

¿Es importante el género a la hora de compartir recursos? Un acercamiento al comportamiento intergrupar en niños y niñas.

Diego Alejandro Guacheta Bolívar

Juan Sebastián Ángel Rendón

Trabajo de grado para optar al título de

Psicólogo

Asesor

Gilberto Gaviria Castaño

Psicólogo

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Departamento de Psicología

Andes

2019

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir la relación que se establece entre la diferenciación intergrupala a partir del género (niños-niñas), la conducta prosocial de distribución de recursos y las expectativas de recepción de recursos. Los participantes del estudio fueron 59 niños y niñas pertenecientes a escuelas públicas del área urbana y rural del suroeste antioqueño. Se propuso un protocolo de evaluación que está compuesto por dos tareas. La primera, evalúa la distribución de recursos a partir del número de regalos (representados por medio de fichas), que cada participante decide entregar a dos receptores que se diferencian únicamente por razón del género. La segunda tarea, examina las expectativas de asignación a partir de la respuesta que emite cada participante a la pregunta “¿quién crees que te envió este regalo, una niña o un niño?”. Los resultados evidencian que los niños usan información acerca del género para guiar sus acciones prosociales. Por un lado, comparten más recursos con los miembros de su propio género, y por otro, esperan consistentemente recibir recursos por parte de las personas de su mismo género. Esta información es relevante pues refuerzan la evidencia de que los seres humanos, desde etapas tempranas de la vida, mostramos un sesgo en las conductas prosociales en torno al género, siendo este un importante paso a la hora de comprender la manera en que establecemos relaciones sociales en la edad adulta.

**Palabras clave:** género, categorías sociales, distribución de recursos, equidad, expectativas, niños.

### **Abstract**

The objective of this research was to describe the relationship established between intergroup differentiation based on gender (boys-girls), prosocial behavior of resource distribution and expectations of receiving resources. The study participants were 59 boys and girls belonging to public schools in the urban and rural area of southwest Antioquia, Colombia. An evaluation protocol was proposed that is composed of two tasks. The first one evaluates the distribution of resources based on the number of gifts (represented by means of tokens), which each participant decides to deliver to two recipients that differ only by gender. The second task examines the allocation expectations based on the response that each participant issues to the question “who sent you this gift, a girl or a boy?” The results show that children use gender information to guide their prosocial actions. On the one hand, they share more resources with members of their own gender, and on the other, they consistently expect to receive resources from people of the same gender. This information is relevant because they reinforce the evidence that human beings, from early stages of life, show a bias in prosocial behaviors around gender, this being an important step in understanding how we establish social relationships in adulthood.

**Keywords:** Gender, social categories, issues, distribution of resources, equity, expectations, children.

## Tabla de contenidos

	<b>Página</b>
Planteamiento del problema.....	6
Pregunta de investigación.....	14
Justificación.....	15
Marco teórico.....	18
Comportamiento intergrupal.....	18
Desarrollo cognitivo: conceptos y categorías.....	18
Conceptos/categorías naturales y artificiales.....	21
Esencialismo y categoría género.....	22
Objetivos.....	24
Metodología.....	25
Población y muestra.....	25
Instrumento.....	25
Procedimiento.....	28
Resultados.....	33
Distribución de recursos.....	33
Expectativas de generosidad.....	33
Relación expectativas y distribución.....	34
Discusión.....	36
Limitaciones y perspectivas futuras.....	40
Referencias.....	43
Anexos.....	49

## Lista de tablas

	<b>Página</b>
Tabla 1. Resultado general expectativas de generosidad y distribución de recursos. Elaboración propia.....	34
Tabla 2. Correlaciones entre la asignación de recursos y las expectativas de generosidad. Elaboración propia.....	35

## Lista de figuras

	<b>Página</b>
Figura 1. Caja roja, sobres, borrador y lápiz. Elaboración propia.....	26
Figura 2. Fichas, sobres de papel con dibujos de animales y sobres con dibujos de niño-niña. Elaboración propia.....	27
Figura 3. Ambientación y dibujo de niño y niña. Elaboración propia.....	28
Figura 4. Distribución de recursos a sobres de animales (superior) y distribución de recursos a sobres de niños - niñas (inferior). Elaboración propia.....	29
Figura 5. Dibujos en sobre de papel, de niño y niña, realizados por un participante. Elaboración propia.....	30
Figura 6. Expectativas de generosidad control (superior); expectativas de generosidad momento crítico (inferior izquierdo) y cierre (inferior derecho). Elaboración propia.....	31

## **Planteamiento del problema**

La supervivencia de los humanos ha dependido durante su historia del funcionamiento dentro de grupos sociales colaborativos, que son fundamentales para garantizar el sustento y la protección (Benozio, & Diesendruck, 2015). Así, algunos estudios han demostrado que los intereses de cooperación humanos surgen de manera temprana en el desarrollo y pueden responder a distintas necesidades, por ejemplo: las personas pueden mostrar un interés por el bienestar de otras personas (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 1998); demostrar empatía cuando los extraños están angustiados (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher, & Bridges, 2000; Warneken & Tomasello, 2007) y estar en sintonía con la imparcialidad y la igualdad desde una edad temprana (Geraci y Surian, 2011; Sloane, Baillargeon, & Premack, 2012).

Tomasello (2010), plantea que los seres humanos somos cooperativos por naturaleza, no aprendemos a ser cooperativos a través de la experiencia, sino que esta característica innata toma su forma a partir de las interacciones sociales. La cooperación puede ser comprendida como una conducta prosocial, toda vez que se encuentra destinada a beneficiar a otro individuo y por lo tanto se configura como una estrategia para formar y mantener coaliciones, permitiendo configurar grupos colaborativos que han sido fundamentales para la supervivencia. Además, Tomasello (2010) cataloga estas conductas a partir del tipo de recurso que se invierte en el otro: compartir, cuando se trata de bienes; ayudar, referido a situaciones en que se brindan servicios; informar, cuando, intencionalmente, se comunica a otra información útil.

Dunfield, (2014) abordó los mecanismos que subyacen y mantienen las conductas prosociales, entendiendo que para poder cooperar con otros es necesario reconocer sus estados negativos y poder reconocer cuáles son sus objetivos y a partir de allí orientar tales conductas prosociales. Son estos requisitos, los que permiten entender, desde una perspectiva de las limitaciones cognitivas, la razón por la que existe variabilidad en la manifestación de estas

conductas a través la ontogenia humana. Asimismo, plantea que, dentro del dominio general de la conducta prosocial, las acciones orientadas a otros pueden clasificarse en tres tipos distintos (ayudar, compartir y consolar) que reflejan respuestas a tres estados negativos distintos (necesidad instrumental, deseo material insatisfecho y estado emocional de angustia).

En particular, la conducta prosocial “compartir”, es decir, distribuir recursos a favor de otros, se enmarca en un contexto natural en el que los recursos son limitados. Por lo tanto, resulta necesaria la existencia de un mecanismo que permita superar la tendencia natural a retener los recursos para sí mismo, y así poder compartirlos. Por otra parte, también se requiere de un mecanismo que impulse la distribución de los recursos a favor de determinados objetivos. Moore (2009), por ejemplo, presenta evidencia de que los niños guían sus distribuciones de recursos en función de ciertas características del receptor; asignan más recursos a niños conocidos considerados amigos y a niños desconocidos, que, a niños conocidos, pero no considerados amigos.

En ese sentido, siguiendo a Tomasello (2010), se puede afirmar que la pertenencia a grupos colaborativos supone una capacidad para pensar en sí mismo y en los otros, no solo como individuos discretos, sino como miembros de grupos con el que se está afiliado ('Nosotros'- Endogrupo), o grupos con los que no se está afiliado ('Ellos' - Exogrupo) y solo así es posible guiar las conductas prosociales. La investigación de Tajfel, Billing, Bundy, & Flament (1971), ya presentaba evidencia de que la diferenciación intergrupala a partir del proceso de categorización, puede guiar por sí sola conductas que favorecen a miembros del endogrupo, frente a miembros del exogrupo. De hecho, establecer distinciones intergrupales de este tipo puede, en ocasiones, anular la interpretación de los integrantes de los grupos como individuos. Por ejemplo, puede haber situaciones en las que la cooperación con miembros del grupo en beneficio del mismo,

supere los propios intereses ("Nosotros" por delante de "Mí") y situaciones en las que los intereses del grupo promuevan la hostilidad hacia los miembros de otros grupos ('Nosotros' delante de 'Ellos'; De Waal, 2008; Price, Cosmides y Tooby, 2003; Gintis, Bowles, Boyd, & Fehr, 2003)

Teniendo esto en cuenta, estudiar la conducta de distribución de recursos podría ser clave para comprender las motivaciones que subyacen al comportamiento intergrupar. La investigación sobre el tema, ha establecido para tal fin situaciones controladas "tareas", que permiten analizar la relación que existe entre las distribuciones de recursos y la información a partir de la cual las personas distribuyen los recursos a determinados receptores y a otros no.

En primer lugar, es importante mencionar que la investigación de comportamiento intergrupar empezó con Tajfel et al., (1971) cuando, tras diseñar un paradigma de grupo mínimo como línea de base para investigar las preferencias de los sujetos respecto a grupos a los que se les asignaba de manera arbitraria (por ejemplo, colores al azar), se encontró que dichas agrupaciones sociales eran suficientes para inducir la preferencia hacia el grupo.

Por ejemplo, Dunham, Baron. & Carey (2011), señalan que, a partir de una distinción intergrupar arbitraria establecida en el ambiente de laboratorio, los niños muestran una tendencia a distribuir una mayor cantidad de recursos a los miembros del grupo propio. También, existe evidencia de que los niños desde los 4 años muestran una tendencia correlacionada positivamente con la edad, a esperar que las personas realicen distribuciones de recursos que favorecen a su endogrupo, aunque evalúen negativamente las distribuciones parcializadas (DeJesus, Rhodes, & Kinzler, 2013). Adicionalmente, Engelmann, Over, Herrmann, y Tomasello (2013) y Shaw, Montinari, Piovesan, Olson, Gino, & Norton (2014), señalan que ante situaciones que implican mantener la reputación ante el grupo, los niños de 5 años, aumentan la cantidad de

recursos distribuidos a favor del endogrupo, y esta distribución se relaciona con la expectativa de reciprocidad del niño, esto es, su expectativa de recibir ayuda por parte de otros miembros del endogrupo. El tamaño del efecto del grupo mínimo es confirmado por una revisión de meta-análisis (Mullen, Brown, & Smith, 1992) que concluye que el paradigma de grupo mínimo produce confiablemente una preferencia de grupo de magnitud moderada.

En este punto, se ha expuesto cómo la diferenciación intergrupala, establecida a partir de la categorización social por grupo mínimo, se relaciona de manera positiva con la distribución de recursos sesgada a favor del endogrupo. Sin embargo, cuando está de por medio este tipo de diferenciación intergrupala “mínima”, las manifestaciones de otras formas de sesgo intergrupala pueden variar. Por ejemplo, Buttelman & Bohm (2014) exponen que los niños de 6 a 8 años distribuyen más recursos positivos a un miembro del endogrupo en una situación de grupo mínimo, pero esta misma no es suficiente para impulsar distribuciones de recursos negativas (recursos que representan objetos hostiles del mundo, como una araña) al exogrupo, de manera significativa. No obstante, Benozio y Diesendruck (2015), presentan evidencia de que los niños de 3 a 6 años asignan recursos con mayor frecuencia a miembros del endogrupo, pero desde los 3 años sí manifiestan una tendencia a distribuir recursos negativos al exogrupo. Entonces, las conductas que favorecen al endogrupo y las conductas que desfavorecen al exogrupo, podrían ser componentes distintos del sesgo intergrupala.

En un sentido diferente, aunque inspiradas en este paradigma, varias investigaciones recientes han encontrado factores asociados a la conducta de distribución de recursos, pero que van más allá de la simple diferenciación intergrupala a partir de categorías sociales poco significativas (grupo mínimo). Por ejemplo, la investigación de Fehr, Bernhard, & Rockenbach (2008) y la de Moore (2009), encontraron que los niños pequeños son más generosos con sus

amigos y compañeros de escuela que con compañeros que no les gustan y extraños de otras escuelas. De manera similar, Shutts, Kinzler, Katz, Tredoux, & Spelke (2011) evidenciaron que los niños tienden a asignar preferentemente recursos a las personas que les gustan y con quienes comparten la pertenencia a las categorías sociales de género y raza.

Ahora bien, la categorización es un proceso que consiste en organizar un conjunto de estímulos similares entre sí y distintos de otros, según una característica determinada que constituye a la categoría como tal (Ej: animales vertebrados y animales invertebrados); para hacerlo, se requiere de la capacidad de percibir similitudes y diferencias entre estímulos y de la capacidad para determinar cuáles, de entre las múltiples posibles similitudes y diferencias, son las fundamentales, de manera que se obtenga la mayor cantidad de información posible con un mínimo de esfuerzo cognitivo (Rosch, 1999). Cuando se trata de información procedente de estímulos como animales u objetos, parece ser que se constituye la categoría de manera distinta a cuando la información proviene de estímulos humanos. Así lo muestra, por ejemplo, Rhodes y Gelman (2009), con evidencia de que los niños de 5 años consideran que las categorías de animales y objetos, llamadas “naturales”, representan distinciones objetivas del mundo y que las categorías “sociales”, que organizan personas, por ejemplo, según la raza, representan distinciones subjetivas del mundo, salvo en el caso de la categoría social de género, que es considerada una distinción objetiva de las personas, por infantes de 5 años, pero no por infantes de 10 años de algunos contextos particulares.

De forma similar, Taylor, Rhodes, & Gelman (2009) señalan que antes de los 10 años, los niños categorizan el género y los animales con características de objetividad similares. En este mismo sentido, Diesendruck, Goldfein, Rhodes, Gelman & Neumark (2013), proponen evidencia de que el género mantiene sus características de categoría objetiva, sin variar entre contextos y

edades, a diferencia de otras categorías sociales como la raza, la etnicidad y la ocupación, que se expresan como subjetivas antes de los 10 años y pueden cambiar a través de la edad por influencia contextual. En la literatura, se encuentra que cuando una categoría social se constituye de forma objetiva, requiere de la idea de que los miembros de la categoría comparten una esencia que los identifica y los constituye, a esto se denomina 'esencialismo' (Estrada, Oyarzún, & Yzerbyt 2007).

Así, por ejemplo, Deeb, Segall, Birnbaum, Eliyahu, y Diesendruck, (2011), señalan que los niños de edades aproximadas a los 7 años, pertenecientes a jardines escolares en los que experimentan interacciones sociales con otros niños de características étnicas diferentes, desarrollan menores niveles de esencialismo en la categoría de etnia que los niños que asisten a jardines sin interacción interétnica, de las mismas de edades.

De manera consistente, Diesendruck y Weiss (2015), presentan evidencia de que, desde los 5 años, los niños evidencian esencialismo en la categoría de género y esta característica se mantiene inalterable en mayor medida, frente a otras categorías sociales como la raza, y categorías sociales menos significativas como el color de la camisa, las cuales sí pueden verse alteradas por variables como: uso de etiquetas, exposición a información interna y/o externa sobre los miembros de la categoría. Esto es congruente con los planteamientos de Cosmides; Tooby, & Kurzban (2003), según los cuales, podrían existir mecanismos cognitivos evolucionados para representar el género, debido a su significación evolutiva. Desde esta perspectiva, los niños traen a la tarea de categorización social las expectativas de que las categorías de género (hombre - mujer) son fundamentalmente distintas. En conclusión, puede evidenciarse esencialismo tanto en categorías naturales, como en categorías sociales, pero éstas últimas varían en mayor medida a través de los contextos, salvo en el caso del género.

Ahora bien, el hallazgo de que el esencialismo presente en algunas categorías sociales podría estar relacionado con el comportamiento prosocial de las personas en sus relaciones intergrupales, es de fundamental interés para la presente investigación. Por ejemplo, Rhodes, Leslie, Saunders, Dunham y Cimpian (2018), aportan evidencia de que cierto componente del esencialismo social -específicamente, la tendencia a ver los límites de las categorías como estrictos, absolutos e inflexibles-, se relaciona de manera significativa con el tipo de distribuciones de recursos que realizan las personas. En su estudio, los niños de 5 años que fueron expuestos a una tarea de asignación de recursos, dieron un menor número de recursos a miembros de una categoría exogrupo en comparación con los miembros de una categoría endogrupo, y sus distribuciones se relacionaba positivamente con sus creencias acerca de cuán distintos eran los integrantes de su categoría de los de la categoría externa.

En este sentido, si el género se presenta como una categoría social que, temprano en el desarrollo, da muestras de esencialismo, resulta oportuno preguntarse por la forma en que esta categoría se relaciona con el sesgo grupal, en tanto que constituye una forma de diferenciación grupal más significativa que el grupo mínimo, en las esferas sociales. Renno y Shutts, (2015), abordan esta cuestión y evalúan la distribución de recursos, expectativas de reciprocidad (expectativa de recibir recursos de parte de alguien) y preferencias, que tienen los niños de 5 años hacia otros niños, cuando realizan distinciones intergrupales de acuerdo al género y la raza. Los resultados de su investigación sugieren una tendencia marcada a distribuir recursos a favor del endogrupo, que se relaciona con sus expectativas de reciprocidad cuando está en juego la categoría de raza, y una tendencia de distribución de recursos similar para el caso de la categoría de género, pero que también se relaciona con sus preferencias y no solo con sus expectativas de reciprocidad.

Por otra parte, existen investigaciones que presentan evidencia de que los niños y las niñas muestran conductas intergrupales diferentes, cuando dichas conductas son guiadas por la diferenciación intergrupar según una categoría social determinada. Por ejemplo, los resultados de la investigación de Fehr, Bernhard y Rockenbach (2008), señalan que los niños muestran una tendencia a admitir en mayor medida la desigualdad desventajosa -en tareas en las que deben evaluar la distribución de recursos que otros hacen- si el compañero es un miembro del endogrupo (compañeros del jardín escolar), contraria a la tendencia que muestran las niñas de admitir en menor medida la desigualdad desventajosa. Según este estudio, sin embargo, las preferencias por las distribuciones igualitarias se relacionan de manera positiva con la edad, para ambos géneros. Adicionalmente, en una investigación de grupo mínimo, Benozio y Diesendruck (2015) sugieren que los niños difieren de las niñas en tanto que manifiestan preferencias por miembros del endogrupo de manera más marcada; distribuyen recursos a favor del endogrupo en mayor medida y exhiben un mayor número conductas que desfavorecen al exogrupo.

### **Pregunta de investigación**

En este punto, se ha planteado, respecto al comportamiento intergrupar, que los niños guían su conducta hacia otros basándose en un proceso de categorización que les permiten establecer un nosotros (endogrupo) y un ellos (exogrupo) y, partir de este agrupamiento, se evidencia una tendencia a favorecer al grupo al cual se pertenece y a esperar recibir ayuda de los miembros. También, se mencionó cómo la categoría social de género se muestra como una forma de distinción objetiva. Con esto, se puede plantear la hipótesis de que este tipo de diferenciación intergrupar podría guiar las conductas de distribución y las expectativas de generosidad en los niños de 6 a 8 años de edad (72 y 96 meses). Sin embargo, no queda claro el tipo de relación que se establece entre estas variables: de qué manera se relaciona la distinción intergrupar a partir del género, la distribución de recursos y las expectativas de generosidad; tampoco cuál es el rol que ocupa el género de los participantes sobre las conductas que muestran en las tareas. Así, pues, la presente investigación indaga, principalmente, la siguiente cuestión: ¿cómo se relaciona la diferenciación intergrupar a partir del género, con las conductas de distribución de recursos y las expectativas de recepción de recursos, en niños y niñas entre 72 y 96 meses?

## Justificación

Como se expresará a continuación, el presente estudio resulta conveniente por su contribución a nivel teórico porque permite atender a interrogantes bien definidos sobre la conducta y los grupos humanos; ofrece beneficios indirectos a la solución de ciertas problemáticas sociales que se asocian con las relaciones sociales que establecen las personas según el género; realiza algunos aportes metodológicos a la investigación sobre el tema; y contribuye a la literatura científica que relaciona de forma específica las conductas prosociales con la categoría social género.

Las conductas prosociales juegan un papel fundamental en la supervivencia humana, la cual solo es posible por medio de la conformación de grupos (Tomasello, 2010). En concordancia, la percepción de grupos y la tendencia a favorecer el grupo propio son la base de la cooperación, la reciprocidad o bien la competencia humana. De forma similar habla De Waal (2007), en su propuesta sobre la moralidad, cuando propone los diferentes círculos sociales en los que se halla cada persona y resalta la tendencia a favorecer los círculos más cercanos (círculos de “familia-clan” más favorecidos que círculos como “nación” o “humanos en general”).

Como ya hemos mencionado, el género es una distinción intergrupal relevante para los niños y es fundamental para las sociedades humanas en su historia evolutiva (Cosmides, et al. 2003), por eso la presente investigación se pregunta por la forma en que podría estar relacionada una de las categorías sociales más fundamentales para la interacción humana con las conductas prosociales.

Los resultados presentes en la literatura sobre el tema abren camino a una discusión en torno al papel que juegan las categorías sociales sobre la manera en que los seres humanos

distribuimos algunos recursos en beneficio de ciertos grupos. Esta discusión, realiza una contribución a futuras iniciativas que busquen entender y disminuir problemáticas sociales, específicamente aquellas que se enmarcan en el contexto de las interacciones intergrupales a partir del género, como la desigualdad y la discriminación.

Adicionalmente, se contribuye a la literatura científica que relaciona las categorías sociales con la conducta prosocial. El rastreo bibliográfico realizado, muestra que existen diversas investigaciones actuales sobre el proceso de categorización social y su relación con el esencialismo como, por ejemplo, un estudio sobre la categoría ‘pobreza’ (Amar, Llanos, González, Agamez, Peña y Romero, 2015) y un estudio sobre la categoría ‘etnia’ (Segall, Birnbaum, Deeb y Diesendruck, 2015). Asimismo, se encuentran estudios específicos acerca de la categoría social género y el esencialismo (Weisman, Johnson Y Shutts, 2014; Diesendruck y Weiss, 2015). Sin embargo, es evidente que la investigación que relaciona categorías sociales esencialistas -como el género -con las conductas prosociales, resulta escasa, data de fechas recientes (Rhodes, et. al., 2018; Liberman, Woodward Y Kinzler, 2017; Renno y Shutts, 2015) y es nueva en los países de habla-hispana.

En relación con la metodología, es preciso mencionar que las tareas propuestas en la presente investigación se fundamentan en las expuestas en el estudio de Renno y Shutts (2015), realizando algunas variaciones. La primera de ellas tiene que ver con los estímulos que fueron utilizados en las diferentes tareas, con los cuales se buscó que representaran “niños-niñas receptores” en algunas tareas y “niños-niñas emisores” en otras. Renno y Shutts (2015) emplean fotografías de rostros de niños y niñas de edades similares a las de los participantes, como estímulos de las diferentes tareas. La presente investigación, en lugar de emplear fotografías de

niños como estímulos de las tareas, se sirve de dibujos de “niños y niñas” que realizan los mismos participantes.

Esta propuesta solventa varios problemas que surgirían a partir de utilizar fotografías de niños reales, puesto que en tal caso sería necesario tomar numerosas fotografías a niños de la región y realizar el emparejamiento por atractivo físico a razón de un criterio objetivo. Por otra parte, al pedirle a los niños que dibujen lo que ellos mismos identifican como “niño” y “niña”, los dibujos resultantes pueden utilizarse como estímulos que representan de una forma más fiel lo que para cada participante significa “un niño” y “una niña”, con independencia del aspecto de los estímulos. La investigación de Moore (2009), ya ha planteado tareas de distribución de recursos empleando dibujos de los mismos participantes como estímulos para las tareas; los niños que colaboraron en el estudio, de entre 4.5 y 6 años de edad, realizaron 3 dibujos, uno de los cuales representaba a un niño conocido con quien disfrutaba jugando, otro representaba niño conocido pero con el que no disfrutaba jugando y un último dibujo representaba a un niño desconocido para el participante y de su mismo género.

Otros aspectos novedosos de la metodología, corresponden a la adhesión de una medida de control, respecto a la auto-categorización y comprensión de la tarea de distribución de recursos, que se integran en la ambientación de la evaluación, haciendo la transferencia entre la distribución de recursos y las expectativas.

## **Marco teórico**

### **Comportamiento intergrupalo**

El área de psicología social que aborda los comportamientos humanos según la pertenencia a grupos sociales, inicia con los planteamientos teóricos de Tajfel y Turner (1979), desde los cuales se entiende por comportamiento intergrupalo toda acción de un individuo que es realizada a partir de la relación que ha establecido con otros, según una membresía a grupos sociales determinados. Para esta área, denominada también psicología social psicológica, son de alto interés los aspectos cognitivos que se encuentran vinculados a las conductas intergrupales, como la categorización. No obstante, investigaciones como las de DeJesus, et al. (2013) y Renno y Shutts (2015), más actuales, ponen de manifiesto un interés en otros aspectos motivacionales que también podrían estar implicados en la conducta intergrupalo, tal es el caso de las expectativas de reciprocidad.

En ese sentido, son de sumo interés para la presente investigación los aportes que puede realizar la psicología del desarrollo cognitivo, sobre el tema de categorías y formación de conceptos, así como los aportes que pudieran brindar enfoques interesados en aspectos motivacionales de la conducta intergrupalo.

### **Desarrollo cognitivo: conceptos y categorías**

Desde la literatura de las ciencias cognitivas modernas, se entiende la categorización como un proceso de reconocimiento de entidades, como objetos que guardan similitudes y diferencias, para el cual se emplea una representación mental, asociada con algún atributo que es común a las entidades. Éste último, se trata del atributo compartido de las entidades, que resulta relevante para el sujeto (Quinn, 2011).

Para hablar de las categorías humanas y sus aspectos ontogenéticos, parece necesario mencionar algunos aspectos del desarrollo de conceptos, puesto que, como explican Kuhn,

Siegler, Damon & Lerner (2003), algunos teóricos equiparan los conceptos y las categorías: los conceptos son representaciones mentales que corresponden a categorías de cosas en el mundo. En ese sentido, las categorías experimentan patrones de desarrollo predecibles en función de los cambios en el desarrollo de los conceptos de los niños, puesto que están arraigadas a los mismos (Hirschfeld, 1996; Maccoby, 1998; Martin & Ruble, 2004).

Los conceptos, permiten organizar y predecir el mundo. Hacemos uso de ellos para interactuar con las demás personas y con el medio, logrando adecuar nuestra conducta a las exigencias del entorno (Pozo, 1989). Se puede ilustrar brevemente el proceso de categorización y su utilidad en la vida diaria, considerando los momentos en que alguna persona enfrenta el acontecimiento de un pequeño cambio en la rutina, por ejemplo, que al subirse al bus de transporte público que lo lleva a su trabajo, pueda ver que han cambiado al conductor y, en su lugar, se halla una persona distinta, vistiendo un uniforme de conductor; entraría en juego un proceso de categorización en la mente del protagonista, por medio del cual comprendería que aquella persona, aunque es desconocida, pertenece a un colectivo de “conductores” y que, en consecuencia, es posible predecir con seguridad que conducirá el bus y lo llevará hasta el lugar del trabajo. Sin embargo, la utilidad de los conceptos en la vida humana se extiende hasta más allá de la cotidianidad, supone una herramienta que permitiría comprender un acontecimiento que fuese radicalmente distinto a cualquier otro conocido, gracias a la posibilidad que brindan los conceptos de organizar los elementos del mundo. También, es factible que el proceso mismo de categorización induzca errores; sirva de ejemplo un escenario en que una persona juzgue a otra como perteneciente a determinado grupo de médicos, al verle usar una bata blanca, aunque se trate de alguien que ejerce cualquier otra profesión para la que requiere determinada prenda.

En síntesis, esta capacidad para organizar la experiencia podría ser esencial para la supervivencia humana.

De acuerdo con Pozo (1989), existe un consenso general entre las diferentes definiciones de concepto y categoría existentes, que implica que todos los conceptos se componen esencialmente de dos aspectos: primero, un referente, es decir, un objeto de la realidad al cual se encuentran vinculados y, luego, un sentido, es decir, un significado o representación en la mente del humano. El significado de un concepto depende del tipo de vínculo que tiene con otros conceptos, es decir, la forma que se relaciona con una red más amplia de conceptos que componen la mente, cada concepto se refiere a los atributos de un objeto, que resultan más relevantes.

Desde los planteamientos de Vigotsky (1934/1999), los conceptos de la mente del adulto son fundamentalmente distintos a los conceptos de la mente infantil. De hecho, se considera que no es sino hasta la pubertad, entre los 12 y 14 años, que los conceptos comienzan a existir propiamente en la mente del individuo. Sin embargo, es claro que los niños menores emplean formas de organizar los estímulos del mundo, para Vigotsky, estas formas no son todavía conceptos adultos, sino “pseudo-conceptos” (Vigotsky, 1934/1999), cuya función es análoga a la de los conceptos, pero, a diferencia de estos últimos, los pseudo-conceptos se constituyen a partir de las características perceptuales de los objetos; el concepto permite organizaciones sobre características abstractas de los objetos.

Desde etapas del desarrollo temprano, los niños poseen la habilidad para distinguir y para asociar elementos del mundo, aunque esta habilidad se limita a las cualidades perceptivas de los objetos. De hecho, desde los 13 meses, los niños logran organizar grupos de objetos, a partir de las características perceptuales de los mismos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Algunos de estos conceptos, resultan básicos en el sentido de que poseen consecuencias de gran alcance sobre el desarrollo vital del individuo, tal es el caso de las categorías naturales, como las que sirven a la distinción entre animado e inanimado, que surgen temprano en la infancia (Rakison y Poulin-Dubois, 2001); es clara la importancia que tiene para la supervivencia de un individuo poder discernir entre estímulos y predecir acontecimientos futuros.

### **Conceptos/categorías naturales y artificiales**

Como se ha señalado anteriormente, el género se presenta como una categoría similar a las categorías naturales durante la infancia (Taylor, et al., 2009; Diesendruck, et al., 2013), en tanto que los niños la consideran una distinción objetiva. Los conceptos que constituyen una categoría natural, fundamentalmente, representan elementos que existen realmente en el mundo, de manera contraria a las categorías artificiales que dan cuenta de elementos que han sido inventados por los humanos (Kuhn, et al., 2003). De hecho, los niños de 5 años muestran una tendencia a tratar la membresía de una categoría como una cuestión objetiva, en contraste con los adultos; como ejemplo, los infantes consideran que existe una diferencia real entre una olla y un sartén, pero los adultos reconocen que puede tratarse de una distinción flexible y comprender que ambos elementos hacen parte de una categoría más amplia, como “creaciones humanas” (Kalish, 1998).

Esta objetividad que acompaña a los conceptos que constituyen las categorías naturales, conlleva que los elementos que componen la categoría poseen una característica subyacente que los identifica. A la visión que implica que los elementos de una categoría poseen una realidad subyacente, se le identifica como esencialismo (Kuhn, et al., 2003). El esencialismo, que hace parte de la discusión teórica sobre el desarrollo de las categorías desde los trabajos de Locke (1671, 1959), supone que los conceptos son reales (frente a artificiales o convencionales) y

dichos conceptos a su vez permiten inferir otras propiedades de los elementos de la categoría (Ej. Cualquier perro, por ser un perro, es dócil).

### **Esencialismo y categoría género**

Como se enunció anteriormente, a partir de los 5 años es posible encontrar el concepto de género como una distinción objetiva, pero luego de los 10 años el contexto podría tener una influencia sobre el desarrollo del concepto, de forma que éste se muestre como una distinción subjetiva o convencional del mundo (Diesendruck, et al., 2013; Rhodes & Gelman, 2009).

Además, las investigaciones de (DeJesus, et al., 2013; Renno & Shutts, 2015) señalan que es desde los 5 años que los niños muestran preferencias, distribuciones y expectativas a favor de su propio grupo. De acuerdo con esto, un rango de edad de 6 años a 8 años (de 72 a 96 meses) en los participantes de la presente investigación, permite analizar al concepto de género, en un grupo más o menos homogéneo, durante una etapa en la que el concepto se manifiesta como distinción objetiva y en la que además es posible que los niños exhiban distribuciones de recursos y expectativas de generosidad de recursos a favor de su grupo social, según el género.

Por otra parte, la investigación de Kinzler, Dupoux & Spelke (2007) propone que, desde edades inferiores, como los 9 meses, es posible encontrar que los niños tienen preferencia por miembros de sus propios grupos sociales, cuando tales grupos se constituyen a partir de compartir la lengua materna (hablantes de la lengua del participante versus hablantes de otras lenguas). Esta evidencia es tentativa de la idea de que a edades inferiores a los 5 años los niños también muestran preferencias por miembros de sus grupos sociales frente a miembros de otros grupos, en tanto que los grupos se constituyan por atributos compartidos relevantes, como es el caso de compartir la lengua o el género. No obstante, la investigación con participantes de

edades anteriores al habla, como los 9 meses, debe hacer uso de técnicas evaluativas indirectas, como la medición de la dirección y tiempo de la mirada, lo cual dificulta la evaluación de aspectos conductuales (como la distribución de recursos) y cognitivos (como las expectativas de generosidad) que tienen los infantes; por eso, las tareas que se proponen para la presente investigación requieren de una capacidad en los participantes para entender los enunciados de las tareas, brindar respuestas verbales y conductuales, así como un desarrollo de la capacidad de distinguir estímulos según el género..

En síntesis, el esencialismo podría tener un papel significativo y generalizado en el desarrollo de los conceptos y, en esa línea, guiar las categorías sociales que construyen los niños (Giles, 2003; Hirschfeld, 1996; Rothbart & Taylor, 1990). Es a partir de categorías sociales que una persona se representa a sí misma y a los demás, dando origen así a un grupo social (Turner, 1999), que, como se ha mencionado, puede guiar las conductas a favor del grupo propio (Tajfel, et al., 1971; Dunham, et al., 2011; Shutts, et al., 2011), como también podrían hacerlo aspectos motivacionales, relacionados con la misma membresía grupal, como la expectativa de recibir recursos de forma generosa por parte de miembros del grupo propio (DeJesus, et al., 2013; Renno & Shutts, 2015).

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Describir la relación existente entre la diferenciación intergrupala a partir del género, las conductas de distribución de recursos y las expectativas de recepción de recursos, en niños y niñas entre 6 y 8 años de edad.

### **Objetivos específicos**

Describir las características de la distribución de recursos de los niños entre 6 y 8 años de edad.

Describir las características de las expectativas de recepción de recursos de los niños entre 6 y 8 años de edad.

Evaluar la relación entre la diferenciación intergrupala a partir del género y las conductas de distribución de recursos, en niños y niñas entre 6 y 8 años de edad.

Identificar la relación entre la diferenciación intergrupala a partir del género y las expectativas de generosidad, en niños y niñas entre 6 y 8 años de edad.

Identificar la relación entre las conductas de distribución de recursos y las expectativas de generosidad, en niños y niñas entre 6 y 8 años de edad.

## **Metodología**

El presente estudio, pretende establecer una descripción de las conductas prosociales, en niños de entre 6 y 8 años de edad, a partir del análisis de las distribuciones y las expectativas generosidad. Además, se dispone analizar las relaciones que pueden tener tanto el género del participante como las expectativas de generosidad con las conductas de distribución de recursos. Con ese propósito, se creó un protocolo de evaluación que está compuesto por dos tareas: la primera, evalúa la distribución de recursos a partir del número de regalos (representados por medio de fichas) que cada participante decide entregar a dos receptores que distan por género; la segunda, que examina las expectativas de asignación a partir de la respuesta que emite cada participante a la pregunta “¿quién crees que te envíe este regalo, una niña o un niño?”

## **Población y Muestra**

La población del estudio son niños y niñas escolarizados de entre 72 y 96 meses de edad. La muestra, estuvo constituida por 59 participantes, de entre los 72 y 96 meses de edad (media 83.8, mediana 84, desviación estándar 6.219) de los cuales 32 son mujeres (54.2%) y 27 hombres (45.8%). Los participantes fueron reclutados en dos instituciones educativas del suroeste antioqueño, una del área urbana siendo el 71.2% de la muestra y otra de la zona rural que compone el restante 28.8%. El 72.9% de los participantes, estaban cursando primer grado al momento de la evaluación y el 27.1% segundo grado escolar. Todos los participantes y sus padres firmaron un consentimiento informado (ver anexo 1), antes de iniciar el proceso de evaluación.

## **Instrumento**

Las herramientas descritas a continuación, permitieron la ejecución de las actividades planteadas para la evaluación en sus distintas fases:

**Fase 1. Ambientación y dibujo**, para la cual se utilizó una caja de plástico rojo, representando una escuela infantil, en cuyo interior se encuentran la mayoría de elementos que se emplean durante las distintas fases. Esta caja, de tamaño 12 cm de alto 6 cm de ancho y 22 cm de largo, aproximadamente, es preparada en función de la ambientación de la tarea.

Adicionalmente, en esta fase fueron necesarios 2 sobres de color blanco (dimensiones aproximadas 14 cm de alto 9 cm ancho y 3 cm de largo) que se usan para que el niño realice dibujos posteriormente; un borrador y un lápiz color negro de mina gruesa.



*Figura 1.* Caja roja, sobres, borrador y lápiz. Elaboración propia.

**Fase 2. Distribución de recursos Ensayo y Momento crítico**, para la cual se utilizaron 6 fichas de color gris (dimensiones aproximadas 2 cm de alto, 1.5 cm ancho y 2 cm de largo); dos sobres de papel, uno con un dibujo de un perro y otro con un dibujo de un gato; y dos sobres de papel, uno con un dibujo de un niño y otro con un dibujo de una niña (dibujos previamente realizados por el participante).



*Figura 2.* Fichas, sobres de papel con dibujos de animales y sobres con dibujos de niño – niña. Elaboración propia.

**Fase 3. Expectativas de generosidad Introducción (control) y Momento crítico,** para el cual, fueron necesarios dos sobres de papel, uno con un dibujo de un niño y otro con un dibujo de una niña (previamente verificados). Cada uno debió estar cerrado y contener una ficha.

**Fase 4. Cierre,** en la que se emplearon calcomanías de personajes animados y de animales, que los niños pudieron intercambiar por una de las fichas de regalo.

Adicionalmente, estuvo presente en todas las fases un protocolo de evaluación (ver Adjunto 3. Protocolo de evaluación del experimentador 2). Dicho protocolo, permitió verificar la culminación de las distintas fases y no interfirió en ninguna. Consta de una lista de chequeo, de los datos sociodemográficos del participante y de la cuantificación de los resultados de la evaluación individual.

## Procedimiento

La evaluación se aplica en una sala aislada dentro de la institución educativa a la que pertenece el menor, en ella se encuentran, además del participante, dos investigadores. El primer investigador, se encarga de aplicar las tareas que componen el protocolo de evaluación. El segundo investigador, registra los resultados de las tareas en un formato codificado y diligencia la lista de chequeo que permite hacer seguimiento a la aplicación del protocolo. Para obtener más detalles acerca de la aplicación, se puede revisar el protocolo completo, en la lista de anexos (Anexo 2).

**Fase 1. Ambientación y Dibujo.** Esta fase consiste en exponer al participante a la caja contenedora de las herramientas y contarle que los investigadores son viajeros, le explican que “van recorriendo las escuelas de la región llevando regalos a los niños”, y, que para saber cómo distribuir los regalos que van a llevar a la siguiente escuela, juegan con los niños de las escuelas que visitan. Luego se le pregunta al participante si quiere jugar, en caso de que la respuesta sea afirmativa se inicia la evaluación. El primer paso de la evaluación consiste en que el participante dibuje las figuras de una niña y un niño, cada una en un sobre de papel.

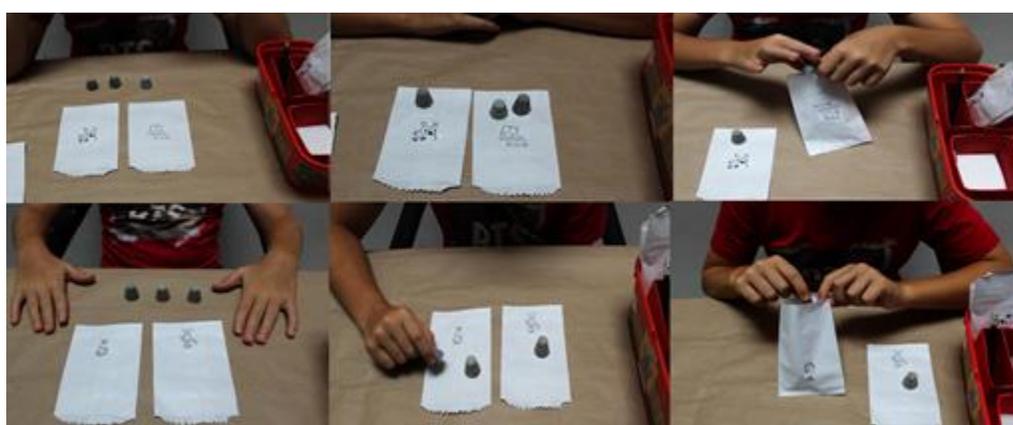


*Figura 3. Ambientación y dibujo de niño y niña. Elaboración propia.*

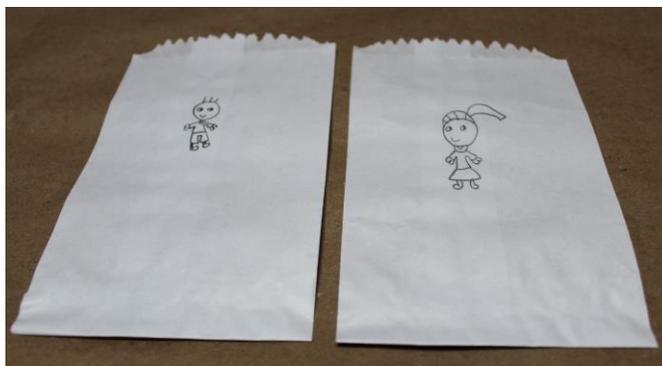
**Fase 2. Distribución de recursos Ensayo y Momento crítico.** A continuación, se le indica al participante que se van a repartir los regalos y para ello se usarán sobres con dibujos de

animales y 3 fichas que representan regalos; se le presenta un ensayo de explicación en el cual debe distribuir tres fichas entre perros y gatos. En este caso, se le enseña al niño las diferentes formas en que puede distribuir y se le da retroalimentación explicándole a quién se le entregaran los regalos según su distribución. Este ensayo, además, tiene el propósito de introducir una situación en la que la decisión del niño es aceptada y correcta independiente de cuál sea. Los resultados de este ensayo no se tienen en cuenta para los resultados de la investigación.

A continuación, inicia la **fase crítica**, en la que el investigador llama la atención del participante hacia los sobres con los dibujos que el participante realizó y le pone a su alcance tres regalos mientras le dice que puede repartirlos como prefiera entre los “niños” y “niñas” (los dibujos realizados). Se le explica al participante que por cada ficha que introduzca en el sobre con el dibujo de la niña, una niña de la próxima escuela que visiten los investigadores recibirá un regalo y por cada ficha que deposite en el sobre con el dibujo del niño, un niño de la próxima escuela que visiten los investigadores recibirá un regalo. Adicionalmente, se le explica al participante que las fichas no pueden ser conservadas y que en cambio deben ser enviadas a otros, pero se le dice al niño que él puede decidir cómo hacerlo.



*Figura 4.* Distribución de recursos a sobres de animales (superior) y distribución de recursos a sobres de niños - niñas (inferior). Elaboración propia.



*Figura 5.* Dibujos en sobre de papel, de niño y niña, realizados por un participante. Elaboración propia.

**Fase 3. Expectativas de generosidad (control) y Momento crítico.** Una vez el niño ha realizado una distribución de fichas entre niños y niñas, no se le realiza devolución, sino que se procede a introducir la tarea de expectativas de generosidad que tiene dos momentos, el primero, en el que se controlan las variables de autocategorización y comprensión de la tarea de asignación, y el segundo, en el que se evalúan las expectativas que tiene el niño respecto a la generosidad de otros estudiantes. Para realizar el control, el investigador le dice al participante que ahora van a revisar los regalos que ayudaron a distribuir los niños de otra escuela. En ese momento, presenta al niño dos sobres, uno con el dibujo de un niño y otro con el dibujo de una niña y le pregunta “¿en cuál de estos sobres están los regalos para ti?” y se le pide al niño que lo tome. Luego, se procede a evaluar las expectativas, para lo cual el investigador le pide al niño que saque el regalo que contiene el sobre y le pregunta “¿quién crees que te envió este regalo una niña o un niño?”



*Figura 6.* Expectativas de generosidad control (superior); expectativas de generosidad momento crítico (inferior izquierdo) y cierre (inferior derecho). Elaboración propia.

**Fase 4. Cierre.** No se le realiza retroalimentación y se da por terminada la evaluación. A los participantes se les permite intercambiar su ficha por un regalo a elegir entre un dulce o una calcomanía.

La información recolectada por medio de las tareas se codifica asignándole un puntaje, con el propósito de facilitar el análisis de los resultados. A continuación, se expone la forma en la que se realiza, y la manera cómo los resultados serán interpretados se halla en el siguiente apartado.

En el caso de la tarea de distribución de recursos, existen cuatro posibles formas que puede elegir el participante según la cantidad y la forma de su distribución: la primera de ellas es la condición 0-3 que implica el **favorecimiento total al otro género**. La segunda condición, 1-2 distribuir más regalos al receptor del género opuesto, que se nombra **favorecimiento parcial al otro género**. Por otro lado, el **favorecimiento parcial al propio género** se da en la condición 2-1. Finalmente, se encuentra la condición 3-0, que implica el **favorecimiento total al propio género**. Por otra parte, la tarea de expectativas presenta dos posibles resultados: expectativa de favorecimiento del otro género y la expectativa de favorecimiento del género propio.

Asimismo, se le asignaron puntajes a cada condición, de manera que los resultados de todos los participantes pudieran analizarse a partir de medidas estadísticas. En el caso de la distribución, los puntajes oscilan de 1 a 4, siendo 1 favorecimiento absoluto al género opuesto y 4 el favorecimiento absoluto al mismo género. Mientras tanto, a las **expectativas de generosidad del otro género** se le asigna 1 punto y al caso contrario **expectativas de generosidad del propio género** 2 puntos.

Las características sociodemográficas que son tenidas en cuenta en el estudio, siendo motivo de análisis: la edad de los participantes (6 y 7 años), el grado de escolaridad (primero o segundo), el lugar de residencia (área urbana o rural) y finalmente, el género del participante que es de especial interés para la investigación.

## Resultados

La tabla 1 muestra los resultados generales de la investigación. A continuación, se da paso a la presentación pormenorizada de cada una de las variables.

### Distribución de recursos

Los participantes del estudio distribuyeron más recursos a su propio género (M= 3,02 SD: 0,777) siendo la distribución 2-1 *Favorecimiento parcial al propio género* (3 puntos) la distribución más común, presentándose el 50,8% de las veces, seguido por la distribución 3-0 *favorecimiento total al propio género* (4 puntos) que se presentó el 27,1%; mientras que la tercera opción fue la distribución 1-2 *favorecimiento parcial al otro género* (2 puntos) con el 18,6%; finalmente, el 3,4% restante lo constituye la distribución 0-3 *favorecimiento total al otro género* (1 punto).

Los niños de 6 años distribuyeron más recursos a su propio género (M= 3.10 SD: 0,712) que los niños de 7 (M= 2,93 SD: 0,842). En tanto que los niños de primer grado presentaron una distribución mayor hacia el propio género (M= 3.05 SD: 0,688) en comparación con los niños de segundo grado (M= 2,94 SD: 0,998). Por otro lado, con una diferencia menor, fueron los niños del área rural quienes más recursos destinaron a su propio género (M= 3,06 SD: 0,899) en comparación con los del área urbana (M= 3 SD: 0,733). Finalmente, fueron las mujeres quienes distribuyeron más recursos en favor de su propio género (M= 3,09 SD: 0,734) respecto a los hombres (M= 2,93 SD: ,829). Cabe decir, que estos resultados son meramente descriptivos y al analizarlos estadísticamente se encontró que las diferencias no son significativas.

### Expectativas de generosidad

La mayoría de los participantes (81,4%) presentaron *expectativas de generosidad del propio género* (M= 1,81 SD: 0,393). Los niños de 6 años tienen menos expectativas de generosidad del propio género (M= 1,77 SD: 0,43) que los niños de 7 (M= 1,86 SD: 0,351). No

hubo diferencia significativa en las expectativas según el grado de escolaridad, primer grado (M= 1,81 SD: 0,394) y segundo grado (M= 1,81 SD: 0,403). Por otro lado, los niños del área rural tenían más expectativas de generosidad del propio género (M= 1,88 SD: 0,332) en comparación con los del área urbana (M= 1,79 SD: 0,415). Finalmente, las mujeres presentaron menos expectativas de generosidad del propio género (M= 1,78 SD: 0,420) comparado con los hombres (M= 1,85 SD: ,362).

*Tabla 1.* Resultado general expectativas de generosidad y distribución de recursos. Elaboración propia.

Estadístico	Expectativas de generosidad	Distribución de recursos
Media	1,81	3,02
N	59	59
Desviación estándar	,393	,777
Mínimo	1	1
Máximo	2	4

### **Relación expectativas y distribución**

Los participantes que presentaron expectativas de generosidad del otro género (18,6%) distribuyeron más recursos a su propio género (M: 3,27 SD: 0,786) en comparación con quienes tenían expectativas de generosidad del género propio (M: 2,95 SD: 0,770).

Los análisis de correlación entre las expectativas de generosidad y la distribución de recursos no evidenciaron una relación significativa entre ambas variables (Rho de Spearman - 0,16; Sig.: 0,113). Sin embargo, al dividir a los participantes por género, se halla que en las

mujeres sí hay una correlación entre las expectativas de generosidad y la distribución de recursos (Rho de Spearman -0,349; Sig.: 0,025).

*Tabla 2.* Correlaciones entre la asignación de recursos y las expectativas de generosidad. Elaboración propia.

Género	Variables	Coeficiente	Distribución de recursos	Expectativas de generosidad
Femenino	Distribución de recursos	Coeficiente de correlación	1,000	-,349*
		Sig. (unilateral)	.	,025
		N	32	32
	Expectativas de generosidad	Coeficiente de correlación	-,349*	1,000
		Sig. (unilateral)	,025	.
		N	32	32
Masculino	Distribución de recursos	Coeficiente de correlación	1,000	,126
		Sig. (unilateral)	.	,266
		N	27	27
	Expectativas de generosidad	Coeficiente de correlación	,126	1,000
		Sig. (unilateral)	,266	.
		N	27	27

## Discusión

El objetivo de esta investigación fue describir la relación que se establece entre la diferenciación intergrupala a partir del género, la conducta prosocial de distribución de recursos y las expectativas de recepción de recursos, para ello, se plantearon dos tareas. La primera, evaluó la distribución de recursos que cada participante decide entregar a dos receptores que se diferencian únicamente por razón del género. La segunda tarea, examinó las expectativas que tienen los niños acerca de quiénes pueden brindarles ayuda. Entender esta relación, es importante si tenemos en cuenta que las conductas prosociales tienen lugar en contextos mediados por las relaciones intergrupales de las personas; la capacidad para establecer estas relaciones emerge en la infancia temprana (Diesendruck, et al., 2013).

La presente investigación, provee evidencia de que los niños usan información acerca del género para guiar sus conductas prosociales. En la mayoría de los casos, los niños asignaron por lo menos un regalo al género opuesto, lo que sugiere cierta tendencia a la búsqueda de distribuciones equitativas, no obstante, en el momento de tener que hacer una distribución inexacta (3 regalos entre 2 objetivos), según se les presentaba en la evaluación, la mayoría se decantaron por favorecer a los receptores de su propio género. Esto es congruente con los hallazgos de Fehr, Bernhard y Rockenbach (2008), que establecen que si bien la mayoría de niños a la edad de 7-8 años prefieren asignaciones de recursos que eliminen la desigualdad, presentan una tolerancia mayor a distribuciones inequitativas cuando estas son en favor del grupo al que pertenecen.

Por otro lado, los resultados muestran que los niños consistentemente esperaban recibir ayuda por parte de otros niños, aun en los casos en que ellos mismos habían asignado más recursos al género opuesto, durante la tarea de distribución. La existencia de esta discrepancia entre distribuciones y expectativas, reafirma la idea de que la mayoría de participantes esperan recibir recursos de parte de sus semejantes en cuanto al género.

Según los hallazgos, es factible que para los niños de entre 6 y 8 años el género sea un estímulo suficiente para considerar que una persona es miembro de su grupo y a partir de ahí emprender acciones prosociales a favor de ella, así como mostrar mayores expectativas de recibir recursos de su parte. Teniendo en cuenta que los participantes no conocían a los receptores, y durante la aplicación de la tarea de distribución desconocían la tarea de expectativas y por lo tanto la posibilidad de recibir recursos, es posible que la expectativa que tenían de recibir ayuda hubiese estado basada en la pertenencia al grupo y no anudada a una relación de reciprocidad. Este aspecto, también se confirma por el hecho de que no se encontró una relación significativa entre las distribuciones y las expectativas de los participantes, es decir que distribuían recursos con independencia de su expectativa de recibirlos; de hecho, al analizar los resultados por género de los participantes se encuentra una correlación significativa entre distribuciones y expectativas, pero es negativa y solo existe para el caso de los participantes de género femenino, lo que sugiere una diferencia en los resultados según el género de los participantes. En los hallazgos del presente estudio, las niñas y los niños difieren en las distribuciones que realizan y en sus expectativas, aunque no de forma significativa.

En primer lugar, es necesario resaltar que las diferencias halladas divergen del sentido de las diferencias entre género que se encuentran en las investigaciones sobre este tema; para el caso del presente estudio, son las niñas quienes manifiestan una tendencia mayor a las distribuciones que favorecen al endogrupo, y no los niños. Otra diferencia entre los resultados de la población de este estudio, mostró que los niños tienen mayores expectativas de recibir beneficios del endogrupo que las niñas. Finalmente, existe una diferencia adicional entre los resultados por género del participante que llama la atención por su significatividad, y procede de la correlación negativa entre las distribuciones y las expectativas que evidenciaron las niñas,

según la cual, a mayores distribuciones a favor de otras niñas, menores expectativas de recibir recursos de parte del endogrupo.

Al respecto, una apreciación plausible es que, aunque ambos géneros muestran una tendencia a favorecer al endogrupo, en el caso de las niñas las expectativas obran en un sentido inverso en comparación con los niños porque ellas manifiestan una forma de sesgo grupal más tenue, al punto que distribuyen mayores recursos a otras niñas, pero no esperan recibir beneficios de sus semejantes. Otras investigaciones han encontrado ya disimilitudes entre ambos géneros, Benozio y Diesendruck (2015), por ejemplo, sugieren que los niños difieren de las niñas en tanto que manifiestan preferencias por miembros del endogrupo de manera más marcada: distribuyen recursos a favor del endogrupo en mayor medida y exhiben un mayor número de conductas que desfavorecen al exogrupo. Una brecha de los resultados por género de los participantes también se encuentra en la investigación de Fehr et al., (2008) que ha indicado que los niños son principalmente quienes muestran una preferencia por el favorecimiento de los miembros del grupo social.

Observando la correlación negativa entre expectativas y distribuciones que mostraron las niñas en la presente investigación, y considerando las diferencias entre las conductas por género que se evidencian en otras investigaciones de comportamiento intergrupar, pueden ser consideradas las siguientes líneas de reflexión.

La primera de las cuales se expresó anteriormente: los niños podrían manifestar una forma de sesgo grupal más pronunciada que las niñas (entre la que incluimos el favoritismo, las distribuciones de recursos, la aceptación de desigualdades siempre que beneficien a los semejantes y las expectativas de recibir beneficios de estos).

En segundo lugar, es posible indicar que tanto las expectativas de recepción de recursos como la distribución de recursos son componentes del más amplio fenómeno sesgo intergrupales, que no necesariamente se encuentran relacionados, y de los cuales se entiende que a mayor manifestación de cada componente, se encuentra una mayor tendencia al sesgo intergrupales: los niños que mostraron elevadas distribuciones y también expectativas en una tendencia que favorece al endogrupo, evidencian un mayor sesgo intergrupales.

Finalmente, una tercera afirmación que es factible proponer para los resultados de este estudio, toca directamente la cuestión de la correlación negativa hallada entre las expectativas y distribuciones, para el caso de las niñas, y es también una posible respuesta a la cuestión de por qué las niñas manifiestan una forma de sesgo intergrupales más tenue que los niños. Inicialmente, son considerables aspectos socio-culturales y el papel de la educación, en el desarrollo de las relaciones intergrupales en la infancia, en tanto suponen diferencias para ambos géneros. Por ejemplo, es posible hallar que, desde edades tempranas, los niños participan de actividades grupales (de juego, por ejemplo) que estimulan la competencia en el trato con los demás, en contraposición a las niñas, que suelen desempeñar actividades de juego cooperativo o para las que simplemente resulta despreciable la competencia (Benozio y Diesendruck 2015), al menos en algunas culturas occidentales. Adicionalmente, también se puede referir investigaciones que pone de manifiesto diferencias genéticas entre niños y niñas, que podrían estar asociadas con las distintas formas de conducta intergrupales. Así, por ejemplo, McDonald, Navarrete, & Van Vugt (2012), relatan cómo los hombres han sido los agentes protagonistas en los conflictos intergrupales (guerras, por ejemplo), propios de la misma historia evolutiva de la humanidad, y sugieren que por ello los hombres tienen una sensibilidad mayor que las mujeres a la formación de coaliciones o grupos, como una tendencia natural que surge en el contexto de la lucha por la

supervivencia de la sociedad del cazador-recolector. Esta tendencia a la formación de endogrupos, requiere de estrategias para favorecer a los integrantes del grupo propio y por lo cual de mecanismos psicológicos apropiados para identificar a los semejantes y guiar la conducta a favor de estos: distribuir recursos a los semejantes y esperar un beneficio de vuelta, pueden ser ejemplos de estrategias de coalición. Consideramos que esta diferencia entre ambos géneros, a partir de un análisis de base genética, podría brindar elementos para comprender por qué el sesgo grupal es acentuado solo para el caso de los hombres; sin desconocer la influencia cultural, y, para este estudio, planteamos extender esta consideración al caso puntual de que las niñas hayan distribuido recursos a favor de sus semejantes, pero no esperen necesariamente beneficios de vuelta, mostrando así un sesgo grupal más sutil que lo niños.

Sin embargo, esta cuestión continúa abierta al debate y el conjunto de hallazgos de esta investigación sugiere un desempeño particular para un sector de la población del estudio, las niñas, que no replica necesariamente lo encontrado por otras investigaciones, formulando así una perspectiva de investigación futura para indagar en estas aparentes incongruencias. De acuerdo con esto, las diferencias halladas entre los resultados según el género del participante podrían ser analizadas considerando la posibilidad de algunos cambios metodológicos.

### **Limitaciones y perspectivas futuras**

Primero, resultaría pertinente expandir los márgenes de medición de las variables. Por ejemplo, para el presente estudio se empleó una única evaluación (que variaba en puntuación de 1 a 4) para las distribuciones y una única para las expectativas (variable entre 1 y 2); sería adecuado medir, en cambio, las distribuciones y expectativas con múltiples evaluaciones o con un grado de puntuación mayor, permitiendo observar y comparar así la variabilidad del desempeño de los participantes.

En segundo lugar, medir variables sociodemográficas adicionales a las consideradas en el presente estudio, particularmente la edad, permitiría observar la forma en que se relacionan con el género del participante, facilitando un terreno más propicio para el análisis de las diferencias encontradas en el desempeño, según el género del participante. Pues, si bien las edades evaluadas evidencian que aun los niños en edad escolar mantienen conductas sesgadas a partir del género, todavía no queda claro a qué edad se da la transición definitiva hacia las conductas equitativas. En este sentido, es importante profundizar en los avances logrados por Buttelman y Böhm (2014), que mostraron que las tendencias a favorecer al endogrupo menguan de acuerdo con la edad de los participantes: a mayor edad se evidencia una inclinación a la equidad y mayor aversión a la desigualdad. Por estas razones, consideramos que sopesar rangos más amplios de edad permitirá observar el momento clave en que se dan los cambios en la conducta de distribución y en las expectativas. Y dado el caso, observar si existen diferencias significativas en el desarrollo anudadas al género de los participantes.

Tercero, los resultados del presente estudio permiten discutir las distribuciones y expectativas que mostraron los infantes en torno a una formación conceptual única, el género, por lo cual, una investigación que evalúe estas mismas variables pero considerándose estas a la luz de otra categoría social, como el grupo mínimo, permitiría una mejor apreciación de las variables, despejando de esta manera el interrogante de si los resultados son propios a la categoría de género, que como vimos, resulta relevante en el desarrollo según su papel en la historia evolutiva de la especie humana (Cosmides; Tooby y Kurzban, 2003), o pueden extenderse a otras categorías sociales.

En conclusión, de los resultados de esta investigación se puede resaltar que tanto las distribuciones como las expectativas corresponden a una tendencia general a favor del

endogrupo, que se explica mejor por una mediación de la relación intergrupala entre los participantes (Dunham, et al., 2011), que por una respuesta individual económica basada en el intercambio. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Renno & Shutts (2015), quienes señalan que desde los 5 años los niños muestran preferencias, distribuciones y expectativas a favor de su propio grupo, cuando dicha distinción está dada a partir de la categoría género. En la línea de las expectativas, también se encuentran los resultados de DeJesus, et al., (2013) que coinciden en que los niños, a partir de los 5 años, esperan que las personas realicen distribuciones que favorezcan a su propio grupo.

Los seres humanos, en las etapas tempranas de vida, muestran un sesgo en sus conductas de distribución de recursos y también en sus expectativas a la hora de recibir beneficios de parte de otros individuos; este sesgo, se deriva de un mínimo de información en torno al género: saber que se comparte la pertenencia a esta categoría social. Aunque no puede desconocerse la influencia de la cultura particular a la que cada humano se integra durante su desarrollo, de la cual aprende normas de comportamiento social y adquiere conocimiento sobre los demás, estos hallazgos sí pueden ser valorados como componentes primarios de la manera en que nos relacionamos. Siendo tan relevantes las diferencias que establecemos en torno al género “nosotros” y “ellos” para establecer nuestras relaciones sociales, es necesario preguntarnos cuáles son las posibles consecuencias que tienen tales diferencias grupales sobre algunos fenómenos sociales de la vida cotidiana que tienen efectos negativos, como la exclusión, la segregación y la desigualdad entre hombres y mujeres. Un primer paso en el extenso camino que supone el cambio de estos fenómenos hacia formas de relación más justas, implica comprender la manera en que nos comportamos y qué es lo que esperamos recibir, frente a aquellos que percibimos “iguales o distintos” a nosotros.

## Referencias

- Benozio, A., Diesendruck, G. (2015). Parochialism in preschool boys' resource allocation. *Evolution and Human Behavior*, 36(4), 256-264.
- Buttelmann, D., Böhm, R. (2014). The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. *Psychological Science*, 25(4), 921-927.
- Cosmides, L., Tooby, J; Kurzban, R. (2003). Perceptions of race. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 173–179.
- Deeb, I., Segall, G., Birnbaum, D., Ben-Eliyahu, A., Diesendruck, G. (2011). Seeing isn't believing: The effect of intergroup exposure on children's essentialist beliefs about ethnic categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1139.
- DeJesus, J. M., Rhodes, M; Kinzler, K. D. (2014). Evaluations versus expectations: childrens divergent beliefs about resource distribution. *Cognitive science*, 38(1), 178-193.
- De Waal, F. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279–300.
- De Waal, F. (2007). *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre* . Barcelona: Paidós.
- Diesendruck, G., Goldfein-Elbaz, R., Rhodes, M., Gelman, S., y Neumark, N. (2013). Cross-cultural differences in children's beliefs about the objectivity of social categories(Las diferencias culturales en las creencias de los niños sobre la objetividad de las categorías sociales). *Child development*, 84(6), 1906-1917
- Diesendruck, G.; Weiss, E. (2015). Childrens differential weighting of cues to social categories. *Cognitive Development*, 33, 56-72.
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 958.

- Dunham, Y., Baron, A. S., Carey, S. (2011). Consequences of “minimal” group affiliations in children. *Child development*, 82(3), 793-811.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L. (1998). *Prosocial development*. John Wiley & Sons, Inc.
- Engelmann, J. M., Over, H., Herrmann, E., & Tomasello, M. (2013). Young children care more about their reputation with ingroup members and potential reciprocators. *Developmental Science*, 16(6), 952-958.
- Estrada, C., Oyarzún, M., & Yzerbyt, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 111-121.
- Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454(7208), 1079-1083.
- Geraci, A., & Surian, L. (2011). The developmental roots of fairness: Infants’ reactions to equal and unequal distributions of resources. *Developmental science*, 14(5), 1012-1020.
- Gintis, H., Bowles, S., Boyd, R., & Fehr, E. (2003). Explaining altruistic behavior in humans. *Evolution and Human Behavior*, 24(3), 153-172.
- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2003). Preschoolers’ beliefs about the stability of antisocial behavior: Implications for navigating social challenges. *Social Development*, 12, 182–197.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental psychology*, 36(5), 531.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual review of psychology*, 53(1), 575-604.

- Hirschfeld, L. A. (1996). *Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kinds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kalish, C. W. (1998). Natural and artificial kinds: Are children realists or relativists about categories? *Developmental Psychology*, *34*, 376–391.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata
- Kinzler, K. D., & Dautel, J. B. (2012). Children's essentialist reasoning about language and race. *Developmental science*, *15*(1), 131-138.
- Kuhn, D., Siegler, R., Damon, W., & Lerner, R. M. (2003). Handbook of child psychology. *Handbook of child psychology*.
- Lieberman, Z., Woodward, A. L., & Kinzler, K. D. (2017). The origins of social categorization. *Trends in cognitive sciences*, *21*(7), 556-568.
- Locke, J. (1959). *An essay concerning human understanding* (Vol. 2). New York: Dover.  
(Original work published 1671)
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap/Harvard University Press.
- McDonald, M. M., Navarrete, C. D., & Van Vugt, M. (2012). Evolution and the psychology of intergroup conflict: The male warrior hypothesis. *Phil. Trans. R. Soc. B*, *367*(1589), 670-679.
- Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, *13*, 67–70.
- Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, *20*(8), 944-948.

- Mullen, B., Brown, R., & Smith, C. (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance, and status: An integration. *European Journal of Social Psychology*, 22(2), 103-122.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Price, M. E., Cosmides, L., & Tooby, J. (2002). Punitive sentiment as an anti-free rider psychological device. *Evolution and Human Behavior*, 23(3), 203–231.
- Quinn, P. (2011). Chapter 5. Born to categorize. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (Vol. 2) (pp. 145-168). Goswami, U. MALDEN: Blackwell Publishing Ltd.
- Rakison, D. H., & Poulin-Dubois, D. (2001). The developmental origin of the animate-inanimate distinction. *Psychological Bulletin*, 127, 209–228.
- Renno, M. P., & Shutts, K. (2015). Children's social category-based giving and its correlates: Expectations and preferences. *Developmental Psychology*, 51(4), 533.
- Rhodes, M., Gelman, S. A. (2009). A developmental examination of the conceptual structure of animal, artifact, and human social categories across two cultural contexts. *Cognitive psychology*, 59(3), 244-274.
- Rhodes, M., Leslie, S. J., Saunders, K., Dunham, Y., & Cimpian, A. (2018). How does social essentialism affect the development of inter-group relations? *Developmental science*, 21(1).
- Rosch, E. (1999). Principles of categorization. *Concepts: core readings*, 189.
- Rothbart, M., & Taylor, M. (1990). Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds. In G. Semin & K. Fiedler (Eds.), *Language and social cognition* (pp. 11–36). London: Sage.

- Segall, G., Birnbaum, D., Deeb, I., & Diesendruck, G. (2015). The intergenerational transmission of ethnic essentialism: How parents talk counts the most. *Developmental science*, 18(4), 543-555.
- Shaw, A., Montinari, N., Piovesan, M., Olson, K. R., Gino, F., & Norton, M. I. (2014). Children develop a veil of fairness. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 363.
- Shutts, K., Kinzler, K. D., Katz, R. C., Tredoux, C., & Spelke, E. S. (2011). Race preferences in children: Insights from South Africa. *Developmental science*, 14(6), 1283-1291.
- Shutts, K., Roben, C., y Spelke, E. S. (2013). Children's use of social categories in thinking about people and social relationships. *Journal of Cognition and Development*, 14(1), 35-62.
- Sloane, S., Baillargeon, R., & Premack, D. (2012). Do infants have a sense of fairness? *Psychological science*, 23(2), 196-204.
- Taylor, M. G., Rhodes, M., & Gelman, S. A. (2009). Boys will be boys; cows will be cows: Children's essentialist reasoning about gender categories and animal species. *Child development*, 80(2), 461-481.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European journal of social psychology*, 1(2), 149-178.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, 33(47), 74.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?*, Buenos Aires . Katz Editores.
- Vigotski, L. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto. (obra original publicada en 1934)

- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1998). Knowledge acquisition. In W. Damon (Editor-in-Chief) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (4th ed., pp. 523–573). New York: Wiley.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294.
- Weismann, K., Johnson, M. V., & Shutts, K. (2014). Young children's automatic encoding of social categories. *Developmental science*, 18(6), 1036-1043.

## 1. Anexos

### Anexo 1. consentimiento informado

Código	
--------	--

#### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento está dirigido a padres de niños entre las edades de 6 a 8 años que hacen parte de la Institución xxxxxxxxxxx xxxxxx, del municipio de xxxxx Antioquia, a quienes les vamos a pedir que participen en la investigación sobre el sesgo grupal y la categoría social “género”.

A continuación, le describiremos la investigación que realizamos, los propósitos de la misma y el tipo de participación que tendrá su hijo en ella, en caso de que usted se muestre dispuesto a contribuir. Tenga claro que la presente es una invitación, es decir que no se lo obliga a usted o a su hijo a participar de la misma, sino que ustedes tienen derecho a decidir y compartirnos su decisión por medio del presente consentimiento, además de que puede suspender la participación de su hijo en el momento en que lo desee y sin tener que presentar una justificación. Si lo desea, puede hacernos las preguntas que considere pertinentes (al final del presente documento se encuentran los datos de contacto de los investigadores), así como comentar con cualquier persona la invitación que le estamos haciendo.

Nuestra investigación, tiene como propósito principal ampliar el conocimiento que tenemos acerca del comportamiento de los seres humanos en las relaciones intergrupales. Así pues, estudiamos las conductas que surgen hacia los miembros de los grupos a los que se pertenece y también las conductas que surgen hacia los miembros de grupos a los que no se pertenece; en ambos casos, evaluamos la pertenencia a los grupos, de acuerdo con la categoría social “género”. Investigamos, particularmente, el género debido al creciente interés de la sociedad por entender las relaciones diferenciales que se establecen en las diversas esferas de la vida entre hombres y mujeres, por ejemplo, en el trabajo, la educación, la política, etc. Además, este tipo de trabajos resultan valiosos por la posibilidad que brindan, de sentar las bases para estrategias futuras que busquen contrarrestar los efectos negativos que se asocian al comportamiento intergrupar, como la exclusión, el prejuicio, o la desigualdad de género para el presente tema.

Ahora bien, la forma en que su hijo participará en la investigación, consiste en la aplicación de un instrumento, el día convenido con la institución, de evaluación a modo de juego, en el cual realiza dos dibujos y manipula unas pequeñas fichas que representan regalos (recursos) para distribuirlos entre dibujos de animales y de niños desconocidos. A partir de la aplicación de este instrumento obtenemos la información que solicitamos para la investigación.

La evaluación será aplicada dentro de la institución educativa a la que pertenece su hijo, ante la vigilancia de un docente y con autorización formal de la institución. La única información que se registrará de su hijo es el género, la edad y los resultados del juego; por lo que la identidad de su hijo se mantendrá a salvo. Si usted lo desea, también puede acompañar a su hijo durante el procedimiento, el cual no representa ningún tipo de costo; no es un riesgo físico o psicológico para la integridad del menor y se realiza en acuerdo con los docentes, buscando no interferir de forma significativa en su jornada académica. Esta participación tampoco le representa beneficios directos; al niño se le obsequia una lámina o calcomanía de caricaturas, por participar. Sin embargo, con su participación, usted y su hijo realizan un aporte al conocimiento sobre el tema, el cual beneficiaría a las generaciones futuras, siendo este el sentido mismo de la ciencia.

Si están de acuerdo en participar, por favor diligencie los siguientes datos, marcando con su firma y cédula donde corresponde,

Nosotros: \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

Certificamos que hemos sido informados con claridad respecto al desarrollo del ejercicio académico, sus objetivos y procedimientos; así como el derecho que tenemos de retirarnos en cualquier momento. Que de manera libre y voluntaria se accede a participar.

Autorizamos la participación de \_\_\_\_\_, de quien somos los tutores, dada su imposibilidad para firmar este documento con total autonomía, por ser menor de edad.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**FIRMA TUTOR**

**C.C.**

**FIRMA TUTOR**

**C.C.**

---

---

**FIRMA NIÑO/NIÑA PARTICIPANTE****C.C.****T.I.****FECHA DE NACIMIENTO DEL MENOR:**

Si tiene alguna duda, puede comunicarse con los investigadores a través de los celulares y/o correos electrónicos:

Sebastián Ángel Rendón

Diego Guachetá Bolívar

Gilberto Gaviria Castaño.

C.C. 1037325028

C.C. 1027890558

C.C. 1036929047

Psicólogo en formación  
Universidad de AntioquiaPsicólogo en formación  
Universidad de AntioquiaPsicólogo, Docente  
Universidad de Antioquia

3006284016

3233681710.

3022392151

jsebastian.angel@udea.edu.co

diego.guacheta@udea.edu.co

gilberto.gaviria@udea.edu.co

**Anexo 2. Protocolo de evaluación del proyecto de investigación “*un examen de la relación entre la diferenciación intergrupala a partir del género con la conducta de distribución de recursos y las expectativas de generosidad en niños y niñas entre los 6 y 8 años de edad*”**

Convención: *Las palabras en cursiva son aclaraciones e instrucciones para el investigador, las demás corresponden a la información que se le brinda al participante.*

***Experimentador 1***

*Materiales que debe tener a disposición*

- *Una caja decorada acorde a la ambientación: el resto de materiales deben estar contenidos en ella con el fin de disponer de ellos de manera ágil.*
- *2 sobres de papel blanco (dimensiones aproximadas 14 cm de alto, 9 cm ancho y 3 cm de largo)*
- *Lápiz color negro de mina gruesa*
- *6 fichas (dimensiones aproximadas 2 cm de alto, 1.5 cm ancho y 2 cm de largo)*
- *Dos sobres de papel, uno con un dibujo de un perro y otro con un dibujo de un gato.*
- *Dos sobres de papel, uno con un dibujo de un niño y otro con un dibujo de un niña (previamente verificados) cada uno debe estar cerrado y contener una ficha.*
- *Opciones de regalo para los niños, pueden ser stickers y dulces.*

*Presentación-ambientación*

**Nosotros somos dos amigos, que vamos recorriendo muchos lugares, vamos de escuela en escuela jugando un juego muy divertido con los estudiantes allá donde vamos. El juego tiene que ver con unos regalos que tenemos y que nos gustaría que nos ayudes a repartir.**

*Tarea de distribución de recursos*

**Durante el juego vamos a dibujar y también a usar unas fichas que después se pueden cambiar por regalos ¿Quieres jugar con nosotros?**

*(Es importante mantener el interés del niño, de ser necesario se puede hacer énfasis en lo divertido que puede resultar dibujar y jugar. En caso de que la respuesta sea afirmativa se continúa con la evaluación en el caso contrario se suspende). Presenta al participante los sobres en blanco y el lápiz.*

**Bueno, como has decidido participar, te voy a contar cómo jugar. El primer paso del juego es hacer un dibujo con este lápiz en cada sobre (Le presenta los dos sobres). En este dibuja una niña (le acerca un sobre, se puede incitar al participante a iniciar el dibujo diciendo frases como, es importante hacer este dibujo para poder seguir jugando, además de alentarle con expresiones como, ‘lo estás haciendo muy bien’ o ‘te está quedando muy bonito’). Una vez el participante indica que ha terminado el dibujo, se le felicita. Muy bien, ahora debes dibujar un niño (Le acerca el otro sobre y se siguen las sugerencias usadas en el dibujo anterior) Muy bien, vamos a dejar estos dibujos aquí en un ladito para usarlos dentro de un rato.(pone los dibujos en un extremo de la mesa) Ahora te voy a explicar la otra parte del juego que se hace con estas fichas (le presenta 3 fichas) cada una de ellas se puede cambiar por un regalo y con ellas nos puedes mostrar cómo quieres que repartamos los regalos en el próximo lugar donde vamos a ir. Para que puedas entender mejor cómo es el juego, vamos a hacer un ejemplo con estos sobres (presenta los sobres con el dibujo del gato y con el dibujo del perro) Mira, este sobre tiene el dibujo de un gato y este el dibujo de un perro. Como cada ficha se puede cambiar por un regalo, cada vez que haya una dentro del sobre con el dibujo del gato, nosotros sabremos que quieres que un gato reciba un regalo, “por ejemplo unas**

**galletas que le gustan” y por cada ficha que haya en el sobre con el dibujo de un perro, sabremos que quieres que un perro reciba un regalo.**

**Tú puedes repartir las fichas como tú quieras, pero debes repartirlas todas para poder seguir con el juego. Mira, puedes poner dos fichas aquí** (*pone dos fichas sobre alguno de los sobres*) **y la otra aquí** (*pone la ficha sobre el otro sobre y espera un momento para que el participante lo pueda apreciar*) **o también puedes ponerlas así** (*pasa una ficha hacia el otro sobre de manera que donde había una ficha hayan dos, espera un instante para que el niño pueda observar*) **Además, si quieres puedes poner las tres fichas en el mismo sobre, de esta manera** (*pone las tres fichas en uno de los sobres*) **o así** (*mueve las fichas hacia el otro sobre*). **Ahora, hazlo tú,** (*le acerca las fichas*) **recuerda que puedes repartirlas como quieras.** (*De ser necesario, se le puede motivar con frases como ‘es importante que completes este paso para seguir jugando u otros niños también nos ayudaron a hacerlo, recuerda que debes repartirlas todas.’ Una vez haya colocado las fichas se le pide que las introduzca en los sobres, si no lo ha hecho*) **Muy bien, veo que las repartiste de esta manera, lo que significa que ¿quiénes recibirán los regalos?** (*Se verifica según sea el caso y de responder de manera errónea se vuelve a preguntar y de ser necesario se vuelve a explicar*). **Genial, ahora sí podemos repartir los regalos para los estudiantes de la otra escuela.**

**Para hacerlo, vamos a utilizar los dibujos que hiciste ahorita** (*le acerca los sobres*) **El juego es igual, puedes repartir las fichas como tú quieras y debes repartirlas todas. Recuerda, por cada ficha que pongas en el sobre con el dibujo de una niña, una niña de otra escuela recibirá un regalo y por cada ficha que pongas en el sobre con el dibujo de un niño, un niño de otra escuela recibirá un regalo.** (*Le acerca tres fichas y le motiva para que haga la*

*distribución.) Bien, ahora los voy a guardar para poder saber cómo repartirlos. (Guarda los sobres en la caja).*

**Como te conté ahora, nosotros hemos ido a muchos lugares y los estudiantes de esos sitios también jugaron y nos ayudaron a repartir los que trajimos hoy. (Presenta los sobres que contienen una ficha y que fueron preparados previamente). Mira, estos son los sobres que dibujaron antes, ¿en cuál de los dos está la ficha que te mandaron? (Espera la respuesta) ¿Por qué crees que está en ese sobre? (se le entrega el sobre que elija) Bueno, puedes sacar la ficha y en un momento te la cambiaremos por un regalo. (Una vez el niño tenga la ficha en la mano, se le hace la pregunta) ¿Quién crees que te envió esta ficha, una niña o un niño? (Es posible que el participante indique que no lo sabe, en ese caso, se le puede motivar diciendo “Si, pero quién se te ocurre que pudo enviártela”) ¿Por qué?**

**Vale, ahora puedes cambiar tu ficha por uno de estos regalos (le presenta un dulce y una calcomanía le entrega la que elija y le agradece por haber jugado)**

**Experimentador 2**

**Revise que el investigador 1 tenga todos los materiales de evaluación a disposición, de no ser así, hágalo saber.**

**Materiales**

- 2 sobres de papel blanco (dimensiones aproximadas: 14 cm de alto, 9 cm ancho y 3 cm de largo)
- Lápiz color negro de mina gruesa
- 6 fichas (dimensiones aproximadas 2 cm de alto 1.5 cm ancho y 2 cm de largo)
- Dos sobres de papel, uno con un dibujo de un perro y otro con un dibujo de un gato.
- Dos sobres de papel, uno con un dibujo de un niño y otro con un dibujo de un niña (previamente verificados) cada uno debe estar cerrado y contener una ficha.
- Una caja decorada acorde a la ambientación.
- Opciones de regalo para los niños, pueden ser stickers y dulces.

**Revise que el consentimiento informado haya sido diligenciado correctamente y proceda a diligenciar la lista de evaluación y de chequeo teniendo en cuenta la siguiente información.**

**Codificación de los datos**

<b>Código</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Distribución de recursos</b>	<b>Expectativas de generosidad</b>
<b>Número que identifica el consentimiento informado del participante</b>	<b>Femenino: 1</b>	<b>Identificar la edad en meses</b>	<b>0-3: código 1</b>	<b>Diferente género: 1</b>
			<b>1-2: código 2</b>	
	<b>Masculino: 2</b>		<b>2-1: código 3</b>	<b>Mismo género: 2</b>
			<b>3-0: código 4</b>	

**Recolección de información**

<i>Código</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Distribución de recursos</i>	<i>de</i>	<i>Expectativas de generosidad</i>

*Lista de chequeo. Marque con una x en la casilla de verificación en caso de que se cumpla el enunciado.*

<i>Lista de chequeo</i>	
<i>Presta atención durante la ambientación</i>	
<i>Realiza adecuadamente el ensayo de explicación</i>	
<i>Realiza adecuadamente el ensayo crítico</i>	
<i>Selecciona el sobre congruente con su género</i>	
<i>La explicación de la elección es referida al género</i>	
<i>Comprende la tarea de expectativas</i>	
<i>Por qué de la elección:</i>	
<i>La evaluación se realizó correctamente</i>	
<i>La evaluación debe ser descartada por</i>	
<i>Error del investigador</i>	
<i>El participante interrumpe la evaluación por voluntad propia</i>	
<i>El participante no comprende la evaluación</i>	

<i>Otro evento</i>		
<i>Observaciones:</i>		
<i>Fecha de la aplicación</i>		