborando su concepto de género. Los padres, educadores y médicos deberán tener conciencia de cuáles asociaciones están vinculadas con cada género. Por ejemplo, parece que las muchachas captan el mensaje de que ser una muchacha significa parecerse a una muchacha y estar preocupada por su imagen.[21] Los muchachos se adaptan al mensaje en el sentido de que necesitan ser fuertes como superheroes.[33] Estas asociaciones pueden tener consecuencias negativas más tarde durante el desarrollo. La presentación de una diversidad de significados que se asocien con cada género, les enseña a los infantes que ser una niña o un niño es más que verse bonita o mostrar fuerza.

Referencias

1. Ruble DN, Martin CL, Berenbaum SA. Gender development. In: Damon W (Series ed.), Eisenberg N (Vol. ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. 6th ed.* New York, NY: Wiley; 2006:858-932.
2. Martin CL, Ruble D. Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science.* 2004;13(2):67-70.
3. Martin C, Halverson C. Schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development.* 1981;52:1119-1134.
4. Bem S. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review.* 1981;88:354-371.
5. Zosuls K, Miller C, Ruble D, Martin C, Fabes R. Gender development research in Sex roles: Historical trends and future directions. *Sex Roles.* 2011;64(11-12):826-842.
6. Miller GA. The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences.* 2003;7(3):141-144.
7. Quinn PC, Yahr J, Kuhn A, Slater AM, Pascalis O. Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception.* 2002;31(9):1109–1121.
8. Martin CL, Ruble DN, Szkrybalo J. Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin.* 2002;128(6):903-933.
9. Halim ML, Ruble DN. Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In: Chrisler JC, McCreary DR, eds. *Handbook of Gender Research in Psychology.* New York, NY: Springer-Verlag; 2010.Campbell A, Shirley L,
10. Caygill L. Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? *British Journal of Psychology.* 2002;93(2):203-217.
11. Zosuls KM, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, Shout PE, Bornstein MH, Greulich FK. The acquisition of gender labels in infancy: Implications for sex-typed play. *Developmental Psychology.* 2009;45(3):688-701.
12. Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes. In: Maccoby EE, ed. *The Development of Sex Differences.* Stanford, CA: Stanford University Press; 1966.
13. Szkrybalo J, Ruble DN. "God made me a girl": Sex-category constancy judgments and explanations revisited. *Developmental Psychology.* 1999;35(2):392-402.
14. Powlishta KK, Sen MG, Serbin LA, Poulin-Dubois D, Eichstedt JA. From infancy to middle childhood: The role of cognitive and social factors in becoming gendered. In: Unger RK, ed. *Handbook of the Psychology of Women and Gender.* New York, NY: Wiley; 2001:116-132.
15. Trautner HM, Ruble DN, Cyphers L, Kirsten B, Behrendt R, Hartmann P. Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: Developmental or differential? *Infant and Child Development.* 2005;14:365–380.
16. Halim ML, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, Amodio DA, Shrout PE. *Gender attitudes of ethnic minority children.* In preparation.
17. Bradbard MR, Martin CL, Endsley RC, Halverson CF. Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory: A competence versus performance distinction. *Developmental Psychology.* 1986;22(4):481-486.
18. Martin C, Halverson C. The effects of sex-typing schemas on young children's memory. *Child Development.* 1983;54:563-575.
19. Ruble DN. A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. In: Zanna M, ed. *Advances in Experimental Social Psychology.* San Diego, CA: Academic Press; 1994;26:163-214.
20. Martin CL, Eisenbud L, Rose H. Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development.* 1995;66:1453-1471.

21. Halim ML, Ruble DN, Lurye L, Greulich F, Zosuls K, Tamis-LeMonda CS. The case of the pink frilly dress and the avoidance of all things ‘‘girly’’: Girls’ and boys’ appearance rigidity and cognitive theories of gender development. *Developmental Psychology.* In press.

22. Halim ML, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, Shrout P. Rigidity in gender-typed behaviors in early childhood: A longitudinal study of ethnic minority children. *Child Development.* 2013;84(4):1269-1284.

23. Halim ML, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, Shrout PE. Children’s cognitions about gender and consequences for gender-typed behavior. (Manuscript under review).

24. Fagot BI, Leinbach MD, Hagan R. Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology.* 1986;22(4):440-443.

25. Cameron J, Alvarez J, Ruble D, Fuligni A. Children's lay theories about ingroups and outgroups: Reconceptualizing research on prejudice. *Personality & Social Psychology Review.* 2001;5(2):118-128.

26. Martin CL, Ruble DN. Patterns of gender development. *The Annual Review of Psychology.* 2009;61:353-81.

27. Yee M, Brown R. The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology.* 1994;33(2):183-196.

28. Maccoby EE. *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together.* Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press; 1998.

29. Powlishta KK, Serbin LA, Doyle AB, White DR. Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology.* 1994:30(4):526-536.

30. Martin CL, Fabes RA, Hanish LD, Leonard S, Dinella L. Experienced and expected similarity to same-gender peers: Moving toward a comprehensive model of gender segregation. *Sex Roles*. 2011;65:826-842.

31. Bigler R. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development.* 1995;66(4):1072-1087.

32. Halpern D, Eliot L, Bigler RS, et al. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science.* 2011;333(6050):1706-1707.

33. Paley VG. *Boys and girls: Superheroes in the doll corner.* Chicago, IL: University of Chicago Press; 1986.

Las causas complejas y su influencia en la modificación del desarrollo del género: Comentario sobre Hanish y Fabes; Leaper; Bigler, Hayes y Hamilton, y Halim y Lindner

Sheri A. Berenbaum, PhD, Adriene M. Beltz, MS

The Pennsylvania State University, EE.UU.

Septiembre 2014

Introducción

Los autores de los artículos[1-4] en esta sección plantean las maneras cómo los niños y las niñas son diferentes, y como esas diferencias provienen de factores sociales y pueden reducirse mediante cambios sociales. Pero, las causas y las modificaciones de comportamientos son complejas, como lo son los vínculos entre la ciencia y la política social.

Investigación y conclusiones

a. En lo que coincidimos

De acuerdo con lo documentado en los cuatro artículos[1-4] en esta sección, queda claro que una variedad de agentes sociales (pares, padres y escuelas) contribuyen directamente a algunas de las diferencias entre los géneros, y que estos agentes también animan a los niños a socializarse en formas guiadas por géneros. También queda claro que las prácticas sociales frecuentemente limitan el desarrollo de las niñas y los niños, y que los niños necesitan prepararse para interactuar con personas diferentes de ellos, de modo que es importante encontrar maneras de optimizar el desarrollo de todos los niños. En este contexto, coincidimos con muchas de las interpretaciones proporcionadas por los autores.

b. En lo que discrepamos

Los autores se centran en los efectos de la socialización sobre las actitudes y cogniciones relacionadas con el género (pensar en el género), pero los vínculos entre las actitudes y el comportamiento son complejos, y existe una cantidad considerable de documentos de psicología social sobre los moderadores de dichos vínculos.[5] Las actitudes basadas en el género a veces, no

siempre, están relacionadas con los comportamientos vinculados con el género, y la mayoría de las asociaciones son sorprendentemente modestas en tamaño.[6] Incluso con esto, la línea causal entre actitudes y comportamiento no es clara. La investigación psicosocial clásica muestra que las actitudes pueden cambiar como resultado del comportamiento, en vez del caso inverso.[5] En consecuencia, es importante identificar las condiciones bajo las cuales las actitudes relacionadas con el género ejercen influencia sobre los comportamientos vinculados con el género y como también los comportamientos influyen sobre las actitudes.

c. ¿Qué hace falta?

Los artículos en esta sección[1-4] abordan un número importante de influencias sobre el desarrollo del género, con énfasis en el niño promedio. Pero, el desarrollo de género es matizado, dependiendo de la biología, el estado de desarrollo y el contexto.

El papel de la biología. Los niños no llegan al mundo como tablas rasas, y hay una evidencia considerable en el sentido de que los factores biológicos ejercen influencia sobre el desarrollo de género. Las hormonas sexuales juegan un papel particularmente primordial, con exposición prenatal a altos niveles de hormonas típicamente masculinas asociadas con comportamientos que cambian en una dirección típicamente masculina.[7,8] Por ejemplo, comparadas con las niñas con hormonas típicas, las niñas que han sido expuestas durante la gestación a altos niveles de hormonas masculinas (es decir, andrógenos) tienden a mostrar más interés y desempeñarse más en actividades tipificadas como masculinas a lo largo de su ciclo de la vida: cuando son pequeñas, juegan más con juguetes como legos y vehìculos;[9,10] como adolescentes y adultos jóvenes, se dedican más a deportes y electrónica, y tienen más interés en ocupaciones relacionadas con cosas que con personas;[8] como adultos, tienen más probabilidad de trabajar en puestos ocupados típicamente por hombres.[11] Esto sugiere que al menos algunas diferencias entre los niños y las niñas típicas provienen de la diferencia en los niveles de sus hormonas sexuales durante su desarrollo temprano (y los efectos correspondientes de estas hormonas sobre el cerebro en desarrollo). Hay otros aspectos biológicos que juegan un papel en el desarrollo del género (por ejemplo, las hormonas en la pubertad, las hormonas circulantes en la edad adulta).[12]

Estas influencias biológicas en el desarrollo del género significan que la socialización no opera en el vacío. La socialización puede ampliar las predisposiciones biológicas, al punto que las pequeñas diferencias biológicamente condicionadas se convierten en grandes diferencias de comportamiento. Otra alternativa, la socialización puede contrarrestar las predisposiciones

biológicas; por ejemplo, las niñas con interés de tipo masculino debido a la exposición prenatal a altos niveles de andrógenos pueden ser sometidas a presión para ser más típicamente femeninas, aunque poco se sabe acerca de la efectividad de dicha socialización.[13,14] Este tema representa una emocionante oportunidad de investigación; en otros apartes, hemos proporcionado ejemplos de cómo el trabajo en el desarrollo del género, realizado desde una perspectiva de socialización, podría mejorar si se presta atención a los procesos biológicos.[15]

El papel del desarrollo. Es importante recordar que los aspectos psicológicos del género no son estáticos. Las características del género desarrolladas a lo largo del tiempo, y los efectos de la socialización pueden variar con el estado del desarrollo de los niños. Por ejemplo, los cambios psicológicos en la adolescencia pueden modificar el efecto de las experiencias de la socialización, debido a la autonomía creciente, al contacto entre pares y al conflicto entre padres e hijos en ese momento, en comparación con la infancia.[16]

El papel del contexto. Gran parte de la socialización de género ocurre dentro de las familias. Puede haber diferencias importantes entre hijos e hijas, en vez de niños y niñas en general, y puede depender aun más en el orden de nacimiento de los niños, y la relación matrimonial de los padres.[17] Hay que tomar en consideración dos ejemplos. El cambio en actitudes tipificadas por género desde la edad de 7 a 9 años varía a lo largo de los contextos y las características personales:[18] en promedio, la tradicionalidad declina con los años, pero las actitudes tradicionales incrementaron en niños primogénitos con hermanos y padres tradicionales. Cuando los esposos tienen más recursos provenientes del trabajo que las esposas (ingresos, prestigio laboral), las mujeres tienen menos poder dentro de la relación matrimonial[19] y es probable que esto afecte la socialización de los niños, por ejemplo, la imitación de modelos. Además, los mismos padres cambian según el género de sus hijos. Por ejemplo, las actividades familiares de los padres, incluyendo las tareas domésticas, dependen de si tienen hijas o hijos; los padres con hijos del otro género muestran menos interés en actividades tradicionales de tiempo libre de allí al momento cuando sus hijos lleguen a la mitad de la niñez.[20]

El contexto se extiende más allá del mundo social inmediato del niño. Otros aspectos del contexto, como la cultura, el vecindario y las organizaciones sociales, probablemente incidan en el desarrollo del género, y pueda que moderen la efectividad de los padres, los pares y las escuelas.

Implicaciones para el desarrollo y la política

Es difícil juzgar las implicaciones descritas por los autores debido a las limitaciones de evidencias disponibles para guiar la política. Las intervenciones no siempre funcionan como son planeadas, de modo que es fundamental tener pruebas empíricas de intervenciones antes de que sean implementadas masivamente.

Los interrogantes acerca de la naturaleza y la dirección de los vínculos de actitud-comportamiento significa que es difícil saber cómo funcionarán las intervenciones propuestas en los artículos. Si las actitudes no conducen a comportamientos, entonces el cambio de actitudes o de estereotipos de género no tendrá el efecto de lograr que los niños y las niñas se comporten de manera similar. Por ejemplo, las intervenciones en el salón de clases que acentúen el género aumentan los estereotipos de género en los niños, pero no sus propios intereses tipificados por género.[21] Es posible que el cambio de actitudes sea suficiente, pero esa debería ser la meta planteada.

No siempre queda claro qué se necesita para cambiar el comportamiento. Varias intervenciones diseñadas para incrementar la participación de niñas y mujeres en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM) se centran en romper los estereotipos. Una de ellas, *Science Cheerleaders* (www.sciencecheerleader.com) tiene "animadores profesionales que se dedican a carreras en ciencia y que desafían alegremente los estereotipos […] e inspiran a las mujeres para que aspiren a esas carreras (CTIM) […] haciendo más énfasis en la imagen de los científicos e ingenieros." Pero, hay poca evidencia de la efectividad de este enfoque.

De hecho, las intervenciones que desafían los estereotipos pueden tener realmente efectos inesperados porque llaman la atención respecto al género. Como lo señalan los autores de los artículos en esta sección, las intervenciones pueden funcionar mejor si logran que el género sea menos –no más- destacado. Pero, esto no quedaría claro sin una prueba empírica cuidadosa. Así, debemos ser precavidos en el momento de introducir intervenciones que parecen efectivas sin haberlas probado cuidadosamente.

También es importante tener en cuenta que la efectividad de las intervenciones puede ser diferente según las personas, como una función de las características personales y las experiencias sociales, como los intereses, los estados de desarrollo, la estructura familiar y otros contextos. Es probable que una intervención que tenga un efecto benéfico promedio no cause daño a nadie, pero deberá ser sometida a prueba. Cuando hay pocos recursos y tiempo limitado, también es valioso identificar los niños con más posibilidad de beneficiarse de las intervenciones.

Un interrogante clave se refiere a las motivaciones que hay detrás de las intervenciones. Coincidimos en que todos los niños deberían tener la oportunidad para hacer lo que quieran, y esa política debería centrarse en el combate de los estereotipos y de los prejuicios que reducen las opciones disponibles para los niños (y los adultos), así como en ofrecer igualdad de oportunidades y de recursos. Pero, todavía es posible que algunos niños hagan su elección con base en el género. ¿Es la meta el eliminar las disparidades en cuanto a las oportunidades o las diferencias de géneros? Mientras que algunos programas están dedicados a ofrecer igualdad de oportunidades entre los géneros, otros esfuerzos para incrementar la equidad entre géneros se centran en ofrecer actividades para que las niñas y las mujeres se parezcan más a los muchachos y a los hombres (por ejemplo, mejorar en las niñas las destrezas en matemáticas y nociones de espacio), y no hacer que los niños y los hombres se parezcan a las niñas y a las mujeres (por ejemplo, mejorar en los niños destrezas de reconocimiento de emociones). Esto refleja la tendencia en muchos países de valorar más las características tipificadas como masculinas que las características tipificadas como femeninas; hay que tomar en consideración el estatus y el salario de las carreras dominadas por hombres frente a aquellas dominadas por mujeres. Es importante tomar en consideración cómo las decisiones de política con respecto al género pueden reflejar el prestigio diferencial concedido a los géneros, y si los cambios de política deberían centrarse en promover la similaridad entre los géneros o conceder a los niños (hombres) y a las niñas (mujeres) igual respeto, estatus y oportunidad. Al promover estos valores, se avanza en el respeto a los derechos humanos.

Referencias

1. Hanish LD, Fabes RA. Peer socialization of gender in young boys and girls. Martin CL, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-5. Disponible sur le site: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hanish-FabesANGxp1.pdf. Page consultée le 23 décembre 2013.
2. Leaper C. Parents' socialization of gender in children. Martin CL, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-5. Disponible sur le site: http://www.child-encyclopedia.com/documents/LeaperANGxp1.pdf. Page consultée le 23 décembre 2013.
3. Bigler R, Hayes AR, Hamilton V. The role of schools in the early socialization of gender differences. Martin CL, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-5. Disponible sur le site: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bigler-Hayes-HamiltonANGxp1.pdf. Page consultée le 23 décembre 2013.
4. Halim ML, Lindner NC. Gender self-socialization in early childhood. Martin CL, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Disponible sur le site: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Halim-LindnerANGxp1.pdf. Page consultée le 23 décembre 2013.

5. Tavris C, Aronson E. *Mistakes were made (but not by me): Why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts.* Orlando, FL: Houghton Mifflin Harcourt; 2007.

6. Ruble DN, Martin CL, Berenbaum SA. Gender development. In: Eisenberg N, ed. *Handbook of child psychology. Volume 3. Social, emotional, and personality development. 6th ed.* New York: Wiley; 2006:858-932.

7. Berenbaum SA, Beltz AM. Sexual differentiation of human behavior: Effects of prenatal and pubertal organizational hormones. *Frontiers in Neuroendocrinology.* 2011;32(2):183-200.

8. Hines M. Gender development and the human brain. *Annual Review of Neuroscience.* 2011;34:69-88.

9. Berenbaum SA, Hines M. Early androgens are related to childhood sex-typed toy preferences. *Psychological Science.* 1992;3:203-206.

10. Auyeung B, Baron-Cohen S, Ashwin E, et al. Fetal testosterone predicts sexually differentiated childhood behavior in girls and in boys. *Psychological Science.* 2009;20:144-148.

11. Frisén L, Nordenström A, Falhammar H, et al. Gender role behavior, sexuality, and psychosocial adaptation in women with congenital adrenal hyperplasia due to CYP21A2 deficiency. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism.* 2009;94:3432-3439.

12. Blakemore JEO, Berenbaum SA, Liben LS. *Gender development.* New York: Psychology Press / Taylor & Francis; 2009.

13. Pasterski VL, Geffner ME, Brain C, Hindmarsh P, Brook C, Hines M. Prenatal hormones and postnatal socialization by parents as determinants of male-typical toy play in girls with congenital adrenal hyperplasia. *Child Development.* 2005;76:264-278.

14. Udry JR. Biological limits of gender construction. *American Sociological Review.* 2000;65:443-457.

15. Berenbaum SA, Blakemore JEO, Beltz AM. A role for biology in gender-related behavior. *Sex Roles.* 2011;64:804-825.

16. Galambos NL, Berenbaum SA, McHale SM. Gender development in adolescence. In: Lerner RM, Steinberg L, eds. *Handbook of adolescent psychology. 3rd ed.* Hoboken, NJ: Wiley; 2009.

17. McHale SM, Crouter AC, Whiteman SD. The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development.* 2003;12:125-148.

18. Crouter AC, Whiteman SD, McHale SM, Osgood DW. Development of gender attitude traditionality across middle childhood and adolescence. *Child Development.* 2007;78:911-926.

19. McHale SM, Crouter AC. You can't always get what you want: Incongruence between sex-role attitudes and family work roles and its implications for marriage. *Journal of Marriage and the Family.* 1992;54:537-547.

20. McHale SM, Crouter AC. How do children exert an impact on family life? In: Crouter AC, Booth A, eds. *Children's influence of family dynamics: The neglected side of family relationships.* Mahwah, NJ: Erlbaum; 2003.

21. Hilliard LJ, Liben LS. Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development.* 2010;81:1787-1798.