



Identity and the developmental origins of fusion: an exploratory approach / La identidad y los orígenes de la fusión en el desarrollo: un enfoque exploratorio

Elena Gaviria, Carolina Ferreira, Mercedes Martínez & Harvey Whitehouse

To cite this article: Elena Gaviria, Carolina Ferreira, Mercedes Martínez & Harvey Whitehouse (2015): Identity and the developmental origins of fusion: an exploratory approach / La identidad y los orígenes de la fusión en el desarrollo: un enfoque exploratorio, Revista de Psicología Social, DOI: [10.1080/02134748.2015.1065088](https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1065088)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/02134748.2015.1065088>



Published online: 15 Oct 2015.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Citing articles: 1 View citing articles [↗](#)

Identity and the developmental origins of fusion: an exploratory approach / *La identidad y los orígenes de la fusión en el desarrollo: un enfoque exploratorio*

Elena Gaviria^a, Carolina Ferreira^a, Mercedes Martínez^a, and Harvey Whitehouse^b

^aUniversidad Nacional de Educación a Distancia; ^bUniversity of Oxford

(Received 8 January 2015; accepted 9 April 2015)

Abstract: Identity fusion involves a visceral feeling of oneness with a group, despite personal and social selves remaining differentiated. Previous research on identity fusion has focused on samples of adults and adolescents. The present studies aim at exploring how and when identity fusion develops in childhood. Our first goal was to find out to what extent personal and social identities must be developed for fusion to become possible. We conducted two exploratory studies where school-age children (six to 12 years old) participated in either focus group sessions or individual interviews. Our results show that although children are able to feel strongly connected with a group and express willingness to make significant personal sacrifices for the group, they fail to show fusion as it is found in adults, since their personal identity is not fully developed yet. Instead, these findings suggest the existence of a prior feeling that we called ‘protofusion’, the core of which is the strength of the relational ties with the members of the group.

Keywords: identity fusion; personal identity; social identity; school-age children

Resumen: La fusión de la identidad implica un sentimiento visceral de unidad con un grupo, aunque el yo personal y el yo social permanecen diferenciados. Hasta la fecha, la investigación sobre la fusión de la identidad se ha centrado en muestras de adultos y adolescentes. Los estudios que aquí se presentan pretenden explorar cómo y cuándo se desarrolla la fusión de la identidad en la infancia. Nuestro principal objetivo era identificar el nivel de desarrollo necesario de la identidad personal y la identidad social del niño para que pueda ocurrir la fusión. Para ello, llevamos a cabo dos estudios exploratorios con escolares de entre seis y 12 años de edad que participaron en sesiones de grupos focales o en entrevistas individuales. Los resultados obtenidos demuestran que, si bien los niños son capaces de sentirse intensamente conectados con un grupo y de expresar su voluntad de realizar sacrificios

English version: pp. 1–15 / *Versión en español:* pp. 16–31

References / *Referencias:* pp. 31–32

Translated from English / Traducción del inglés: Mercè Rius

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* Elena Gaviria, Departamento de Psicología Social y de las Organizaciones, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia, C/ Juan del Rosal, 10, 28040 Madrid, España.

E-mail: egaviria@psi.uned.es

personales significativos por el grupo, no se observa en ellos una fusión como la que observamos en individuos adultos, puesto que su identidad personal todavía no se ha desarrollado del todo. Los resultados sugieren, más bien, la existencia de un sentimiento previo al que denominamos ‘*profusión*’, cuyo elemento esencial es la fuerza de los lazos relacionales con los miembros del grupo.

Palabras clave: fusión de la identidad; identidad personal; identidad social; niños en edad escolar

Identity fusion involves a visceral feeling of oneness with a group, such that boundaries between personal and social selves become highly permeable (Swann, Jetten, Gómez, Whitehouse, & Bastian, 2012). This feeling of being one with the group, without diminishing the integrity of either the personal or the social self, causes fused persons to do for the group as much as they would do for themselves.

There is now a significant amount of research on identity fusion (Gómez & Vázquez, 2015; this issue; Swann et al., 2012), shedding light on its characteristics, behavioural consequences and underlying mechanisms (Whitehouse & Lanman, 2014). It has also been suggested that identity fusion probably evolved from local to extended fusion (Swann et al., 2012), that is, from a feeling of oneness with face-to-face groups to a similar feeling with respect to much larger group categories.

Previous studies have focused on samples of adults and adolescents, some of them from a cross-cultural standpoint (Buhrmester et al., 2012; Swann et al., 2014). However, no research to date has explored how or when identity fusion develops in childhood. The present studies represent a novel departure in this regard.

Identity fusion is not a failure to differentiate between self and others. Since it is a feeling where both personal and social dimensions of self are involved, one requirement for fusion to emerge seems to be that personal and group identities must be developed to some extent. Therefore, our first goal in studying the developmental origins of fusion is to establish the extent to which personal and social identities must be developed for this feeling to become possible. Although there is a considerable amount of research on the development of both personal and social identities (see, for example, Bennett, 2011; Harter, 2006; for respective reviews), studies relating this with the development of fusion are non-existent.

Overview

We conducted two exploratory studies with school-age children (six to 12 years old). In Study 1, we ran focus group sessions to obtain information from the children’s point of view in a familiar and relaxed environment. In Study 2, we ran individual interviews to collect further information on personal identity and fusion.

Study 1

Since there is no previous research on identity fusion in this age period, we needed to collect data which could be relevant for this topic, exploring children's view of themselves, of others, of groups and of their relations with them. For this reason, we chose the focus group technique (Large & Beheshti, 2001) as a starting point.

In these sessions we gathered information on several issues relevant for our research programme, but in this paper we will focus on data regarding personal and social identity, children's concept of group and identity fusion. Respecting personal identity, we were interested in how children describe themselves, as an expression of their self-concept. Regarding social identity, we focused on gender. Some researchers consider it as the most fundamental dimension on which children's social identity is based (e.g., Banaji & Prentice, 1994). Furthermore, since identity fusion implies a particular connection with a group, it seemed important to know to what extent children conceive their social life at the group level of relationships. Finally, we explored the feeling of fusion by means of children's choice of the most important group, their reasons for this choice and the things they would be willing to do for their preferred group.

Method

Participants

Participants were 68 pupils (36 boys and 32 girls aged six to 12 years) from a state-assisted Catholic school in Madrid, Spain. Children belonged to a socio-economically and ethnically mixed urban area. Parents were informed and asked for consent by means of a letter in which our study was briefly described.

Procedure

A total of 17 focus groups were conducted, three sessions for each grade, from second to sixth, and two sessions for first grade. Each group consisted of either four boys or four girls. Special care was taken about the compatibility of the group members. Sessions took place in a school room. Each focus group lasted about 30 minutes. One researcher was present as facilitator and moderator, and all the sessions were tape-recorded for later transcription and coding.

Each session started with an introduction, where the moderator explained the purpose of the activity, described the procedure and established some ground rules to facilitate smooth discussion. Special emphasis was placed on informality and participation, stressing that children were free to say what they thought, and that ridiculing others' opinions was not allowed. After presentation, as warm-up, the moderator invited participants to introduce themselves. For this, a paper and pencil exercise was used in which children had to draw the shape of their hand and, on each finger, they had to write: their name, something about them they would like others to know, some hobby, an activity they usually do in group, specifying with which group. Then they had to tell the rest of the group what they

had written. With this ice-breaking activity we also wanted to see what children can spontaneously say about the *personal and social aspects of their self*, as well as introducing the concept of group.

After warm-up, group discussion began with some questions on groups: ‘Which groups do you belong to?’; ‘Which group do you prefer to spend your time with?’; and ‘Why?’ With these questions we aimed at gathering information on *the way children understand their social relationships*, whether it is *in terms of groups* (my family, my gang, my sport team) or rather *in terms of interpersonal relationships* (my mother, my friend, my mate). One further question was: ‘Do you think the others in the group like you to be there?’, ‘Why?’ This question gave us additional information on *personal identity*, since children could give explanations based on how they thought others see them.

Another topic of discussion was their opinion about their own and the opposite sex, and about the differences between boys and girls. With this we tried to find out how children respond when faced with a collective group that is relevant for them, and to what extent they see themselves as members of their own gender category, as an important dimension of their *social identity*.

Finally, participants were asked to think of a group for which they would be willing to do anything. They had to explain why that particular group, and what they would do for the group. These questions aimed at exploring possible targets of *fusion* and its behavioural consequences as children view them.

Results

Based on literature review on personal and social identity development, and on the variables of interest for our research, the information collected in the focus group sessions was classified in different categories for coding and analysis (see Table 1).

Tape recordings of the sessions were coded based on these categories. We compared the coding of two raters and obtained a kappa coefficient of agreement of $\kappa = .84$ (any disagreements in coding of the same item were reconciled before data analysis).

For statistical reasons, in order to make statistical comparisons among age levels we grouped together first and second graders, third and fourth graders, and fifth and sixth graders. Table 2 shows the percentages of each category for the three age groups. We did not counted responses that were given imitating what another participant said before.

A first glance at Table 2 shows developmental tendencies in most categories. Most of them are not statistically significant, mainly due to the data being treated at the group level, but they are worth noticing. For example, in the *Personal identity* dimension older children seem to be more aware of information about them coming from others and to use this information to describe themselves, although these age differences do not achieve significance ($Mdn = 2.50$ for sixth and fifth graders; $Mdn = 1.50$ for third and fourth graders; $Mdn = 1.00$ for first and second graders; lowest $p = .25$). Also, when describing themselves, younger

Table 1. Categories extracted from focus group sessions.

Personal Identity (Self-description)

Observable traits (physical, behavioural traits, or related to activities; e.g., ‘I’m tall’, ‘I share things’, ‘I’m sporty’)

Non-observable traits (psychological traits; e.g., ‘I’m generous’, ‘I’m shy’)

Identity aspects based on information from others (how they think other group members see them: ‘They say I’m ...’, ‘They like me because I make them laugh’)

Social Identity (Gender)

Spontaneous self-inclusion in a gender category (when they are asked about the category, they answer as members: ‘What do you think of boys?’ ‘We are ...’)

Self-stereotyping (applying gender-stereotypical traits or interests to self)

Positive social identity (positive traits applied to ingroup)

Concept of group

Reference to interpersonal relations when asked about groups

Kinds of group mentioned

Face-to-face

Collective

Table 2. Percentages of each category for the three age groups*.

Dimensions	Categories	1st–2nd (6.4)	3rd–4th (7.9)	5th–6th (10.5)	Total of responses
Personal identity	Observable traits	53.8	23.1	23.1	13 (100%)
	Non-observable traits	14.3	34.3	51.4	35 (100%)
	Information from others	12.9	35.5	51.6	31 (100%)
Social identity	Self-inclusion	27.9	36.1	36.1	61 (100%)
	Self-stereotyping	44.0	24.0	32.0	25 (100%)
	Positive social identity	23.3	26.7	50.0	30 (100%)
Concept of group	Interpersonal relations	67.6	14.7	17.6	68 (100%)
	Face-to-face groups	15.2	42.1	42.8	297 (100%)
	Collective groups	15.4	38.5	46.2	13 (100%)

Note: *In brackets, the mean age corresponding to each age group.

children (first and second graders) mentioned fewer non-observable traits ($Mdn = 1.00$) than fifth and sixth graders ($Mdn = 3.00$), $U = 1.50$, $p < .01$, and also fewer than third and fourth graders ($Mdn = 2.00$), although this difference was only marginally significant, $U = 4.50$, $p = .052$. However, older children continue to use observable traits for self-description, although to a lesser extent than non-observable

traits ($z = -2.11, p < .05$, for third and fourth graders; $z = -2.06, p < .05$, for fifth and sixth graders). This developmental trend was also found in another study in which we ran individual interviews with 36 children of the same school and age groups¹. In this latter study, where the number of traits participants could use for self-description was not limited as it was in focus group sessions, we also found a clear difference in the number of traits mentioned: fifth and sixth graders used significantly more traits when describing themselves ($Mdn = 8.00$) than first and second graders ($Mdn = 3.00$), $U = 24.50, p < .01$, and also more than third and fourth graders ($Mdn = 4.00$), $U = 22.00, p < .01$. Despite these results, we cannot ascertain whether this difference is a consequence of self-concept development or of language development. One clue supporting the first alternative is that both in focus group sessions and in individual interviews young children were much more eloquent when describing events that had happened to them and things they or their friends had done than when describing themselves.

Regarding the *Social identity* dimension, there were not significant differences among grade levels in any of the categories. Participants of all age groups were prone to including themselves in a gender category and seemed to have a positive social (gender) identity, although this was especially true for older children. Only in *self-stereotyping* we found a significant difference between boys and girls (the only significant sex difference in our data), with boys scoring much higher than girls, $U = 1.50, p < .001$. This was mainly due to the fact that boys mentioned a stereotypical hobby (football) much more often than girls, who were more diverse in their interests.

Finally, when asked about groups, first and second graders mentioned significantly more interpersonal relationships ($Mdn = 11.00$) than both third and fourth graders ($Mdn = 1.00$), $U = 1.50, p < .01$, and fifth and sixth graders ($Mdn = 1.50$), $U = 3.50, p < .05$. Younger children almost always answered these questions by listing the names of individual persons. The opposite was true for the face-to-face group category: throughout the focus group session, first and second graders mentioned this kind of group significantly less ($Mdn = 10.00$) than third and fourth graders ($Mdn = 20.50$), $U = 0.00, p < .01$, and also less than fifth and sixth graders ($Mdn = 21.00$), $U = 0.00, p < .01$. Also, most of the groups mentioned by younger children were linked to some activity (e.g., swimming lessons, dancing lessons). As for collective groups, although there is a tendency for older children to mention those more frequently (e.g., people of different race or country, the poor, the sick), this trend does not reach statistical significance. Collective groups were seldom mentioned in focus group sessions. Moreover, when asked about a collective category (boys, girls), children usually understood it in terms of face-to-face groups or a collection of individuals (i.e., the boys and girls in my classroom, or in my school, the boys and girls I know). They seem to be basing their judgments on exemplars rather than on schemata, which is the way children begin to understand what it means to be a boy or a girl (David, Grace, & Ryan, 2004). These results suggest that the data reported above on gender identity must be taken cautiously.

Besides these three dimensions, we also collected information directly related to identity fusion, specifically on the groups children value most, such that they would

be willing to do anything for those groups. In all the age levels except for the youngest, the best preferred group was clearly ‘the family’, followed by ‘friends’ and ‘classmates’. First and second graders usually chose individual friends or classmates and sometimes an activity group (extracurricular activities). The reasons children give for these preferences were different in each age level. First and second graders referred to familiarity (i.e., long time since they’ve known their friends), proximity (i.e., they live in the same neighbourhood), and reinforcing activity (e.g., they enjoy a lot playing with their friends). Whenever they choose the family, they give reasons based on dependency (‘Without them I could not have anything’, ‘They buy me things’, ‘They take me to the doctor when I’m ill’). Second graders also refer to what others give to them (love, support). Older children mention reasons based on values: third and fourth graders speak of reciprocity as a reason to do anything for their family or friends (‘They love me and help me, so I must help them as much as I can’), and fifth and sixth graders add trust (‘I can trust they will always support me’). Children at this age level think that knowing someone for a long time is not enough; sporadic concern is not enough either. What is really important is reciprocity and trust. One of the participants expressed this idea in the following terms: ‘My family will always be there when I need them, but friends are available only as long as you get on well with them. That’s why I would give my life for my family, but not for my friends’. Answers to the question of what they would be willing to do for the group did not show differences among age groups. Some referred to specific actions on behalf of the group (e.g., helping with housework, collecting money for them, cheering them up when they are sad, behaving); others gave more abstract answers (e.g., ‘as much as I can’, ‘anything, as difficult as it may be’, ‘sacrifice myself’, ‘giving my life’).

Discussion

In line with previous research on self-concept development (e.g., Harter, 2006), we found that self-descriptions mature from third and fourth grade levels (8–9 years of age) on. Does this mean that children aged 8–9 years have a stable and well developed personal self that is thought to be needed for fusion to occur? Regarding social identity, although all the groups showed signs of gender identity, they fail to understand gender in terms of collective categories. This seems to fit rather Brewer and Gardner’s (1996) concept of relational social identity, derived from interpersonal relationships, membership in small face-to-face groups and interdependence with others. Furthermore, looking at their responses to the question on the most important group, perhaps gender identity is not the most relevant for fusion in this age group.

Clearly, even young children feel at least some degree of special connectedness with specific persons or groups and are willing to act on their behalf. To ascertain how these capacities are related to fusion we need to approach this phenomenon in a more systematic way, based on what has been measured in adults.

Study 2

As far as personal identity is concerned, in focus group sessions we dealt with self-concept. However, there may be more than self-concept in personal identity as it relates to fusion. Probably, what matters here is not only how children perceive or represent themselves on traits, abilities, interests, and so on, but also to what extent they are aware of their individuality, of them being singular persons with an identity of their own. This aspect of personal identity, more related with James (1890) 'I-self', has been scarcely dealt with in empirical research, and should be relevant for the development of fusion. In this study we focus on awareness of self-identity.

We also try to further explore the feeling of fusion. Has children's feeling got the same elements of connectedness and reciprocal strength described in adults' fusion? With this purpose, we adapted the verbal scale developed to study fusion in adults (Gómez et al., 2011).

Method

Participants

Participants were 72 children of the same age and grade levels as those in Study 1. Although the school was different (a non-religious public school in this case), it was also located in a socio-economically and ethnically mixed urban area in Madrid, Spain. Twelve participants (six girls and six boys) were randomly selected from each level. Parents were previously informed and asked for consent.

Procedure

We ran 71 individual interviews, making sure that both sexes and the six grades were represented on an equal basis. The material and scales of response were presented in an online version (through an iPad). All the interviews were tape-recorded. The average duration of the sessions was 15 minutes.

On arrival at the school room where interviews were taking place, and after a brief introduction in which participant's details were collected, the child was asked several questions about his/her awareness of self-identity. We used a modified version of Guardo and Bohan's (1971) sense of self-identity measure, adapting some of their questions and adding new ones (see Table 3). Our adaptation included three dimensions: *Self-stability across domains*, which deals with the sense of being the same person regardless of the situation or context; *Continuity from the past and into the future*, which refers to the sense of being the same person regardless of the passage of time; and *Singularity*, which measures the sense of being a unique individual with a non-transferable identity.

The child answered these questions on a scale in the iPad, the response categories being: 1, 'Yes'; 2, 'A bit'; 3, 'No'; 4, 'Don't know'. After each answer, the participant was asked to explain why. If the child had a completely developed awareness of self-identity, the answers should be 'Yes' for questions on self-stability and continuity, and 'No' for questions on singularity. Nonetheless, the

Table 3. Dimensions and questions relative to awareness of self-identity.

Self-stability across domains

‘Are you always the same person? When you are at home with your family or at school with your mates or out of school with your friends, are you the same boy (or girl)?’

Continuity from the past and into the future

‘When you were younger, were you the same boy (or girl)?’

‘How long have you been the boy (or girl) you are now?’*

‘When you grow up, will you be the same boy (or girl) you are now?’*

Singularity

‘Is there any child exactly the same as you?’

‘Think of a boy (or girl) you know, for example, your brother (or sister) or a friend of yours. Could you be that boy (or girl)?’*

Note: *Questions modified from Guardo and Bohan (1971) measure.

explanations given after each answer are also important to clarify participants’ responses. These explanations were classified in four categories: (1) Uniqueness (when the child mentioned his/her unique identity); (2) Non-observable features (when the answer was based on psychological traits, values or interests); (3) Observable features (when physical or behavioural elements were the reason); and (4) Don’t know. We used the second question on continuity as a check for the first one, but it was not included in the analysis.

Finally, the fusion task was presented. In order to introduce the idea of group, the participant was asked: ‘Of all the groups you belong to, which one is the most important to you, for whom will you be willing to do anything?’, ‘Why?’.

After this introduction, the researcher showed through the iPad a child-friendly version of the verbal scale used in fusion studies with adult samples (Gómez et al., 2011). In adapting the measure, we tried to preserve the dimensions of connectedness with the group, agency and reciprocal strength (see Table 4).

After each answer, the participant was asked to explain why.

Table 4. Adapted version of the verbal scale of identity fusion (Gómez et al., 2011).

Items*	Response options
1. ‘How close do you feel to your group?’	1, ‘Much’; 2, ‘Quite a bit’; 3,
2. ‘How much do you love your group?’	‘Somewhat’; 4, ‘Nothing at all’; 5, ‘Don’t know’
3. ‘If your group had a problem, would you be willing to do more, the same, or less than other members for the group?’	1, ‘More’; 2, ‘The same’; 3, ‘Less’; 4, ‘Don’t know’
4. ‘Do you think you are stronger because you belong to that group?’	1, ‘Yes’; 2, ‘Somewhat’; 3, ‘No’;
5. ‘Do you think your group is stronger because you are a part of it?’	4, ‘Don’t know’

Note: *The expression ‘your group’ was replaced by the name of the group the child mentioned as most important.

Results

As in Study 1, we had to group age levels together in order to make statistical comparisons. In this case, since we ran individual interviews and did not depend on classroom arrangements, the groupings follow an age-based criterion.

Self-identity awareness

Table 5 shows the percentages of response for each dimension (self-stability, continuity from the past and into the future and singularity), and also for the kind of explanations.

The only differences between sexes that reached statistical significance were in the explanations given by participants for their answers: whereas boys gave more reasons based on observable features, $U = 457.50$, $p < .05$, girls mentioned more non-observable traits, $U = 449.00$, $p < .05$. Also, girls gave more uniqueness reasons than boys, although this difference was not statistically significant. However, except for girls in the older group, participants based their explanations more frequently on observable traits (mainly behaviour).

Regarding age differences, in the *Self-stability* dimension, participants in the 6–7 age group gave more ‘Yes’ responses than those in the 10–12 group, $z = 2.25$, $p < .05$. The same trend was observed in the *Continuity* dimension, where participants in the 6–7 age group gave more ‘Yes’ responses than those in the 8–9 group, $U = 107.00$, $p < .001$, and also more than those in the 10–12 group, $U = 191.50$, $p = .01$. These results were quite unexpected, since they mean that the youngest children are more aware of the stability of their self across domains and of their continuity as individuals along time, from the past and into the future. Nevertheless, when we look at the explanations they give for their responses, we see that they understood stability and continuity as doing the same things, having the same friends or living with the same family. Older children, however, seem to focus on their different way of behaviour at home and with their classmates, or on changes happening to them in school or later in life (‘When I was younger I had no homework to do, I could play all the time’; ‘When I grow older I’ll have to find a job’). Furthermore, very few children think that they continue being the same person despite physical, behavioural and non-observable changes. When we asked them ‘How long have you been the boy (or girl) you are now?’, only 11 participants out of 72 answered ‘always’, and of those, only four gave a reason based on uniqueness.

In the *Singularity* dimension, children in the 6–7 age group also gave more ‘Yes’ responses than those in the 10–12 group. Although this difference was only marginally significant ($p = .076$), it shows a tendency for the youngest participants to think they are not unique individuals, since they see more likely that there are other children exactly the same as them, and also they see more feasible to take the identity of another child.

Finally, children in the 6–7 age group gave significantly fewer explanations in terms of uniqueness than those in the 8–9 group, $U = 181.00$, $p = .01$, and also fewer than those in the 10–12 group, $U = 243.50$, $p < .05$. The same was true for

Table 5. Percentages of response by age, sex and response category for each dimension.

AGE	Self-stability			Continuity Past and Future				Singularity			Explanations					
	Y	S	N	DK	Y	S	N	DK	Y	S	N	DK	U	NO	O	DK
Girls																
6-7	50.0	25.0	17.0	8.0	46.0	0.0	33.0	21.0	42.0	8.0	5.0	0.0	3.0	15.0	62.0	20.0
8-9	45.0	18.0	36.0	0.0	14.0	18.0	41.0	27.0	32.0	9.0	55.0	5.0	9.0	33.0	44.0	15.0
10-12	31.0	23.0	46.0	0.0	27.0	8.0	31.0	35.0	31.0	15.0	31.0	23.0	9.0	42.0	32.0	17.0
Boys																
6-7	67.0	8.0	25.0	0.0	58.0	8.0	25.0	8.0	25.0	0.0	63.0	13.0	0.0	10.0	67.0	23.0
8-9	60.0	10.0	20.0	10.0	15.0	25.0	40.0	20.0	55.0	10.0	35.0	0.0	8.0	20.0	60.0	12.0
10-12	15.0	54.0	31.0	0.0	27.0	23.0	27.0	23.0	42.0	0.0	42.0	15.0	5.0	22.0	57.0	17.0

Note: Y = yes; S = somewhat; N = no; U = uniqueness; NO = non-observable; O = observable; DK = don't know.

explanations based on non-observable features: participants in the 6–7 age group gave this kind of explanation less frequently than those in the 8–9 age group, $U = 170.00$, $p < .05$, and also less frequently than those in the 10–12 group, $U = 188.50$, $p = .01$. Regarding observable features, we found the reverse effect: the youngest children mentioned this kind of feature in their explanations more than the oldest ones, $U = 205.00$, $p < .05$. There were no significant differences between the 8–9 and the 10–12 age groups as far as explanations are concerned.

Our results with the *Singularity* dimension and with uniqueness reasons seem to indicate that the awareness of self-identity is developing with age. These results notwithstanding, a look at Table 5 shows that our participants seem not to have achieved a fully crystallized sense of self-identity.

Fusion

The majority of children chose the family as the most valuable group, followed by friends and classmates. Responses to the verbal scale were classified into three categories: (1) Strong fusion; (2) Weak fusion; and (3) Non-fusion.

Table 6 shows the frequencies and percentages of responses within each category over the three age groups.

Our sample was too small to validate the scale. Therefore, these category labels must be considered only as an approximation to the degree of connectedness participants feel with the group. We are not assuming they really feel fused in the same sense as adults, since neither personal nor social identity are as well developed in children as in older samples. Children's responses regarding which elements of fusion might develop earlier are nevertheless instructive.

Frequencies in the strong fusion category were much higher than those in the weak fusion and in the non-fusion categories, regardless of the sex and age of participants. This was not surprising, since we asked children to think of the most valuable group when answering. However, when we look at the frequencies per item, we find a tendency to give responses of weak fusion in item 3, especially

Table 6. Frequencies and percentages of response to the verbal scale by age, sex and response category.

Age	Strong fusion		Weak fusion		Non-fusion	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Girls						
6–7	34	79.1	6	14.0	3	7.0
8–9	39	86.7	3	6.7	3	6.7
10–12	43	72.9	14	23.7	2	3.4
Boys						
6–7	44	91.7	1	2.1	3	6.3
8–9	36	78.3	8	17.4	2	4.3
10–12	39	70.9	12	21.8	4	7.3

Note: Freq. = frequencies.

Table 7. Frequencies and percentages of response per item over the three age groups.

		Age					
		6–7		8–9		10–12	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. Closeness to the group	Much, Quite	23	95.8	20	95.2	25	96.2
	Somewhat	0	0.0	0	0.0	1	3.8
	Nothing at all	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Don't know	1	4.2	1	4.8	0	0.0
2. Love for the group	Much, Quite	22	91.7	21	100.0	24	92.3
	Somewhat	2	8.3	0	0.0	2	7.7
	Nothing at all	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Don't know	0	0.0	0	0.0	0	0.0
3. Agency	More	7	29.2	6	28.6	7	26.9
	The same	3	12.5	7	33.3	12	46.2
	Less	2	8.3	1	4.8	0	0.0
	Don't know	12	50.0	7	33.3	7	26.9
4. Self strong thanks to the group	Yes	16	66.7	19	90.5	20	76.9
	Somewhat	2	8.3	0	0.0	3	11.5
	No	1	4.2	1	4.8	2	7.7
	Don't know	5	20.8	1	4.8	1	3.8
5. Group strong thanks to self	Yes	10	41.7	9	42.9	6	23.1
	Somewhat	0	0.0	4	19.0	8	30.8
	No	3	12.5	3	14.3	4	15.4
	Don't know	11	45.8	5	23.8	8	30.8

Note. Freq. = frequencies

participants in the 8–9 and the 10–12 age groups (see Table 7). This item deals with agency. Attending to the explanations children gave for their responses, a very common reason to not select the ‘More’ option in item 3 was that all members of the group must help when there is a problem, which suggests shared responsibility is an important value for them. Also in the reverse direction is item 5, relative to the strength the individual gives to the group. Whereas participants were quite sure that belonging to the group made them stronger, the idea that they could strengthen the group sounded too odd for many of them. Their explanations show that this was the worst understood question of the scale, especially for the youngest group.

Discussion

The aim of this study was to delve into children’s personal identity by a focus on self-awareness, an aspect not dealt with in Study 1. Furthermore, fusion was approached in a more systematic way than in the previous study. Our participants, regardless of their age, seem to derive their personal identity from external sources, focusing more on changes than on stable elements. Nevertheless, older

children are more inclined to see themselves as unique individuals. Although most participants described themselves as strongly ‘fused’ with the group they selected as most valuable, their responses to the items involving their personal self were lower than those related to their social self, suggesting that the capacity to fuse does not emerge abruptly in development but in a progressive way.

General discussion

The two studies presented in this paper constitute the first attempt to empirically explore the developmental roots of identity fusion. Here we explore two kinds of identity — personal and social — necessary for fusion to occur. We analysed children’s conceptions and feelings regarding the self and others, by means of both group and individual interviews.

Our results are consistent with previous research showing a developmental trend in children’s description of their personal traits, from predominantly physical at 6–7 to mainly psychological at older ages (Harter, 2006). Also in line with the literature, younger participants seem not to think in terms of ‘groups’, but rather in terms of interpersonal relationships. Developmentalists’ findings show that before middle childhood children have little sense of group awareness and identify their play groups as ‘collections of interlocking twosomes’ (Hartup, 2009). This could be considered a limitation for fusion to appear, but, in fact, a qualitative inspection of what participants say in focus group sessions reveals some assertions similar to those appearing in fusion studies with adults.

Although we have found developmental differences in the way participants construe their self-concept, our results show that from at least 10 years of age children have a sense of individuality. Even our youngest participants expressed special connectedness with valuable people and willingness to act on their behalf. Despite stronger ties to groups, however, even older participants with a supposedly well-developed self-concept seem not to recognize their own importance to the group as would be expected if fused. Commitment to group emphasized equality and shared responsibility rather than personal agency. Regarding social identity, even for a social category as relevant to them as gender, children do not seem to think in collective terms but in terms of the people they know. It would follow that children cannot fuse with a collective identity. But can they nevertheless fuse with a local group based on interpersonal bonds (Brewer & Gardner, 1996; Prentice, Miller, & Lightdale, 1994)? Further research is needed to answer this question.

Future research on the developmental roots of identity fusion should rely less on verbal skills and use more implicit measures. The work by Bennett and Sani on internalization of group identities (e.g., Bennett & Sani, 2008, 2011) is a relevant example in this respect.

Conclusions

Although the children surveyed here cannot fuse with groups in the same way as adults, our findings suggest that for younger children there is a step prior to local

fusion with face-to-face groups, i.e., fusion with particular people based on interpersonal relationships. Both in this case and with face-to-face groups in older children, it is not common identity but common bonds that make a child feel close to others. We refer to this as ‘protofusion’. This would be a feeling prior to fusion where the elements referring to connection with the group or its members (strong relational ties), and also the element of strength received from the group (‘the group makes me strong’) are present, but not so the elements relative to agency, probably due to a not fully developed awareness of self-identity, though we cannot rule out alternative explanations based on verbal development or social values. Although children readily express their willingness to act on behalf of the group, they hesitate to bear all or most of the responsibility. This picture places protofusion halfway between attachment to the group and fusion with the group, that is, between a search for protection and a sense of dependence on the group, on the one hand, and a readiness to protect the group and to let the group depend on self, on the other.

We see two main lines for future research. There is a need to investigate the relations between fusion and other feelings connecting the child with others, such as group attachment and friendship, since a key element for fusion in children (and possibly in adults too; see Swann et al., 2014) seems to lie in the strength of relational ties. Furthermore, since, according to identity fusion theory, fusion is a consequence of believing in the sharing of self-defining experiences with others (Whitehouse & Lanman, 2014), another promising area would consider how self-defining autobiographical memories feature in the development of the personal self-concept, and the extent to which children can conceptualize such memories as ‘shared’ with a group (either local/relational or extended/categorical).

Note

1. In this study each participant was given some drawing material and asked to draw a picture of him/herself. When finished, we asked the child to speak about him/herself. If he/she had difficulty in finding the words, we suggested he/she could describe the picture and tell things that cannot be seen in the picture as well. We tackled self-concept by an open question instead of using a questionnaire because we were not really interested in children’s traits, abilities or interests, but in how many things they were able to mention about themselves and of what kind, that is, how clear they were about their self-concept.

La identidad y los orígenes de la fusión en el desarrollo: un enfoque exploratorio

La fusión de la identidad implica un sentimiento visceral de unidad con un grupo, de modo que los límites entre el yo personal y el yo social se vuelven muy porosos (Swann et al., 2012). Este sentimiento de unidad con el grupo, a la vez que se mantiene la integridad tanto del yo personal como del yo social, hace que las personas fusionadas estén dispuestas a hacer lo mismo por el grupo que por ellos mismos.

Hoy en día existe un volumen importante de investigación sobre la fusión de la identidad (Gómez & Vázquez, 2015; este número; Swann et al., 2012), que arroja luz sobre sus características, sus consecuencias conductuales y los mecanismos que la subyacen (Whitehouse & Lanman, 2014). También se ha sugerido la posibilidad de que la fusión de la identidad hubiera evolucionado, a lo largo de la historia de nuestra especie, de una fusión local a una fusión extendida (Swann et al., 2012); es decir, de un sentimiento de unidad con grupos con los que se mantienen relaciones personales a un sentimiento similar con grupos de dimensiones mucho mayores.

La investigación en este área se ha centrado en muestras de adultos y adolescentes, en algunos casos desde un punto de vista transcultural (Buhrmester et al., 2012; Swann et al., 2014). Sin embargo, no existe hasta la fecha ningún estudio que explore cómo o cuándo se desarrolla la fusión de la identidad en los niños. Este trabajo representa, pues, un cambio novedoso en este sentido.

La fusión de la identidad no supone la incapacidad de diferenciar entre el yo y los demás. Puesto que se trata de un sentimiento en el que están implicadas tanto la dimensión personal del yo como la dimensión social, uno de los requisitos para que surja la fusión parece ser que tanto la identidad personal como la identidad grupal deben haber alcanzado cierto grado de desarrollo. Por tanto, nuestro primer objetivo en el estudio de la ontogenia de la fusión es precisamente determinar el grado de desarrollo necesario de la identidad personal y la identidad social para que el sentimiento de fusión sea posible. Si bien se ha realizado un considerable trabajo de investigación sobre el desarrollo de la identidad personal y de la identidad social (véase, por ejemplo, Bennett, 2011; Harter, 2006; respectivamente), ninguno de estos estudios lo relacionan con el desarrollo de la fusión.

Con este fin, se llevaron a cabo dos estudios exploratorios con niños en edad escolar (entre seis y 12 años). En el Estudio 1, se organizaron sesiones de grupos focales para obtener datos sobre la opinión de los niños en un entorno familiar y relajado. En el Estudio 2, realizamos entrevistas individuales para obtener datos adicionales sobre la identidad personal y la fusión.

Estudio 1

Puesto que no existen investigaciones previas sobre la fusión de la identidad en estas edades, teníamos que recabar datos que pudieran ser relevantes en este contexto, analizando la percepción que los niños tenían de sí mismos, de los demás, de los grupos y de su relación con estos. Por este motivo, decidimos utilizar la técnica del grupo focal (Large & Beheshti, 2001) como punto de partida.

En estas sesiones se obtuvieron datos sobre varias cuestiones de relevancia para nuestro programa de investigación, aunque en el presente artículo nos concentraremos en los datos relacionados con la identidad personal y la identidad social, el concepto de grupo que poseen los niños, y la fusión de la identidad. Por lo que respecta a la identidad personal, estábamos interesados en conocer cómo se describen los niños a sí mismos, como expresión de su autoconcepto. En cuanto a la identidad social, nuestra atención se centró en el género. Algunos investigadores lo consideran el aspecto fundamental sobre el que se sustenta la identidad social infantil (e.g., Banaji & Prentice, 1994). Por otra parte, dado que la fusión de la identidad implica una conexión especial con un grupo, consideramos importante conocer en qué grado conciben los niños su vida social en el plano grupal de las relaciones. Por último, exploramos el sentimiento de fusión a través de la elección que los niños hacían del grupo más importante para ellos, las razones que daban para explicar dicha elección y lo que estarían dispuestos a hacer por el grupo elegido.

Método

Participantes

Los participantes eran 68 alumnos (36 niños y 32 niñas de entre seis y 12 años) de un colegio concertado, situado en Madrid, España. Los niños provenían de una zona urbana socioeconómica y étnicamente heterogénea. Se informó a los padres sobre el estudio y se solicitó su consentimiento por medio de una carta en la que se describía brevemente la investigación.

Procedimiento

Se realizó un total de 17 sesiones de grupos focales, tres sesiones por curso, de 2º a 6º, y dos sesiones para el primer curso. Cada grupo estaba formado por cuatro niños o cuatro niñas y se prestó especial atención a la compatibilidad entre los miembros de cada grupo. Las sesiones se realizaron en una de las aulas del colegio y cada sesión duró aproximadamente 30 minutos. En ellas estaba presente un investigador, que actuaba de facilitador y moderador, y todas las sesiones se grabaron para su posterior transcripción y codificación.

Las sesiones comenzaban con una introducción en la que el moderador explicaba el objetivo de la actividad, describía el procedimiento y establecía algunas normas básicas para facilitar una discusión fluida. Se hizo especial hincapié en la informalidad y en la participación, insistiendo en la total libertad

de los niños para expresar sus opiniones y dejando claro que no estaba permitido ridiculizar la opinión de los demás. Tras esta introducción, y a modo de calentamiento, el moderador invitaba a los participantes a presentarse. Para ello, se recurrió a un ejercicio de lápiz y papel en el que los niños tenían que dibujar la silueta de su mano y, en cada uno de los dedos, tenían que escribir: su nombre, algo sobre ellos mismos que les gustaría que los demás supieran, un *hobby*, una actividad que suelen hacer en grupo y el grupo con el que realizan dicha actividad. Después, cada uno de ellos tenía que explicar al resto del grupo lo que había escrito. Con esta actividad introductoria, también se pretendía suscitar y conocer las observaciones espontáneas de los niños sobre *aspectos personales y sociales de su yo*, así como introducir en la discusión el concepto de grupo.

Tras romper el hielo de ese modo, se iniciaba una discusión con algunas preguntas sobre los grupos: ‘¿A qué grupos perteneces?’, ‘¿Con qué grupo prefieres estar?’ y ‘¿Por qué?’. El objetivo de estas preguntas era obtener información sobre *la manera en que los niños entienden sus relaciones sociales*, si las entienden *en términos de grupos* (mi familia, mis amigos, mi equipo deportivo) o más bien *en términos de relaciones interpersonales* (mi madre, mi amigo, mi compañero). También se les preguntaba: ‘¿Crees que a las otras personas del grupo les gusta que estés en él?’ y ‘¿Por qué?’. Esta última pregunta nos facilitaba información adicional sobre la *identidad personal*, ya que los niños podían dar explicaciones basadas en cómo les parecía que los demás les veían a ellos.

Otro tema de discusión era su opinión sobre su propio sexo y sobre el sexo opuesto, y sobre las diferencias entre niños y niñas. De este modo, tratábamos de averiguar cómo responden cuando se enfrentan a un grupo colectivo que es relevante para ellos, y hasta qué punto se perciben como miembros de su propia categoría de género, un importante aspecto de su *identidad social*.

Por último, se pedía a los participantes que pensarán en un grupo por el que estarían dispuestos a hacer cualquier cosa. Tenían que explicar por qué escogían ese grupo en particular, y qué estarían dispuestos a hacer por ese grupo. Con estas preguntas se pretendía explorar posibles objetos de *fusión* y sus consecuencias conductuales, tal y como las perciben los niños.

Resultados

Basándonos en la revisión bibliográfica sobre el desarrollo de la identidad personal y social, y en las variables de interés para nuestra investigación, los datos obtenidos en los grupos focales se clasificaron en diferentes categorías para su posterior codificación y análisis (véase [Tabla 1](#)).

Las grabaciones fueron codificadas utilizando estas categorías. Comparamos la codificación de dos evaluadores y se obtuvo un coeficiente de acuerdo de $\kappa = .84$ (antes de realizar el análisis de los datos se solucionaron los posibles desacuerdos en la codificación de un mismo ítem).

Por motivos estadísticos, para realizar las comparaciones entre niveles de edad se agruparon los datos de dos en dos cursos: 1º y 2º, 3º y 4º, y 5º y 6º. En la

Tabla 1. Categorías extraídas de las sesiones con grupos focales.

Identidad personal (Autodescripción)
Rasgos observables (rasgos físicos, conductuales o relacionados con actividades, e.g., ‘Soy alto’, ‘Comparto cosas’, ‘Soy deportista’)
Rasgos no observables (rasgos psicológicos, e.g., ‘Soy generoso’, ‘Soy tímido’)
Aspectos identitarios basados en información proveniente de los demás (cómo creen que otros miembros del grupo les ven: ‘Dicen que soy...’, ‘Les gusto porque les hago reír’)
Identidad social (Género)
Autoinclusión espontánea en una categoría de género (cuando se les pregunta sobre la categoría, responden como miembros del grupo: ‘¿Que piensas de los chicos?’ ‘Los chicos somos...’)
Autoestereotipia (aplicar rasgos o aficiones estereotípicos del género al yo)
Identidad social positiva (rasgos positivos aplicados al endogrupo)
Concepto de grupo
Referencia a relaciones interpersonales cuando se les pregunta sobre grupos.
Tipos de grupos mencionados
Interactivos
Colectivos

Tabla 2 se muestran los porcentajes de cada categoría para los tres grupos de edad. No se tuvieron en cuenta las respuestas que imitaban lo expresado anteriormente por otro participante.

La Tabla 2 refleja un desarrollo evolutivo en la mayoría de las categorías. La mayor parte de estas tendencias no son estadísticamente significativas debido, sobre todo, a la agrupación de los datos. No obstante, vale la pena mencionarlas. Por ejemplo, en la dimensión *Identidad personal*, los niños de mayor edad parecen ser más conscientes de la información sobre sí mismos que les llega de los demás y utilizan esta información para describirse, aunque las diferencias en

Tabla 2. Porcentajes de cada categoría por grupo de edad*.

Dimensiones	Categorías	1º– 2º (6.4)	3º – 4º (7.9)	5º – 6º (10.5)	Total de respuestas
Identidad personal	Rasgos observables	53.8	23.1	23.1	13 (100%)
	Rasgos no observables	14.3	34.3	51.4	35 (100%)
	Información de los otros	12.9	35.5	51.6	31 (100%)
Identidad social	Autoinclusión	27.9	36.1	36.1	61 (100%)
	Autoestereotipia	44.0	24.0	32.0	25 (100%)
	Identidad social positiva	23.3	26.7	50.0	30 (100%)
Concepto de grupo	Relaciones interpersonales	67.6	14.7	17.6	68 (100%)
	Grupos interactivos	15.2	42.1	42.8	297 (100%)
	Grupos colectivos	15.4	38.5	46.2	13 (100%)

Nota: *Entre paréntesis, la media de edad correspondiente a cada grupo.

edad no llegan a ser significativas ($Mdn = 2.50$ para los cursos 6° y 5°; $Mdn = 1.50$ para 3° y 4°; $Mdn = 1.00$ para 1° y 2°; valor mínimo de $p = .25$). Además, cuando se describen a sí mismos, los más jóvenes (1° y 2°) mencionan menos rasgos no observables ($Mdn = 1.00$) que los de 5° y 6° ($Mdn = 3.00$), $U = 1.50$, $p < .01$, y menos también que los de 3° y 4° ($Mdn = 2.00$), aunque esta diferencia sea solo marginalmente significativa, $U = 4.50$, $p = .052$. No obstante, los participantes de mayor edad siguen utilizando rasgos observables en sus autodescripciones, aunque en menor medida que rasgos no observables ($z = -2.11$, $p < .05$, para 3° y 4°; $z = -2.06$, $p < .05$, para 5° y 6°). Observamos esta misma tendencia en otro estudio en el que realizamos entrevistas individuales con 36 niños del mismo colegio y grupos de edad¹. En dicho estudio, en el que el número de rasgos que los participantes podían utilizar en sus autodescripciones no estaba limitado como en los grupos focales, también hallamos una diferencia clara en el número de rasgos que se mencionaban: los escolares de 5° y 6° utilizaban un número significativamente mayor de rasgos en sus autodescripciones ($Mdn = 8.00$) que los de 1° y 2° ($Mdn = 3.00$), $U = 24.50$, $p < .01$, y también más que los de 3° y 4° ($Mdn = 4.00$), $U = 22.00$, $p < .01$. Sin embargo, a pesar de estos resultados, no podemos asegurar si la diferencia es consecuencia del desarrollo del autoconcepto o del desarrollo del lenguaje. Una de las claves que prestan apoyo a la primera alternativa es que, tanto en los grupos focales como en las entrevistas individuales, los niños de menor edad eran mucho más elocuentes al describir situaciones en las que habían intervenido, y lo que ellos mismos o sus amigos habían hecho, que al describirse a sí mismos.

Por lo que respecta a la *identidad social*, no se observaron diferencias significativas entre los distintos grupos en ninguna de las categorías. Los participantes de todas las edades mostraban tendencia a incluirse a sí mismos en una categoría de género y mostraban tener una identidad social (de género) positiva, aunque este aspecto era más evidente en los niños de mayor edad. Solamente en la categoría *autoestereotipia* se observaron diferencias significativas entre niños y niñas (la única diferencia significativa en los datos relacionada con el género), con valores mucho más elevados en los niños que en las niñas, $U = 1.50$, $p < .001$. La causa principal de esta diferencia es que los niños mencionaban un *hobby* estereotípico (el fútbol) con mayor frecuencia que las niñas, que mostraban mayor diversidad en sus aficiones.

Por último, cuando se les preguntaba sobre los grupos, los niños de 1° y 2° mencionaban en mayor medida relaciones interpersonales ($Mdn = 11.00$) que los de 3° y 4° ($Mdn = 1.00$), $U = 1.50$, $p < .01$, y los de 5° y 6° ($Mdn = 1.50$), $U = 3.50$, $p < .05$. Los más jóvenes casi siempre respondían con nombres de diferentes personas, mientras que respecto a la categoría de grupo interactivo ocurría lo contrario: en las sesiones focales, los escolares de 1° y 2° mencionaban esta categoría de grupo mucho menos ($Mdn = 10.00$) que los de 3° y 4° ($Mdn = 20.50$), $U = 0.00$, $p < .01$, y menos también que los de 5° y 6° ($Mdn = 21.00$), $U = 0.00$, $p < .01$. Casi todos los grupos mencionados por los más pequeños estaban relacionados con alguna actividad (natación, clases de baile, etc.). En cuanto a los grupos colectivos, aunque se observa una tendencia

en los niños de mayor edad a mencionarlos con mayor frecuencia (e.g., gente de otras razas o nacionalidades, los pobres, los enfermos), esta tendencia no es significativa estadísticamente. Los grupos colectivos apenas eran mencionados en las sesiones con los grupos focales. Además, cuando se les preguntaba sobre una categoría colectiva (niños, niñas), los participantes solían interpretarlo en términos de grupos interactivos o como un agregado de individuos (los niños y niñas de mi clase, o de mi colegio, o los niños y niñas que conozco). Estos escolares parecían basar sus opiniones en ejemplares más que en esquemas, que es precisamente el modo en que los menores empiezan a comprender lo que significa ser niño o niña (David et al., 2004). Estos resultados sugieren que los datos que se mencionan anteriormente sobre identidad de género deben ser interpretados con precaución.

Además de los tres aspectos mencionados, también se obtuvieron datos directamente relacionados con la fusión de la identidad, en particular sobre los grupos más valorados por los niños, aquellos por los que estarían dispuestos a hacer cualquier cosa. En todos los grupos de edad, excepto los más pequeños, el grupo favorito era claramente 'la familia', seguido de 'amigos' y 'compañeros de clase'. Los más pequeños solían elegir amigos o compañeros de clase individuales y, en alguna ocasión, el grupo de alguna actividad (extraescolar). Las razones expresadas respecto a esas preferencias eran diferentes en cada grupo de edad. Los niños de 1º y 2º hacían referencia a la familiaridad (el tiempo que hacía que conocían a esos amigos), la proximidad (e.g., porque viven en el mismo barrio) y las actividades realizadas (e.g., lo pasaban muy bien jugando con sus amigos). Cuando elegían a la familia, razonaban la elección haciendo referencia a su dependencia ('Sin ellos no tendría nada', 'Me compran cosas', 'Me llevan al médico cuando estoy enfermo'). Los participantes de segundo curso también hacían referencia a lo que recibían de los demás (cariño, apoyo). Los de mayor edad mencionaban motivos relacionados con valores: los de 3º y 4º hacían referencia a la reciprocidad como un motivo para hacer cualquier cosa por su familia o amigos ('Me quieren y me ayudan, así que yo también tengo que ayudarles todo lo que pueda'), y los de 5º y 6º añadían el concepto de confianza ('Puedo confiar en ellos, siempre me van a apoyar'). Los niños de esta edad no creen que conocer a alguien desde hace mucho tiempo sea suficiente; ni el que otro se preocupe alguna vez por ellos tampoco. Lo que consideran realmente importante es la reciprocidad y la confianza. Una de las participantes expresó esta idea en los siguientes términos: 'Mi familia siempre va a estar a mi lado cuando los necesite, pero las amigas solo están a tu lado mientras te lleves bien con ellas. Por eso daría mi vida por mi familia, pero no por mis amigas'. Las respuestas a la pregunta sobre qué estarían dispuestos a hacer por el grupo no revelaron diferencias entre las distintas edades. Algunos hacían referencia a acciones particulares en beneficio del grupo (e.g., ayudar con las tareas de casa, recaudar dinero para ellos, alegrarlos cuando están tristes, portarse bien); otros daban respuestas más abstractas (e.g., 'haría todo lo que pudiera', 'cualquier cosa, por muy difícil que fuera', 'me sacrificaría por ellos', 'daría mi vida por ellos').

Discusión

En consonancia con investigaciones anteriores sobre el autoconcepto (e.g., Harter, 2006), encontramos que las autodescripciones maduran a partir del 3er y el 4º curso (entre ocho y nueve años). ¿Quiere esto decir que los niños de ocho y nueve años ya poseen el yo personal estable y bien desarrollado necesario para que pueda ocurrir la fusión? Por lo que respecta a la identidad social, aunque todos los grupos dieron muestras de identidad de género, todavía no entendían el género en términos de categoría colectiva. Estos resultados concuerdan más bien con el concepto de identidad social relacional de Brewer y Gardner (1996), que se deriva de las relaciones interpersonales, la pertenencia a pequeños grupos interactivos y la interdependencia con otros. Además, según las respuestas de los participantes a la pregunta sobre el grupo más importante, es probable que la identidad de género no sea la más relevante para la fusión a estas edades.

Es evidente que incluso los más pequeños sienten cierto grado de conexión especial con algunas personas o grupos particulares y están dispuestos a realizar acciones costosas por ellos. Para esclarecer la relación entre esta capacidad y la fusión, necesitamos analizar este tema de un modo más sistemático, en la línea de las mediciones realizadas con adultos.

Estudio 2

Por lo que respecta a la identidad personal, en los grupos focales se abordó el autoconcepto. Sin embargo, es posible que en lo que a la fusión se refiere, la identidad personal consista en algo más que el autoconcepto. Es probable que, en este contexto, lo relevante no sea solo cómo los niños se perciben o se representan a sí mismos en relación con sus rasgos, habilidades, aficiones, etc. sino en qué medida son conscientes de su individualidad, de ser personas individuales con identidad propia. Este aspecto de la identidad personal, más relacionado con el '*I-self*' de James (1890), apenas ha sido estudiado en investigaciones empíricas, y debería ser relevante en el desarrollo de la fusión. En este estudio nos centramos en la consciencia de la propia identidad.

También tratamos de explorar en mayor profundidad el sentimiento de fusión. ¿Tiene el sentimiento infantil los mismos elementos de conexión y fuerza recíproca que se han descrito respecto a la fusión en adultos? Para ello, hemos adaptado la escala verbal desarrollada para estudiar la fusión en adultos (Gómez et al., 2011).

Método

Participantes

Los participantes eran 72 niños de las mismas edades y cursos que los del Estudio 1. Aunque el colegio era diferente (en este caso, un centro público no religioso), también estaba situado en una zona urbana de Madrid, España, con características socioeconómicas y étnicas heterogéneas. Se seleccionó de manera aleatoria a doce

participantes (seis niños y seis niñas) de cada nivel. Se informó a los padres y se obtuvo su consentimiento para llevar a cabo el estudio.

Procedimiento

Se realizaron 71 entrevistas individuales, procurando que estuvieran representados por igual ambos sexos y cada uno de los seis cursos. El material y las escalas de respuesta se presentaron en versión *online* (en un iPad). Todas las entrevistas fueron grabadas y la duración media de las sesiones era de 15 minutos.

En el aula donde se llevaron a cabo las entrevistas, después de una breve introducción en la que se anotaban los datos personales del participante, se le formulaban varias preguntas relativas a su consciencia de su propia identidad. Para ello, se utilizó una versión modificada de la escala de Guardo y Bohan (1971) para medir la percepción de la propia identidad, adaptando algunas de las preguntas y añadiendo otras nuevas (véase [Tabla 3](#)). Nuestra adaptación abarcaba tres dimensiones: *la estabilidad del yo en diferentes contextos*, que hace referencia a la consciencia de ser la misma persona en cualquier situación o contexto; *la continuidad desde el pasado y hacia el futuro*, que hace referencia a la consciencia de ser la misma persona a pesar del paso del tiempo; y *la singularidad*, que mide la consciencia de ser un individuo único con una identidad propia no transferible.

El participante respondía a las preguntas de la escala en el iPad, escogiendo entre las siguientes opciones: 1, ‘Sí’; 2, ‘Un poco’; 3, ‘No’; 4, ‘No lo sé’. Después de cada pregunta, se le pedía que explicara el porqué. Si el escolar tenía una consciencia totalmente desarrollada de la propia identidad, debía responder ‘Sí’ a las preguntas sobre la estabilidad del yo y la continuidad; y ‘No’ a las preguntas sobre singularidad. No obstante, las explicaciones ofrecidas tras cada respuesta también eran importantes para aclarar las respuestas de los participantes. Estas explicaciones se clasificaron en cuatro categorías: (1) Unicidad (cuando el escolar mencionaba su identidad única); (2) Aspectos no-observables (cuando la respuesta

Tabla 3. Dimensiones y preguntas relativas a la consciencia de la propia identidad.

Estabilidad del yo en diferentes contextos

‘¿Eres siempre la misma persona? Cuando estás en casa con tu familia o en el colegio con tus compañeros o fuera del colegio, con tus amigos, ¿eres el mismo niño (o la misma niña)?’

Continuidad desde el pasado y en el futuro

‘Cuando eras más pequeño, ¿eras el mismo niño (o niña)?’

‘¿Desde cuando eres el niño (o la niña) que eres ahora?’*

‘Cuando seas mayor, ¿serás el mismo chico (o chica) que eres ahora?’*

Singularidad

‘¿Existe algún niño (o niña) exactamente igual que tú?’

‘Piensa en un niño (o niña) que conozcas, por ejemplo, un hermano (o hermana) o un amigo o amiga. ¿Podrías ser ese niño (o niña)?’*

Nota: *Preguntas modificadas de la escala de Guardo and Bohan (1971).

Tabla 4. Versión adaptada de la escala verbal de fusión de la identidad (Gómez et al., 2011).

Ítems*	Opciones de respuesta
1. '¿Cómo te sientes de unido a tu grupo?'	1, 'Mucho'; 2, 'Bastante'; 3, 'Un poco'; 4, 'Nada'; 5, 'No lo sé'.
2. '¿Cuánto quieres a tu grupo?'	
3. 'Si tu grupo tuviera un problema, ¿estarías dispuesto a hacer por él más, igual o menos que otros miembros del grupo?'	1, 'Más'; 2, 'Igual'; 3, 'Menos'; 4, 'No lo sé'.
4. '¿Crees que eres más fuerte por pertenecer a ese grupo?'	
5. '¿Crees que tu grupo es más fuerte porque tú eres parte de él?'	1, 'Sí'; 2, 'Un poco'; 3, 'No'; 4, 'No lo sé'.

Nota: *La expresión 'tu grupo' se sustituyó por el nombre del grupo que el participante había mencionado como el más importante para él.

estaba basada en rasgos psicológicos, valores o intereses); (3) Aspectos observables (cuando la razón eran elementos físicos o conductuales); y (4) No lo sé. Utilizamos la segunda pregunta sobre la continuidad como comprobación de la primera, pero no se incluyó en el análisis.

Por último, se presentaba al participante la tarea referente a la fusión. Para introducir el concepto de grupo, se le preguntaba: '¿De todos los grupos a los que perteneces, cuál es el más importante para ti; por cuál de ellos estarías dispuesto a hacer cualquier cosa?', '¿Por qué?'

Después de esta introducción, el investigador mostraba a través del iPad una versión infantil de la escala verbal utilizada en estudios sobre la fusión con muestras adultas (Gómez et al., 2011). Al adaptar el instrumento, tratamos de preservar los aspectos de conexión con el grupo, agencia y fuerza recíproca (véase [Tabla 4](#)).

Después de cada respuesta, se pedía al participante que explicara el porqué.

Resultados

Como en el Estudio 1, agrupamos las edades para realizar las comparaciones estadísticas. En este caso, puesto que las entrevistas eran individuales y no dependíamos de la distribución de los participantes por clases, las agrupaciones no se hicieron por cursos sino según criterios de edad.

Consciencia de la propia identidad

La [Tabla 5](#) muestra los porcentajes de respuesta para cada dimensión (estabilidad del yo, continuidad desde el pasado y hacia el futuro y singularidad), y también para los diferentes tipos de explicación.

Tabla 5. Porcentajes de respuesta por edad, sexo y categoría de respuesta para cada dimensión.

EDAD	Estabilidad del yo			Continuidad pasado y futuro			Singularidad			Explicaciones						
	S	UP	NS	S	UP	NS	S	UP	N	NS	U	NO	O	NS		
Niñas																
6-7	50.0	25.0	17.0	8.0	46.0	0.0	33.0	21.0	42.0	8.0	5.0	0.0	3.0	15.0	62.0	20.0
8-9	45.0	18.0	36.0	0.0	14.0	18.0	41.0	27.0	32.0	9.0	55.0	5.0	9.0	33.0	44.0	15.0
10-12	31.0	23.0	46.0	0.0	27.0	8.0	31.0	35.0	31.0	15.0	31.0	23.0	9.0	42.0	32.0	17.0
Niños																
6-7	67.0	8.0	25.0	0.0	58.0	8.0	25.0	8.0	25.0	0.0	63.0	13.0	0.0	10.0	67.0	23.0
8-9	60.0	10.0	20.0	10.0	15.0	25.0	40.0	20.0	55.0	10.0	35.0	0.0	8.0	20.0	60.0	12.0
10-12	15.0	54.0	31.0	0.0	27.0	23.0	27.0	23.0	42.0	0.0	42.0	15.0	5.0	22.0	57.0	17.0

Nota: S = Sí; UP = Un poco; N = No; U = Unicidad; NO = No-observable; O = Observable; NS = No lo sé.

Las únicas diferencias significativas según el sexo se encontraron en las explicaciones dadas por los participantes sobre sus respuestas. Mientras que los niños ofrecían más razones basadas en aspectos observables, $U = 457.50$, $p < .05$, las niñas mencionaban más rasgos no observables, $U = 449.00$, $p < .05$. Además, las niñas aducían más motivos relacionados con la unicidad que los niños, aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa. No obstante, excepto las niñas de mayor edad, todos los participantes basaban sus explicaciones en aspectos observables (principalmente el comportamiento) con mayor frecuencia.

Por lo que respecta a la diferencia de edad, en relación con *la estabilidad del yo*, los participantes de entre seis y siete años respondían ‘Sí’ un mayor número de veces que los de 10 a 12 años, $z = 2.25$, $p < .05$. Se observó la misma tendencia en relación con la *continuidad*, en la que los participantes de entre seis y siete años respondían ‘Sí’ un número de veces mayor que los de ocho y nueve años, $U = 107.00$, $p < .001$, y que los de 10 a 12 años, $U = 191.50$, $p = .01$. Estos resultados fueron bastante inesperados, puesto que de ellos se infiere que los niños de menor edad son más conscientes de la estabilidad de su yo en diferentes contextos, así como de su continuidad como individuos a lo largo del tiempo, desde el pasado y en el futuro. No obstante, cuando nos fijamos en las explicaciones que dan a sus respuestas, vemos que interpretan estabilidad y continuidad como seguir haciendo las mismas cosas, tener los mismos amigos o vivir con la misma familia. Los niños de mayor edad, sin embargo, parecen concentrarse en sus diferentes comportamientos en casa y con los amigos, o en los cambios que experimentan en el centro escolar o en su vida (‘Cuando era más pequeño, no tenía deberes y podía jugar todo el tiempo’; ‘Cuando sea mayor, tendré que encontrar trabajo’). Por otro lado, muy pocos niños creen que siguen siendo la misma persona a pesar de los cambios físicos, de comportamiento y de aspectos no observables. Cuando les preguntamos ‘¿Desde cuándo eres el niño (o la niña) que eres ahora?’, solo 11 participantes contestaron ‘desde siempre’, y de esos 11, solo cuatro dieron explicaciones basadas en la unicidad.

En cuanto a la *singularidad*, los niños de seis y siete años respondían ‘Sí’ un mayor número de veces que los de 10 a 12 años. Aunque la diferencia era solo marginalmente significativa ($p = .076$), el resultado demuestra la tendencia de los más jóvenes a pensar que no son individuos únicos, puesto que ven más probable que haya otros niños exactamente como ellos, y también ven más factible asumir la identidad de otro niño.

Por último, los niños de seis y siete años daban un número significativamente menor de explicaciones basadas en la unicidad que los de ocho y nueve años, $U = 181.00$, $p = .01$, y también menos que los de 10 a 12 años, $U = 243.50$, $p < .05$. Lo mismo ocurría en las explicaciones basadas en aspectos no observables: los participantes de seis y siete años daban este tipo de explicaciones un número de veces menor que los de ocho y nueve años, $U = 170.00$, $p < .05$, y menor también que los de 10 a 12 años, $U = 188.50$, $p = .01$.

Por lo que respecta a los rasgos observables, se observó el efecto contrario: los niños de menor edad mencionaban estos rasgos en sus explicaciones con mayor frecuencia que los de mayor edad, $U = 205.00$, $p < .05$. No se observaron

diferencias significativas en sus explicaciones entre el grupo de ocho y nueve años y el de 10 a 12.

Los resultados obtenidos en relación con la dimensión de *singularidad* y con las explicaciones que aludían a la unicidad indican que la consciencia de la propia identidad se desarrolla con la edad. A pesar de ello, los datos que se muestran en la [Tabla 5](#) indican que los participantes no parecen haber adquirido todavía pleno sentido de su identidad personal.

Fusión

La mayoría de los niños elegían la familia como el grupo más valorado, seguido de amigos y compañeros de clase. Las respuestas a la escala verbal se clasificaron en tres categorías: (1) Fusión fuerte; (2) Fusión débil; y (3) Sin fusión.

En la [Tabla 6](#) se indican las frecuencias y los porcentajes de respuesta para cada categoría correspondientes a los tres grupos de edad.

Nuestra muestra era demasiado pequeña para validar la escala. Por tanto, las categorías utilizadas deben considerarse una mera aproximación al grado de conexión que los participantes sentían con el grupo. No asumimos que estos se sintieran fusionados del mismo modo que los adultos, puesto que ni la identidad personal ni la social están tan desarrolladas en los niños como en los adultos. De todos modos, las respuestas de los participantes no dejan de ser informativas respecto a qué elementos de la fusión podrían desarrollarse más temprano.

Las frecuencias en la categoría de fusión fuerte eran mucho mayores que en las de fusión débil y sin fusión, independientemente del sexo y la edad de los participantes. Este resultado no nos sorprende, puesto que se pedía a los niños que respondieran teniendo en cuenta el grupo más valorado por ellos. Sin embargo, cuando analizamos las frecuencias por ítem, observamos una tendencia a dar respuestas relacionadas con la fusión débil en el ítem 3, y en particular en los niños de ocho y nueve años y de 10 a 12 años (véase la [Tabla 7](#)). En este ítem se

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de respuesta a la escala verbal por edad, sexo y categoría de respuesta.

Edad	Fusión fuerte		Fusión débil		Sin fusión	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Niñas						
6–7	34	79.1	6	14.0	3	7.0
8–9	39	86.7	3	6.7	3	6.7
10–12	43	72.9	14	23.7	2	3.4
Niños						
6–7	44	91.7	1	2.1	3	6.3
8–9	36	78.3	8	17.4	2	4.3
10–12	39	70.9	12	21.8	4	7.3

Nota: Frec. = frecuencias.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de repuesta por ítem y por edad.

		Edad					
		6-7		8-9		10-12	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1. Unión con el grupo	Mucho, Bastante	23	95.8	20	95.2	25	96.2
	Un poco	0	0.0	0	0.0	1	3.8
	Nada	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	No lo sé	1	4.2	1	4.8	0	0.0
2. Amor por el grupo	Mucho, Bastante	22	91.7	21	100.0	24	92.3
	Un poco	2	8.3	0	0.0	2	7.7
	Nada	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	No lo sé	0	0.0	0	0.0	0	0.0
3. Agencia	Más	7	29.2	6	28.6	7	26.9
	Igual	3	12.5	7	33.3	12	46.2
	Menos	2	8.3	1	4.8	0	0.0
	No lo sé	12	50.0	7	33.3	7	26.9
4. Fuerza propia gracias al grupo	Sí	16	66.7	19	90.5	20	76.9
	Un poco	2	8.3	0	0.0	3	11.5
	No	1	4.2	1	4.8	2	7.7
	No lo sé	5	20.8	1	4.8	1	3.8
5. Fuerza del grupo gracias a mí	Sí	10	41.7	9	42.9	6	23.1
	Un poco	0	0.0	4	19.0	8	30.8
	No	3	12.5	3	14.3	4	15.4
	No lo sé	11	45.8	5	23.8	8	30.8

Nota: Frec. = frecuencias.

buscaban respuestas relacionadas con la agencia. Según las explicaciones que los niños daban a sus respuestas, una razón muy común para no seleccionar la opción 'Más' en el ítem 3 era que todos los miembros del grupo deben ayudar cuando hay algún problema, lo que sugiere que la responsabilidad compartida es un valor importante para ellos. También van en la dirección inversa las respuestas al ítem 5, relacionado con la fuerza que el individuo infunde al grupo. Mientras que los participantes estaban bastante seguros de que la pertenencia al grupo les hacía más fuertes, la idea de que ellos podrían estar fortaleciendo al grupo les sonaba demasiado extraña. Sus explicaciones demuestran que esta era la pregunta peor comprendida de la escala, especialmente en el grupo de menor edad.

Discusión

El objetivo de este estudio era profundizar en la identidad personal infantil centrándonos en la consciencia del propio yo, un aspecto sobre el que no se ocupaba el Estudio 1. Además, se estudiaba la fusión de un modo más sistemático

que en el estudio previo. Los participantes, con independencia de su edad, parecían derivar su identidad personal a partir de fuentes externas, centrándose más en los cambios que en elementos estables. No obstante, los niños de mayor edad tendían a verse a sí mismos como individuos únicos. Por otra parte, aunque la mayoría de los participantes se describían como fuertemente ‘fusionados’ con el grupo que más valoraban, las respuestas a los ítems que tenían relación con su yo personal eran inferiores a las relacionadas con su yo social, lo que sugiere que la capacidad de fusionarse no emerge de repente sino que se desarrolla de manera progresiva.

Discusión general

Los dos estudios que se presentan en este artículo constituyen un primer intento de explorar empíricamente las raíces de la fusión de la identidad en el desarrollo. En este trabajo exploramos dos tipos de identidad — la personal y la social — necesarios para que se dé la fusión. A través de entrevistas individuales y de grupo, analizamos el concepto y los sentimientos infantiles sobre el yo y los otros.

Los resultados obtenidos son consistentes con investigaciones previas que muestran cierta tendencia en el desarrollo infantil en las descripciones de sus rasgos personales, predominantemente físicos a los seis y siete años, y principalmente psicológicos en edades más avanzadas (Harter, 2006). También en línea con la bibliografía, los participantes más jóvenes parecen no pensar en términos de ‘grupos’ sino en términos de relaciones interpersonales. Los resultados de las investigaciones sobre el desarrollo demuestran que, antes de la infancia intermedia (8–9 años), los niños tienen muy poca conciencia de grupo e identifican sus grupos de juego como un ‘agregado de diadas interconectadas’ (Hartup, 2009). Esto podría considerarse un freno a la aparición de la fusión pero, en realidad, un análisis cualitativo de lo que los participantes dicen en los grupos focales revela ciertas afirmaciones similares a las que aparecen en los estudios sobre la fusión en adultos.

Aunque se han observado diferencias de edad en el modo en que los escolares forman su autoconcepto, nuestros resultados demuestran que, por lo menos a partir de los 10 años, los niños son conscientes de su individualidad. Por otra parte, incluso los participantes más jóvenes expresaron una conexión especial con personas que valoraban, así como la voluntad de llevar a cabo acciones costosas por ellas. Sin embargo, a pesar de los estrechos lazos con el grupo, incluso los escolares de mayor edad, con un autoconcepto supuestamente bien desarrollado, parecen incapaces de reconocer su propia importancia para el grupo, como ocurriría si estuvieran fusionados. El compromiso con el grupo enfatiza la igualdad y la responsabilidad compartida, en lugar de la agencia personal. En cuanto a la identidad social, incluso en una categoría tan relevante para ellos como el género, los niños no parecen pensar en términos colectivos sino en términos de las personas que conocen. De ahí se podría concluir que los niños no pueden fusionarse con una identidad colectiva. Pero, ¿podrían fusionarse con un grupo local basado en lazos interpersonales (Brewer & Gardner, 1996; Prentice et al.,

1994)? Es necesario llevar a cabo nuevas investigaciones para responder a esa pregunta.

Futuras investigaciones sobre la ontogenia de la fusión de la identidad deberían basarse menos en habilidades verbales y utilizar medidas más implícitas. El trabajo realizado por Bennet y Sani sobre la interiorización de identidades grupales (e.g., Bennett & Sani, 2008, 2011) es un ejemplo relevante en este sentido.

Conclusiones

Aunque los niños que han participado en nuestros estudios no podían fusionarse con un grupo del mismo modo que lo hace un adulto, los resultados obtenidos sugieren que para los niños más pequeños hay una fase previa a la fusión local con grupos interactivos, es decir, la fusión con personas particulares basada en relaciones interpersonales. Tanto en este caso como en el de los grupos interactivos para los niños de mayor edad, no es la identidad común sino los lazos comunes lo que hace que el niño se sienta unido a los demás. Denominamos a este fenómeno ‘protofusión’. Se trataría de un sentimiento previo a la fusión en el que están presentes tanto los elementos que hacen referencia a la conexión con el grupo o sus miembros (lazos relacionales fuertes) como el elemento de fuerza recibida del grupo (‘el grupo me hace fuerte’), pero no los elementos relacionados con la agencia, probablemente debido a una consciencia de la propia identidad no del todo desarrollada, si bien no podemos descartar otras explicaciones alternativas basadas en el desarrollo verbal o en los valores sociales. Aunque los niños expresan de buen grado su voluntad de actuar en pro del grupo, dudan en aceptar la mayor parte o toda la responsabilidad. Este panorama sitúa la *protofusión* a medio camino entre el apego al grupo y la fusión con el grupo, es decir, entre la búsqueda de protección y un sentimiento de dependencia del grupo, por un lado, y la predisposición a proteger al grupo y dejar que el grupo dependa de uno mismo, por otro lado.

Consideramos dos líneas principales para investigaciones futuras. Existe la necesidad de investigar las relaciones entre la fusión y otros sentimientos que conectan al niño con los demás, tales como el apego al grupo y la amistad, puesto que un elemento clave para la fusión infantil (y probablemente también en adultos; véase Swann et al., 2014) parece encontrarse en la fuerza de los lazos relacionales. Además, puesto que, según la teoría de la fusión de la identidad, la fusión es consecuencia de creer que se comparten con otros experiencias importantes para la definición del yo (Whitehouse & Lanman, 2014), otra área de interés se centraría en la influencia de los recuerdos autobiográficos definitorios del yo en el desarrollo del autoconcepto personal, y el grado en que los niños pueden conceptualizar dichos recuerdos como ‘compartidos’ con un grupo (tanto local/relacional como extendido/categorico).

Nota

1. En este estudio, se proporcionó material de dibujo a cada uno de los participantes y se les pidió que se dibujaran a sí mismos. Cuando hubieron terminado, se les pidió que hablaran sobre ellos. Si mostraban dificultades en encontrar las palabras adecuadas, se les sugería que describieran el dibujo y explicaran cosas que no se podían ver en el dibujo. Se abordó el autoconcepto por medio de una pregunta abierta en lugar de utilizar un cuestionario, puesto que no estábamos tan interesados en los rasgos, capacidades o intereses de los niños como en el número de aspectos que eran capaces de verbalizar sobre sí mismos, y de qué tipo, es decir, la claridad con la que concebían su autoconcepto.

Acknowledgements / Agradecimientos

This work was supported by the Economic and Social Research Council under grant # REF RES-060-25-0085 ‘Ritual, Community, and Conflict’, and by the sub-grant ‘Effects of ritual and dysphoric experience on group bonding’, from John Templeton Foundation. University of Oxford, UK. The authors wish to thank all the teachers and children who cooperated in our research. / *Este trabajo ha sido subvencionado por el Economic and Social Research Council británico, a través de la ayuda # REF RES-060-25-0085 ‘Ritual, Community, and Conflict’ (‘Ritual, Comunidad y Conflicto’) y por la ayuda adicional ‘Effects of ritual and dysphoric experience on group bonding’ (Efectos del ritual y la experiencia disfórica en los lazos grupales) de la Fundación John Templeton, University of Oxford, GB. Los autores quieren expresar su agradecimiento a todos los profesores y los niños que colaboraron en la investigación.*

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

References / Referencias

- Banaji, M. R., & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, *45*, 297–332. doi:10.1146/annurev.ps.45.020194.001501
- Bennett, M. (2011). Children’s social identities. *Infant and Child Development*, *20*, 353–363. doi:10.1002/icd.741
- Bennett, M., & Sani, F. (2008). Social identities in childhood: When does the group become a part of the self-concept? *Social and Personality Psychology Compass*, *2*, 1281–1296. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00105.x
- Bennett, M., & Sani, F. (2011). The internalisation of group identities in childhood. *Psychological Studies*, *56*, 117–124. doi:10.1007/s12646-011-0063-4
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this “We”? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 83–93. doi:10.1037/0022-3514.71.1.83
- Buhrmester, M. D., Gómez, Á., Brooks, M. L., Morales, J. F., Fernández, S., & Swann Jr, W. B. (2012). My group’s fate is my fate: Identity-fused Americans and Spaniards link personal life quality to outcome of 2008 elections. *Basic and Applied Social Psychology*, *34*, 527–533. doi:10.1080/01973533.2012.732825
- David, B., Grace, D., & Ryan, M. K. (2004). The gender wars: A self-categorisation theory perspective on the development of gender identity. In M. Bennett & F. Sani

- (Eds.), *The development of the social self* (pp. 135–157). Hove, UK: Psychology Press. doi:[10.4324/9780203391099_chapter_5](https://doi.org/10.4324/9780203391099_chapter_5)
- Gómez, Á., Brooks, M. L., Buhrmester, M. D., Vázquez, A., Jetten, J., & Swann Jr, W. B. (2011). On the nature of identity fusion: Insights into the construct and a new measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*, 918–933. doi:[10.1037/a0022642](https://doi.org/10.1037/a0022642)
- Gómez, Á., & Vázquez, A. (2015). The power of “feeling one” with a group: Identity fusion and extreme pro-group behaviours. *Revista de Psicología Social, International Journal of Social Psychology*, *30*. doi:[10.1080/02134748.2015.1065089](https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1065089)
- Guardo, C. J., & Bohan, J. B. (1971). Development of a sense of self-identity in children. *Child Development*, *42*, 1909–1921. doi:[10.2307/1127594](https://doi.org/10.2307/1127594)
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 505–570). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 3–19). New York, NY: The Guilford Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology (Vol I)*. New York, NY: Holt. doi:[10.1037/10538-000](https://doi.org/10.1037/10538-000)
- Large, A., & Beheshti, J. (2001). Focus groups with children: Do they work? *Canadian Journal of Information and Library Science*, *26*, 77–89.
- Prentice, D., Miller, D., & Lightdale, J. (1994). Asymmetries in attachments to groups and to their members: Distinguishing between common-identity and common-bond groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *20*, 484–493. doi:[10.1177/0146167294205005](https://doi.org/10.1177/0146167294205005)
- Swann Jr, W. B., Buhrmester, M. D., Gómez, Á., Jetten, J., Bastian, B., Vázquez, A., & Zhang, A. (2014). What makes a group worth dying for? Identity fusion fosters perception of familial ties, promoting self-sacrifice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *106*, 912–926. doi:[10.1037/a0036089](https://doi.org/10.1037/a0036089)
- Swann Jr, W. B., Jetten, J., Gómez, Á., Whitehouse, H., & Bastian, B. (2012). When group membership gets personal: A theory of identity fusion. *Psychological Review*, *119*, 441–456. doi:[10.1037/a0028589](https://doi.org/10.1037/a0028589)
- Whitehouse, H., & Lanman, J. A. (2014). The ties that bind us: Ritual, fusion and, identification. *Current Anthropology*, *55*, 674–695. doi:[10.1086/678698](https://doi.org/10.1086/678698)