

Apuntes de Psicología  
2004, Vol. 22, número 2, págs. 153-169.  
ISSN 0213-3334

Colegio Oficial de Psicología  
de Andalucía Occidental y  
Universidad de Sevilla

## ***Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años***

***José Ignacio PÉREZ FERNÁNDEZ***  
***Maite GARAIGORDOBIL LANDAZABAL***  
*Universidad del País Vasco*

### *Resumen*

Este estudio, en primer lugar, analiza las relaciones de la conducta social con iguales en contextos educativos con una serie de variables del desarrollo, tales como madurez intelectual, autoconcepto y otras dimensiones de la personalidad infantil. En segundo lugar el trabajo identifica variables predictoras de la adaptación social del niño en dicho ámbito. La muestra se encuentra constituida por 135 niños de 6 años, 59 varones y 76 mujeres, de nivel socioeconómico y cultural medio, procedentes de cinco centros públicos y privados. La evaluación incluye 4 instrumentos que permiten medir diversos aspectos positivos y negativos de la conducta social con los iguales (BAS-1), inteligencia verbal y no verbal (BADYG), autoconcepto (PAI), y otras 13 dimensiones de la personalidad infantil, tales como estabilidad emocional, excitabilidad, dominancia, sensibilidad... (ESPQ). Los análisis correlacionales (Pearson) evidencian que los sujetos con buena adaptación social muestran puntuaciones significativamente altas en madurez intelectual global, verbal y no verbal, elevados niveles de autoconcepto, y tienden significativamente a caracterizarse por ser emocionalmente estables, perseverantes y respetuosos con las normas, poco excitables, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos y relajados. El análisis de regresión múltiple permite identificar como variables predictoras de buena adaptación social alta inteligencia no verbal y un carácter tranquilo y relajado.

*Palabras clave:* conducta social, inteligencia, autoconcepto, personalidad.

### *Abstract*

The main aim of this study is to analyze the relationship between social behaviour in the classroom with other developmental variables such as intelligence, self-concept and other traits of child personality. In addition, it also attempts to identify predictive variables of children's social adaptation in scholar settings. The sample consists of 135 6-year-old subjects, 59 male and 76 female, proceeding from five public and private schools. The variables evaluated with the 4 administered instruments are: positive and negative social behaviours with peers (BAS-1), verbal and non-verbal intelligence (BADYG), self-concept

---

*Dirección de los autores:* Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Avda. de Tolosa, 70. 20018 San Sebastián. Guipúzcoa. *Correo electrónico:* [ptppefej@ss.ehu.es](mailto:ptppefej@ss.ehu.es)

*Recibido:* febrero 2004. *Aceptado:* mayo 2004

(PAI), and other 13 traits of child personality such as emotional stability, excitability, ascendancy, sensitivity... (ESPQ). Results of correlational analyses (Pearson) suggest that well adapted children have significant high levels of overall intelligence, verbal and non-verbal intelligence, and self-concept. Moreover, they show a significant tendency towards emotional stability, perseverance and subjection to the rules, low excitability, self-confidence, calm and relax. Multiple regression analyses allow to identify as predicting variables of good social adaptation high level of non-verbal intelligence and a calm and relaxed temperament.

*Key words:* social behaviour, intelligence, self-concept, personality.

Con la finalidad de estudiar la conducta social infantil con iguales en contextos educativos, en esta investigación, en primer lugar, se analizan las relaciones de distintas conductas positivas o facilitadoras de la socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, o respeto-autocontrol) y conductas negativas o perturbadoras de la misma (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, o ansiedad-timidez) con variables del desarrollo tales como (1) madurez intelectual global, madurez intelectual verbal (órdenes verbales, aptitud para el cálculo e información), y madurez intelectual no-verbal (habilidad mental no-verbal, razonamiento con figuras y atención-observación); (2) con autoconcepto; y (3) con otros rasgos de la personalidad infantil, tales como estabilidad emocional, excitabilidad, dominancia, sensibilidad... En segundo lugar, este estudio tiene como objetivo identificar las variables predictoras de una buena adaptación social.

### **Relaciones entre iguales y desarrollo social en la infancia**

En la actualidad existe un acuerdo unánime a la hora de considerar que las relaciones entre los iguales desempeñan un papel primordial en el desarrollo social infantil. Como señalan Ortiz y colaboradores (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria, y López, 2002), además del valor intrínseco de la relación con los compañeros –en

cuanto necesidad humana de afiliación– la reciprocidad que caracteriza a las relaciones sociales entre pares resulta esencial para el desarrollo social, emocional e intelectual. No es de extrañar, por tanto, que sobre todo en las dos últimas décadas se haya venido incrementando el número de trabajos que centran su interés en las relaciones entre iguales. Uno de los objetivos fundamentales de estas investigaciones ha sido identificar el conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y afectivas que facilitan las relaciones sociales positivas y la aceptación por parte de los compañeros.

### **Relaciones de la conducta social entre iguales con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de personalidad**

#### ***Inteligencia***

Los estudios que han analizado las relaciones entre inteligencia y conducta social muestran resultados discrepantes. Algunas investigaciones evidencian correlaciones positivas con conductas facilitadoras de la socialización y relaciones de signo contrario con conductas negativas o perturbadoras de la misma. En este sentido, Garaigordobil (1993) observa correlaciones significativas positivas entre madurez para el aprendizaje en niños de 6 años con todas las conductas sociales positivas evaluadas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, y adaptación

social global), así como relaciones negativas con conductas de retraimiento y ansiedad.

Estos resultados confirman que los niños que mostraron una buena adaptación social, presentando conductas de liderazgo-iniciativa, de alegría, de ayuda, y de respeto-autocontrol, así como escasas conductas de apatía-retraimiento y ansiedad-timidez, eran niños con un adecuado nivel de madurez en distintas aptitudes (verbales, numéricas, perceptivas) relacionadas con el aprendizaje escolar.

Los resultados de distintas investigaciones corroboran igualmente las relaciones entre inteligencia y habilidades sociales (Billings, 1997; Guo, Dai, Yao y Yunxia, 1999; Hair, Jager y Garrett, 2001). No obstante, en otros estudios las correlaciones observadas son más bien escasas (Silva y Martorell, 1989) o prácticamente inexistentes (Silva, Martorell y Clemente, 1985), y cuando se dan, son más significativas con los aspectos facilitadores que con los aspectos perturbadores de la socialización.

### **Autoconcepto**

En lo referente a las investigaciones que analizan las relaciones entre autoconcepto y conducta social, los resultados de estos estudios habitualmente ponen de relieve que los niños con alto autoconcepto tienen muchas conductas sociales adaptativas, prosociales, de ayuda y de respeto social (Billings, 1997; Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil, 1993; Merrell, 1993; Rigby y Slee, 1993; Verschueren, Marcoen y Schoefs, 1996).

No obstante, en el estudio de Bianchi (1989) no se confirman relaciones significativas entre autoestima y conducta prosocial. En relación a las conductas sociales negativas, otro grupo de estudios (Fordham, 1999; Garaigordobil, 1993; Rudolph, 1995) constata relaciones negativas con el autoconcepto

que ponen de relieve que los niños con alto autoconcepto muestran pocas conductas de retraimiento, de aislamiento y de timidez en las relaciones sociales.

Sin embargo, las relaciones entre autoconcepto y comportamiento social agresivo parecen ser de naturaleza más compleja, puesto que los niños que presentan comportamientos agresivos y son rechazados por sus iguales a menudo parecen sobreestimar su competencia social y su autoestima (Hymel, Bowker y Woody, 1993; Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990) y subestimar el rechazo de sus pares (Cillessen, Van Ijzendoorn y Van Lieshout, 1992). Zakriski y Coie (1996) han mostrado que ello puede atribuirse a errores de autoprotección, o a distorsiones en la forma en que estos niños procesan el feedback que reciben de los iguales.

### **Otros rasgos de personalidad**

Un buen número de investigaciones que han estudiado las relaciones de las conductas sociales con diversas variables temperamentales y de personalidad se han centrado en el análisis de las correlaciones entre socialización y funcionamiento emocional (por ejemplo, reactividad, intensidad y regulación emocionales...). Los resultados de estos trabajos evidencian que *reactividad e intensidad emocionales* correlacionan con agresión, con escasas habilidades sociales en los niños, con bajo estatus sociométrico y con dificultades en las relaciones de amistad (Calkins, Gill, Johnson y Smith, 1999; Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones, Friedman, Poulin y Maszk, 1997; Murphy y Eisenberg, 1997; Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López, 2002; Stocker y Dunn, 1990).

En cuanto a la *regulación emocional* (capacidad para iniciar, mantener y modular la ocurrencia, intensidad y duración de los es-

tados emocionales, sus correlatos fisiológicos y sus manifestaciones cognitivo-conductuales), se trata de una variable decisiva en el funcionamiento afectivo-social que interactúa con la reactividad e intensidad emocionales a la hora de predecir, tanto la competencia general, como la popularidad. La capacidad de regulación se asocia con competencia social, con bajos niveles de agresión y de envidia, con capacidad para retrasar la satisfacción, con tolerancia a la frustración, con conducta prosocial y con aceptación por parte de los compañeros (Block y Block, 1980; Fabes y Eisenberg, 1992; Klieber, 1991; Losoya, Eisenberg, y Fabes, 1998; Murphy y Eisenberg, 1997).

Por otra parte, cabe señalar que el *tono emocional negativo* (niños que tienden a expresar con frecuencia afecto negativo) se ha asociado positivamente en la infancia con agresión, problemas de conducta y rechazo por parte de los iguales, y negativamente con competencia social y conducta prosocial. (Bates, Bayles, Bennett, Ridge y Brown, 1991; Eisenberg *et al.*, 1995; Murphy y Eisenberg, 1997; Ortiz *et al.*, 2002). Los niños que tienden a expresar con frecuencia afecto negativo tienden a responder más negativamente a las emociones negativas de los otros. Además, los estados afectivos negativos promueven una mayor focalización en uno mismo que en los demás, lo cual permite predecir menores niveles de conducta prosocial (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuelas, 1994) y un menor control del comportamiento.

En lo referente a las relaciones entre conducta social e *inestabilidad emocional*, algún estudio ha evidenciado correlaciones significativas negativas entre inestabilidad emocional con conductas positivas en el aula (liderazgo, jovialidad, respeto por las normas, adaptación) y positivas con conductas agresivas y de apatía (Garaigordobil, 1993). Estos resultados sugieren que los niños que

manifestaban buena adaptación social en el aula, teniendo bastantes conductas de liderazgo, jovialidad, de alegría en la interacción, de respeto-autocontrol, así como escasas conductas agresivas y de retraimiento, mostraban pocos indicadores de inestabilidad emocional. Aunque en este estudio no se encuentran correlaciones significativas con ansiedad-timidez, en otro trabajo (Silva y Martorell, 1989) sí se observan relaciones significativas positivas entre inestabilidad emocional y conductas de ansiedad, miedo, nerviosismo, timidez o vergüenza en las relaciones sociales.

La investigación de Silva y Martorell (1989) evidencia correlaciones significativas entre conductas de jovialidad, de sociabilidad, con *extraversión* como rasgo de personalidad. En este sentido, los resultados de un trabajo reciente (Shiner y Masten, 2002) sugieren que los niños que puntúan bajo en extraversión suelen ser socialmente retraídos y pasivos. Otra variable de interés en el tema de las relaciones entre iguales es el *psicoticismo* (en cuanto rasgo caracterizado por sensibilidad dura, despreocupación, y alejamiento de los demás), que covaría negativamente con conductas de acatamiento y respeto de las reglas, y positivamente con retraimiento social, introversión, falta de energía e iniciativa, resistencia a las normas, indisciplina y agresividad verbal o física (Silva y Martorell, 1989).

Por último, señalar que otras variables que se relacionan en distintos trabajos con adaptación social son *motivación por la tarea* (fuerte motivación para llevar a cabo proyectos y actividades con entusiasmo, energía y confianza), *afabilidad*, que caracterizaría a sujetos empáticos, serviciales, sinceros y generosos (Shiner y Masten, 2002), *regulación disposicional* (procesos de atención y de inhibición conductual, al servicio del desvío de la atención de un estímulo que activa emociones negativas y su focalización en estímulos dife-

rentes), *tolerancia*, y *confianza* o seguridad en sí mismo (Ortiz *et al.*, 2002).

Tomando como referencia los trabajos citados previamente en este estudio se proponen tres hipótesis:

1. Las conductas sociales positivas con iguales (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, o respeto-autocontrol) y la adaptación social global en contextos educativos tienen relaciones significativas positivas con madurez intelectual, con alto autoconcepto y con otros rasgos adaptativos de la personalidad tales como estabilidad emocional, seguridad en sí mismo...
2. Las conductas sociales negativas con iguales (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, o ansiedad-timidez) tienen correlaciones inversas con madurez intelectual, con autoconcepto, y con otros rasgos adaptativos de la personalidad.
3. Alta madurez intelectual, alto autoconcepto y rasgos adaptativos de personalidad serán variables predictoras de buena adaptación social.

## Método

### Muestra

La muestra se encuentra constituida por 135 sujetos de 6 años (59 varones y 76 mujeres) de nivel socioeconómico-cultural medio. Los sujetos se distribuyen en 8 grupos naturales de primer curso de Educación Primaria procedentes de cinco centros públicos y privados ubicados en la provincia de Guipúzcoa. En cuanto a las características sociodemográficas de la muestra, el 56 % fueron mujeres, frente a un 44 % de varones. Como promedio tienen un hermano, si bien,

un 20 % de ellos son hijos únicos. Por otro lado, un 26 % de los padres tienen un nivel de estudios universitario, el 53 % estudios medios (COU, FP o Bachiller), un 18 % primarios, y un 2 % estudios elementales.

### Diseño y procedimiento

El estudio utiliza una metodología correlacional con el objetivo de evidenciar relaciones de concomitancia entre la conducta social con iguales en contextos educativos e inteligencia, autoconcepto y otras dimensiones de la personalidad infantil. Con esta finalidad se confeccionó una batería de evaluación con 4 instrumentos que fueron administrados durante las primeras semanas del curso escolar. Para la administración de los instrumentos de evaluación se formó un equipo evaluador integrado por profesionales de la psicología y la educación, los cuales recibieron una formación teórico-práctica vinculada a la administración de dichos instrumentos. Además, los profesores-tutores recibieron el cuestionario que debían cumplimentar (BAS-1) disponiendo de cuatro semanas para observar y responder al mismo.

### Materiales

La evaluación incluye multiinformantes (niños y profesores) y explora las siguientes variables: (1) conductas sociales (de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez y adaptación social del niño con sus iguales en ambientes escolares); (2) inteligencia verbal y no verbal; (3) autoconcepto; y (4) otras 13 dimensiones de la personalidad infantil, tales como estabilidad emocional, excitabilidad, dominancia, sensibilidad... La definición de las variables medidas así como los instrumentos de evaluación utilizados se exponen en la tabla 1.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación administrados y variables evaluadas.

**BAS-1. Batería de socialización (Silva y Martorell, 1989)****Conductas sociales**

- *Liderazgo* (ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio).
- *Jovialidad* (extraversión en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo).
- *Sensibilidad social* (sensibilidad social o preocupación por los que tienen problemas y son rechazados).
- *Respeto-autocontrol* (acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto).
- *Agresividad-terquedad* (resistencia a las normas, indisciplina y agresividad verbal o física).
- *Apatía-retraimiento* (retraimiento social, introversión, falta de energía e iniciativa).
- *Ansiedad-timidez* (ansiedad, miedo, nerviosismo, timidez o vergüenza en las relaciones sociales).
- *Adaptación social* (adaptación social global del sujeto).

**BADYG. Batería de aptitudes diferenciales y generales. Nivel gráfico B (Yuste, 1988)**

- *Madurez intelectual global*.
- *Madurez intelectual verbal* (órdenes verbales, aptitud para el cálculo, información).
- *Madurez intelectual no-verbal* (habilidad mental no-verbal, razonamiento con figuras, atención-observación).

**PAI. Escala de percepción del autoconcepto infantil (Villa y Auzmendi, 1992)**

- *Autoconcepto global*.

**ESPQ. Cuestionario de personalidad para niños (Coan y Cattell, 1966/1990)***Dimensiones de la personalidad*

- A. *Reservado* (alejado, crítico, frío) - *Abierto* (afectuoso, reposado, participativo).
- B. *Inteligencia baja* (pensamiento concreto) - *Inteligencia alta* (pensamiento abstracto).
- C. *Afectado por los sentimientos* (emocionalmente poco estable) - *Emocionalmente estable* (tranquilo, maduro).
- D. *Calmoso* (poco expresivo, poco activo) - *Excitable* (impaciente, exigente, hiperactivo, no inhibido).
- E. *Sumiso* (obediente, dócil, acomodaticio) - *Dominante* (dogmático, agresivo, obstinado).
- F. *Sobrio* (prudente, serio, taciturno) - *Entusiasta* (confiado, incauto).
- G. *Despreocupado* (desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia) - *Consciente* (perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas).
- H. *Cohibido* (tímido, sensible a la amenaza) - *Emprendedor* (socialmente atrevido, no inhibido).
- I. *Sensibilidad dura* (realista, rechazo a las ilusiones) - *Sensibilidad blanda* (idealista, impresionable, dependiente).
- J. *Seguro* (le gusta la actividad en grupo, activo, vigoroso) - *Dubitativo* (irresoluto, reservado, individualista, precavido).
- N. *Sencillo* (natural, fresco, sentimental) - *Astuto* (calculador, prudente, perspicaz).
- O. *Sereno* (confiado, seguro de sí) - *Aprensivo* (con sensación de culpabilidad, inseguro, preocupado, turbable).
- Q4. *Relajado* (tranquilo, sosegado) - *Tenso* (frustrado, presionado, sobreexcitado).

*BAS-1. Batería de Socialización (Silva y Martorell, 1989)*

Se trata de un conjunto de escalas de estimación (*rating scales*) para evaluar la socialización de niños y adolescentes de 6 a 15 años en ambientes escolares. Los 118 elementos de la batería permiten obtener un perfil de socialización con ocho escalas: cuatro relacionadas con aspectos positivos, tres con aspectos negativos, y una escala criterial-socialización referida a la adaptación social global. La tarea de los profesores consiste en leer las afirmaciones y responder si el contenido del ítem puede ser aplicado al alumno. Los estudios psicométricos presentados en el manual de la prueba evidencian adecuados niveles de fiabilidad y validez. Los coeficientes de consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) varían según las escalas: .94 (Li), .88 (Jv), .90 (Ss), .93 (Ra), .94 (At), .99 (Ar), .87 (An) y .88 (Cs) y los coeficientes de fiabilidad test-retest ( $r$ ) oscilan también en función de éstas: .68 (Li), .55 (Jv), .51 (Ss), .63 (Ra), .67 (At), .63 (Ar), .52 (An) y .80 (Cs). Los análisis de validez criterial (juicio de padres y profesores respecto a la adaptación social de los sujetos) y de constructo, alcanzan en todos los casos índices satisfactorios (Silva y Martorell, 1989).

*BADYG. Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Nivel Gráfico B (Yuste, 1988)*

Esta batería de tests mide un factor "G" de inteligencia general o madurez intelectual general, diferenciando la inteligencia verbal y no-verbal del sujeto, así como habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura, con las dificultades de origen disléxico y los factores primarios de la in-

teligencia. Las variables exploradas en este estudio han sido madurez intelectual global (suma de las puntuaciones directas en madurez intelectual verbal y no verbal), madurez intelectual verbal (consta de 91 ítems y es la suma de las puntuaciones en las pruebas de ordenes verbales, información y aptitud para el cálculo), y madurez intelectual no-verbal (suma de las puntuaciones directas obtenidas en los 94 ítems de las pruebas de habilidad mental no-verbal, razonamiento con figuras y atención). Los estudios psicométricos presentados en el manual de la batería evidencian coeficientes de fiabilidad (división en mitades) que oscilan según los elementos entre  $r = .96$  (M.I.) y  $r = .78$  (Inf. y M.V.A.); con respecto a su validez, se observan correlaciones significativas ( $p < .01$ ) con las correspondientes pruebas del WISC y con calificaciones escolares.

*PAI. Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (Villa y Auzmendi, 1992)*

Se trata de una escala de autoevaluación que consta de 34 ítems, cada uno de los cuales consiste en un dibujo en el que hay un grupo de niños en una situación determinada (en el colegio, en un cumpleaños, etc.). Dentro de la escena alguna de las figuras está realizando una actividad que podría ser calificada como representativa de un autoconcepto positivo y otra, u otras figuras, están llevando a cabo la misma actividad pero en su matiz negativo. El niño ha de escoger aquel con el que más se identifica, permitiendo obtener una puntuación global en autoconcepto. La PAI presenta una consistencia interna altamente satisfactoria (Kuder-Richardson = .87) y en cuanto a su validez, se observa que se asocia de un modo positivo e importante con la escala de Martinek-Zaichkowsky ( $r = .61$ ,  $p < .001$ ).

*ESPQ. Cuestionario de Personalidad para Niños (Coan y Cattell, 1966/1990)*

Este autoinforme consta de 160 ítems con dos alternativas de respuesta que permiten evaluar dimensiones básicas de la personalidad infantil, incluyendo el aspecto intelectual (factores de primer orden) y dos factores de segundo orden (ajuste-ansiedad, introversión-extraversión). Para la presente investigación se ha trabajado con las puntuaciones directas obtenidas en los factores de primer orden. Los estudios psicométricos con muestras españolas presentados en el manual de la prueba permiten observar los siguientes índices de equivalencia correlacionando A1 con A2 (corregidos con la fórmula de Spearman-Brown): A = .26, B = .70, C = .46, D = .50, E = .71, F = .39, G = .24, H = .41, I = .50, J = .29, N = .43, O = .46, Q<sub>1</sub> = .59. En lo referente a la validez, las escalas del ESPQ presentan los siguientes índices de validez de constructo: A = .40, B = .80, C = .58, D = .63, E = .59, F = .62, G = .45, H = .53, I = .56, J = .70, N = .41, O = .56, Q<sub>1</sub> = .59.

## Resultados

En primer lugar, se comprobó mediante un ANOVA si existían diferencias significativas en la conducta social en función del género sexual, no encontrándose diferencias en ninguna de las conductas sociales medidas: liderazgo,  $F(1, 133) = 0.00, p > .05$ , jovialidad,  $F(1, 133) = 0.11, p > .05$ , sensibilidad social,  $F(1, 133) = 2.63, p > .05$ , respeto-autocontrol,  $F(1, 133) = 3.01, p > .05$ , agresividad-terquedad,  $F(1, 133) = 0.10, p > .05$ , apatía-retraimiento,  $F(1, 133) = 0.01, p > .05$ , ansiedad-timidez,  $F(1, 133) = 0.01, p > .05$ , y criterial-socialización (adaptación social global),  $F(1, 133) = 0.00, p > .05$ . Debido a estos resultados,

los análisis correlacionales y predictivos se llevan a cabo sin establecer diferencias en función del género.

### **Relaciones de la socialización con madurez intelectual, autoconcepto y otros factores de la personalidad**

Con las puntuaciones obtenidas en la BAS-1 y el resto de los instrumentos de evaluación aplicados, y tras la comprobación de los supuestos básicos, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson, poniéndose de relieve los resultados que se presentan en las tablas 2 y 3.

#### *Socialización con madurez intelectual*

Tal y como se observa en la tabla 2, los coeficientes que relacionan las *conductas sociales positivas* (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) con inteligencia evidencian que las conductas de *liderazgo* correlacionan significativa y positivamente con madurez intelectual global,  $r(128) = .48, p < .001$ , con madurez intelectual verbal,  $r(128) = .37, p < .001$ , y con madurez intelectual no-verbal,  $r(128) = .47, p < .001$ . Así mismo, las conductas sociales de *jovialidad* también correlacionan positivamente con madurez intelectual global,  $r(128) = .33, p < .001$ , con madurez intelectual verbal,  $r(128) = .18, p < .05$ , y con madurez intelectual no-verbal,  $r(128) = .39, p < .001$ . Las conductas sociales de *sensibilidad social* correlacionan significativa y positivamente con madurez intelectual no-verbal,  $r(128) = .20, p < .05$ , al igual que las conductas de *respeto-autocontrol*, que también evidencian relaciones del mismo signo con madurez intelectual no-verbal,  $r(128) = .24, p < .01$ . Estos datos ponen de relieve que los sujetos que en opinión de los profesores manifiestan muchas conductas sociales de liderazgo y

Tabla 2. Correlaciones de la socialización con madurez intelectual.

<i>BADYG (n = 128)</i>	<i>BAS-I</i>							
	<i>Li</i>	<i>Jv</i>	<i>Ss</i>	<i>Ra</i>	<i>At</i>	<i>Ar</i>	<i>An</i>	<i>Cs</i>
<i>Madurez intelectual global</i>	.48***	.33***	.13	.18 <sup>+</sup>	-.27**	-.32***	-.42***	.50***
<i>Madurez intelectual verbal</i>	.37***	.18*	.01	.06	-.20*	-.24**	-.29***	.34***
- Ordenes verbales	.39***	.18*	.05	.05	-.20*	-.23**	-.23**	.36***
- Aptitud para el cálculo	.23**	.09	-.07	-.06	-.05	-.20*	-.25**	.18*
- Información	.28**	.17 <sup>+</sup>	.05	.16 <sup>+</sup>	-.24**	-.16 <sup>+</sup>	-.24**	.30***
<i>Madurez intelectual no-verbal</i>	.47***	.39***	.20*	.24**	-.27**	-.31***	-.45***	.53***
- Habilidad mental no-verbal	.40***	.31***	.18 <sup>+</sup>	.19*	-.24**	-.31***	-.42***	.44***
- Razonamiento con figuras	.39***	.39***	.24**	.27**	-.23**	-.25**	-.32***	.49***
- Atención-observación	.19*	.12	.00	.03	-.10	-.08	-.23**	.20*

+  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Li: liderazgo; Jv: jovialidad; Ss: sensibilidad social; Ra: respeto-autocontrol; At: agresividad-terquedad; Ar: apatía-retraimiento; An: ansiedad-timidez; Cs: criterial-socialización.

Tabla 3. Correlaciones de la socialización con autoconcepto y otros factores de la personalidad.

	<i>BAS-I</i>							
	<i>Li</i>	<i>Jv</i>	<i>Ss</i>	<i>Ra</i>	<i>At</i>	<i>Ar</i>	<i>An</i>	<i>Cs</i>
<i>PAI (n = 135)</i>								
<i>Autoconcepto</i>	.11	.15 <sup>+</sup>	.07	.11	.01	-.24**	-.17*	.20*
<i>ESPQ (n = 128)</i>								
A Reservado-Abierto	.07	.08	.03	.18*	-.14	-.02	-.06	.16 <sup>+</sup>
B Inteligencia baja-alta	.20*	.21*	.11	.17 <sup>+</sup>	-.15 <sup>+</sup>	-.27**	-.24**	.33***
C Emoc. afectado-estable	.17	.10	.01	.10	-.15 <sup>+</sup>	-.20*	-.13	.27**
D Calmoso-excitable	-.18*	-.17 <sup>+</sup>	-.04	-.16 <sup>+</sup>	.10	.18*	.12	-.27**
E Sumiso-dominante	.07	.09	-.14	-.22*	.15	-.14	-.14	-.05
F Sobrio-entusiasta	.08	-.01	-.06	-.02	.01	-.06	-.08	.11
G Despreocup.-consciente	.16 <sup>+</sup>	.15 <sup>+</sup>	.10	.25**	-.21*	-.18*	-.05	.27**
H Cohibido-emprendedor	.02	.03	-.04	.17*	-.12	-.05	.01	.14
I Sensibilidad dura-blanda	-.14	-.10	.12	.14	-.10	.15 <sup>+</sup>	.20*	-.02
J Seguro-dubitativo	-.17*	-.25**	.03	-.12	.12	.27**	.21*	-.17 <sup>+</sup>
N Sencillo-astuto	-.08	-.05	-.16 <sup>+</sup>	-.14	.13	.05	.08	-.13 <sup>+</sup>
O Sereno-aprensivo	-.25**	-.28**	-.06	-.18*	.10	.23**	.25**	-.28***
Q4 Relajado-tenso	-.24**	-.23**	-.16 <sup>+</sup>	-.22*	.24**	.18*	.12	-.31***

+  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Li: liderazgo; Jv: jovialidad; Ss: sensibilidad social; Ra: respeto-autocontrol; At: agresividad-terquedad; Ar: apatía-retraimiento; An: ansiedad-timidez; Cs: criterial-socialización.

jovialidad en la interacción con sus iguales, muestran puntuaciones significativamente altas en madurez intelectual global, verbal y no-verbal. Así mismo, aquellos que presentan muchas conductas de sensibilidad social y respeto-autocontrol también evidencian altos niveles de madurez intelectual no-verbal.

En relación a las *conductas sociales negativas* (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez), los resultados obtenidos (ver tabla 2) permiten observar que las conductas sociales de *agresividad-terquedad* correlacionan significativa y negativamente con madurez intelectual global,  $r(128) = -.27, p < .01$ , con madurez intelectual verbal,  $r(128) = -.20, p < .05$ , y con madurez intelectual no-verbal,  $r(128) = -.27, p < .01$ . Las conductas sociales de *apatía-retraimiento* también correlacionan significativa y negativamente con madurez intelectual global,  $r(128) = -.32, p < .001$ , con madurez intelectual verbal,  $r(128) = -.24, p < .01$ , y con madurez intelectual no-verbal,  $r(128) = -.31, p < .001$ . De igual manera, las conductas sociales de *ansiedad-timidez* evidencian relaciones del mismo signo con madurez intelectual global,  $r(128) = -.42, p < .001$ , con madurez intelectual verbal,  $r(128) = -.29, p < .001$ , y con madurez intelectual no-verbal,  $r(128) = -.45, p < .001$ . Estos resultados sugieren que los sujetos que en opinión de los profesores manifiestan muchas conductas sociales negativas en la interacción con sus iguales (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez) muestran puntuaciones significativamente bajas tanto en madurez intelectual global, como en madurez intelectual verbal y no-verbal.

Por último, tal y como se observa en la tabla 2, los coeficientes obtenidos en relación a la *adaptación social global* (criterial-socialización) evidencian correlaciones significativas positivas con madurez intelectual

global,  $r(128) = .50, p < .001$ , con madurez intelectual verbal,  $r(128) = .34, p < .001$ , y con madurez intelectual no-verbal,  $r(128) = .53, p < .001$ . Estos datos ponen de manifiesto que los sujetos con buena adaptación social muestran puntuaciones significativamente altas en madurez intelectual global, madurez intelectual verbal (órdenes verbales, aptitud para el cálculo e información) y madurez intelectual no-verbal (habilidad mental no-verbal, razonamiento con figuras y atención-observación).

#### *Socialización con autoconcepto y otros factores de la personalidad*

Como puede observarse en la tabla 3, los resultados confirman correlaciones significativas de las *conductas sociales positivas* (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) con diversos factores de la personalidad. En este sentido, las conductas sociales de *liderazgo* correlacionan significativa y positivamente con la dimensión inteligencia baja-alta,  $r(128) = .20, p < .05$ , mientras que lo hacen negativamente con las dimensiones calmoso-excitable,  $r(128) = -.18, p < .05$ , seguro-dubitativo,  $r(128) = -.17, p < .05$ , sereno-aprensivo,  $r(128) = -.25, p < .01$ , y relajado-tenso,  $r(128) = -.24, p < .01$ . Estos datos sugieren que los sujetos que en opinión de los profesores manifiestan muchas conductas de liderazgo tienden significativamente a caracterizarse por ser inteligentes, poco excitables, activos, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos y relajados. En lo referente a las conductas sociales de *jovialidad*, también se evidencian relaciones positivas con la dimensión inteligencia baja-alta,  $r(128) = .21, p < .05$ , mientras que se observan relaciones negativas con las dimensiones seguro-dubitativo,  $r(128) = -.25, p < .01$ , sereno-aprensivo,  $r(128) = -.28, p < .01$ , y relajado-tenso,  $r(128) = -.23,$

$p < .01$ . Así, las conductas de jovialidad se asocian a sujetos de inteligencia alta, activos, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos y relajados. Por otra parte, los resultados confirman correlaciones positivas de las conductas sociales de *respeto-autocontrol* con las dimensiones reservado-abierto,  $r(128) = .18$ ,  $p < .05$ , despreocupado-consciente,  $r(128) = .25$ ,  $p < .01$ , y cohibido-emprendedor,  $r(128) = .17$ ,  $p < .05$ , en tanto que evidencian correlaciones negativas con las dimensiones sumiso-dominante,  $r(128) = -.22$ ,  $p < .05$ , sereno-aprensivo,  $r(128) = -.18$ ,  $p < .05$ , y relajado-tenso,  $r(128) = -.22$ ,  $p < .05$ . Estos datos sugieren que los sujetos que muestran muchas conductas de respeto-autocontrol tienden a caracterizarse por ser afectuosos y participativos, perseverantes y respetuosos con las normas, emprendedores, obedientes, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos y relajados.

En relación a las *conductas sociales negativas* (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez), los resultados obtenidos permiten observar (ver tabla 3) que las conductas sociales de *agresividad-terquedad* correlacionan significativa y positivamente con la dimensión relajado-tenso,  $r(128) = .24$ ,  $p < .01$ , y en sentido negativo con despreocupado-consciente,  $r(128) = -.21$ ,  $p < .05$ . Estos datos ponen de relieve que aquellos que muestran muchas conductas de agresividad-terquedad se caracterizan por ser sujetos tensos y sobreexcitados, poco preocupados por el cumplimiento de las normas. En lo referente a las conductas sociales de *apatía-retraimiento*, se observan correlaciones significativas positivas con las dimensiones calmoso-excitable,  $r(128) = .18$ ,  $p < .05$ , seguro-dubitativo,  $r(128) = .27$ ,  $p < .01$ , sereno-aprensivo,  $r(128) = .23$ ,  $p < .01$ , y relajado-tenso,  $r(128) = .18$ ,  $p < .05$ , y de signo negativo con autoconcepto,  $r$

(135) =  $-.24$ ,  $p < .01$ , y con las dimensiones inteligencia baja-alta,  $r(128) = -.27$ ,  $p < .01$ , emocionalmente afectado-estable,  $r(128) = -.20$ ,  $p < .05$ , y despreocupado-consciente,  $r(128) = -.18$ ,  $p < .05$ . Estos resultados sugieren que las conductas sociales de apatía-retraimiento se asocian a personalidades excitables, dubitativas, aprensivas y tensas, así como a bajos niveles de autoconcepto e inteligencia, inestabilidad emocional y poca preocupación por el cumplimiento de las normas. Por otra parte, se confirman relaciones significativas positivas de las conductas de *ansiedad-timidez* con las dimensiones sensibilidad dura-blanda,  $r(128) = .20$ ,  $p < .05$ , seguro-dubitativo,  $r(128) = .21$ ,  $p < .05$ , y sereno-aprensivo,  $r(128) = .25$ ,  $p < .01$ , así como correlaciones negativas con autoconcepto,  $r(135) = -.17$ ,  $p < .05$ , y con la dimensión inteligencia baja-alta,  $r(128) = -.24$ ,  $p < .01$ . Así, quienes muestran muchas conductas de ansiedad-timidez tienden a caracterizarse por ser sujetos impresionables y dependientes, dubitativos, y que presentan bajos niveles de autoconcepto e inteligencia.

Por último, los resultados presentados en la tabla 3 permiten observar correlaciones significativas positivas de la *adaptación social global* (criterial-socialización) con autoconcepto,  $r(135) = .20$ ,  $p < .05$ , y con las dimensiones inteligencia baja-alta,  $r(128) = .33$ ,  $p < .001$ , emocionalmente afectado-estable,  $r(128) = .27$ ,  $p < .01$ , y despreocupado-consciente,  $r(128) = .27$ ,  $p < .01$ , en tanto que las correlaciones son negativas con las dimensiones calmoso-excitable,  $r(128) = -.27$ ,  $p < .01$ , sereno-aprensivo,  $r(128) = -.28$ ,  $p < .001$ , y relajado-tenso,  $r(128) = -.31$ ,  $p < .001$ . Estos resultados sugieren que los sujetos con buena adaptación social muestran elevados niveles de autoconcepto y tienden significativamente a caracterizarse por ser inteligentes, emocionalmente estables, perse-

verantes y respetuosos con las normas, poco excitables, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos y relajados.

### **Variables predictoras de buena adaptación social**

Con el objetivo de explorar las variables que predicen la adaptación social con iguales en contextos educativos según el juicio de los profesores, es decir, una alta puntuación en la variable criterial-socialización de la BAS-1, se realizó un análisis de regresión lineal, paso a paso, cuyos resultados se presentan en la tabla 4.

Como cabe observar en esta tabla, del conjunto de variables predictoras, dos resultaron estadísticamente significativas, la madurez intelectual no-verbal (Beta = .487), y la dimensión relajado-tenso (Beta = -.226). Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que ambas variables tienen un peso importante sobre la variable criterio. De acuerdo con esta afirmación, los porcentajes de varianza explicada (coeficientes de

determinación ajustados) por cada una de tales variables predictoras fueron de magnitud media para ambas variables: 27.6 % y 32.0 % respectivamente. Alta inteligencia no-verbal y un carácter tranquilo-relajado resultaron variables predictoras de la variable criterio adaptación social global, siendo su poder explicativo medio, ya que estas variables predictoras explican el 32.0 % de la varianza.

### **Discusión**

Los resultados obtenidos permiten concluir que los niños que en opinión de los profesores evidencian una buena adaptación social muestran puntuaciones significativamente altas en madurez intelectual global, verbal y no-verbal. En este sentido, quienes manifiestan muchas conductas sociales positivas o favorecedoras de la socialización en la interacción con sus iguales (liderazgo y jovialidad principalmente) tienden a mostrar altos niveles de madurez intelectual global, verbal y no-verbal. Por el contrario, aquellos que presentan muchas conductas sociales negativas o perturbadoras de la socialización (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez), manifiestan niveles significativamente bajos tanto en madurez intelectual global, como en madurez intelectual verbal y no-verbal. Por otro lado, los resultados indican que los niños con buena adaptación social también muestran elevados niveles de autoconcepto y tienden significativamente a caracterizarse por ser emocionalmente estables, perseverantes y respetuosos con las normas, poco excitables, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos y relajados.

Estos resultados confirman parcialmente la primera hipótesis ya que se constata que tanto las conductas sociales positivas como la adaptación social global correlacionan de

Tabla 4. Análisis de regresión múltiple lineal para variables predictoras de socialización global (criterial-socialización).

	<i>Madurez intelectual no-verbal</i>	<i>Q4 Relajado- tenso</i>
<i>R</i>	0.531	0.575
<i>R cuadrado</i>	0.282	0.331
<i>R cuadrado corregida</i>	0.276	0.320
<i>Error Típico</i>	4.72	4.57
<i>B</i>	0.222	-0.664
<i>Error Típico</i>	0.035	0.222
<i>Constante</i>	22.90	26.89
<i>Beta</i>	0.487	-0.226
<i>t</i>	6.42***	-2.98**

forma directa con inteligencia y con diversos rasgos adaptativos de la personalidad. Sin embargo, no se encuentran relaciones significativas entre conductas sociales positivas y autoconcepto, y tan sólo se observan relaciones positivas entre buena adaptación social y alto autoconcepto. Por otra parte, los resultados confirman la segunda hipótesis en su totalidad, ratificando la existencia de relaciones inversas de las conductas sociales negativas con inteligencia, con autoconcepto (apatía-retraimiento y ansiedad timidez) y con otros rasgos adaptativos de la personalidad.

Los datos obtenidos apuntan en la misma dirección que aquellos estudios que han confirmado correlaciones positivas de la adaptación social y diversas conductas sociales positivas con inteligencia, y relaciones de signo contrario con conductas sociales negativas (Billings, 1997; Garaigordobil, 1993; Guo, Dai, Yao y Yunxia, 1999; Hair, Jager y Garrett, 2001). Sin embargo, las conductas de sensibilidad social (preocupación por los que tienen problemas y son rechazados) y de respeto-autocontrol (acatamiento de reglas y normas sociales) únicamente se asociaron a madurez intelectual no-verbal, no mostrando relaciones ni con madurez intelectual global, ni con madurez intelectual verbal.

En lo referente a las relaciones entre conducta social con iguales y autoconcepto, los resultados de este estudio –al igual que los obtenidos por Bianchi (1989)– discrepan con aquellas investigaciones que han confirmado que los niños con alto autoconcepto tienen muchas conductas sociales positivas (Billings, 1997; Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil, 1993; Merrell, 1993; Rigby y Slee, 1993; Verschueren, Marcoen y Schoefs, 1996). Sin embargo, en la línea de otros estudios, sí se confirman asociaciones significativas inversas entre conductas socia-

les negativas y autoconcepto, evidenciando que los niños con alto autoconcepto muestran pocas conductas de retraimiento y de ansiedad en la interacción social, de aislamiento y timidez (Fordham, 1999; Garaigordobil, 1993; Rudolph, 1995). Finalmente, en lo que al autoconcepto se refiere, destacar que no se observan relaciones entre conductas de agresividad-terquedad y autoconcepto, en coherencia con lo observado en aquellas investigaciones que sugieren que las relaciones entre comportamiento social agresivo y autoconcepto parecen ser de naturaleza más compleja, debido tanto a posibles sobreestimaciones de la propia competencia social (Hymel, Bowker y Woody, 1993; Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990) como a subestimaciones del rechazo de los pares (Cillessen, Van Ijzendoorn y Van Lieshout, 1992).

Por otro lado, los resultados convergen con los de otros trabajos que evidencian que los sujetos con buena adaptación social y muchas conductas sociales positivas tienden significativamente a caracterizarse por rasgos adaptativos de la personalidad, tales como estabilidad emocional, motivación por la tarea (fuerte motivación para llevar a cabo proyectos y actividades con entusiasmo, energía y confianza), afabilidad, (sujetos empáticos, serviciales, sinceros y generosos) tolerancia, y confianza o seguridad en sí mismo (Garaigordobil, 1993; Ortiz *et al.*, 2002; Shiner y Masten, 2002, Silva y Martorell, 1989). Estos resultados también apuntan en la misma dirección que distintas investigaciones previas en las que las conductas sociales negativas se asocian a rasgos de personalidad no adaptativos tales como inestabilidad emocional, sensibilidad dura, despreocupación por las normas, alejamiento de los demás, y alta reactividad e intensidad emocionales (Calkins, Gill, Johnson y Smith, 1999; Eisenberg *et al.*, 1997; Garaigordobil, 1993;

Murphy y Eisenberg, N., 1997; Ortiz *et al.*, 2002; Silva y Martorell, 1989; Strocker y Dunn, 1990).

Respecto a las variables predictoras de buena adaptación social, los datos permiten concluir que una alta inteligencia no-verbal y un carácter tranquilo y relajado resultaron variables predictoras de esta variable criterio. Así, estos resultados confirman parcialmente la tercera hipótesis en la que se proponía que alta madurez intelectual, alto autoconcepto y otros rasgos adaptativos de personalidad serán variables predictoras de buena adaptación social.

Desde una concepción integral de la evolución infantil, consideramos que en estas edades la interacción con los iguales, y en concreto, una dinámica socio-afectiva positiva en el aula, puede desempeñar un importante papel afectando no sólo los procesos de socialización, sino también los procesos de desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo-emocional. En este sentido, los resultados comentados ponen de relieve las fuertes relaciones de la conducta social con iguales en contextos educativos con inteligencia, autoconcepto y diversos factores adaptativos de la personalidad infantil, identificando algunas variables predictoras de la adaptación social del niño. Así, sus implicaciones prácticas son evidentes, tanto en lo que se refiere a la necesidad de evaluar las conductas sociales del niño, como a la de incluir en el curriculum de los centros educativos programas de intervención para el desarrollo de habilidades sociales durante este periodo evolutivo. A tal fin pueden ser útiles desde un punto de vista preventivo, de desarrollo y también terapéutico, las intervenciones psicoeducativas que en el contexto del aula generen situaciones de aceptación social, evitadoras del rechazo y de la agresión entre compañeros. Es decir,

programas que potencien interacciones multidireccionales entre los miembros del grupo, comunicaciones abiertas, relaciones constructivas, amistosas, relaciones de confianza, etc., programas que fomenten la participación activa de todos los niños del grupo, el incremento de la conducta social positiva así como la disminución de la negativa favoreciendo el aprendizaje de habilidades adaptativas que posibiliten progresivamente mayores niveles de competencia social. En este sentido, diversos estudios han comprobado la eficacia de las intervenciones de esta índole, dirigidas a desarrollar la adaptación social positiva en contextos escolares (Garaigordobil, 1992/1994, 1995a, 1995b, 1996, 1999, 2003a, 2003b; Garaigordobil y Echebarría, 1995; Garaigordobil, Maganto y Etxeberria, 1996; Garaigordobil y Pérez, 2001; Pérez, 2001/2003).

Entre las limitaciones del estudio cabe destacar el hecho de ser una investigación de naturaleza correlacional, de lo que se desprende que los datos observados poco aportan sobre la relación causal que puede existir entre las variables analizadas. Por ello, se sugiere como línea de investigación cara al futuro el análisis de las relaciones entre conducta social y el resto de las variables objeto de estudio desde una perspectiva metodológica experimental.

## Referencias

- Bates, J. E., Bayles, K., Bennett, D. S., Ridge, B. y Brown, M. M. (1991). Origins of externalizing behavior problems at eight years of age. En J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (págs. 93-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bianchi, G. (1989). Prosociality in self-reflection of basic school pupils. *Psy-*

- chologia a Patopsychologia Dietata*, 24 (6), 493-502.
- Billings, J. M. (1997). The Relationship of Intelligence with Self-Concept, Social Skills, School Achievement and Academic Performance for Gifted and Non-Gifted Students. *Dissertation Abstracts International*, 58-06a, 1992.
- Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations* (págs. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C. y Smith, C.L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8 (3), 310-334.
- Calvo, A.J., González, R. y Martorell, M.C. (2001) Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Cillessen, A.H., Van Ijzendoorn, H.W. y Van Lieshout, F.M. (1992). Heterogeneity among peerrejected boys: subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Coan, R.W. y Cattell, R.B. (1990). *Cuestionario de personalidad para niños (6-8 años)*. ESPQ (4ª Ed.). Madrid: TEA (trabajo original publicado en 1966).
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Maszk, P., Smith, M. y Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 56, 1360-1384.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. y Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S., Murphy, B. C., Guthrie, I., Jones, R. S., Friedman, J., Poulin, R. y Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.
- Fabes, R. A. y Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.
- Fordham, K. y Stevenson Hinde, J. (1999). Shyness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40 (5), 757-768.
- Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 49-71.
- Garaigordobil, M. (1994). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. (Microfilms Tesis Doctoral. B-12346/94). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (presentada en la UPV en 1992).
- Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995b). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 8 a 11 años*.

- Madrid: Ministerio de Educación y Cultura (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 1994).
- Garaigordobil, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program on of asser-tive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2 (1), 3-10.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 63-69.
- Garaigordobil, M., Maganto, M. y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, 71, 45-62.
- Guo, B., Dai, X., Yao, S. y Yunxia, J. (1999). Relationship between the Intelligence Scale and the Adaptive Skill Rating Scale for Chinese Young Children. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 7 (3), 143-146.
- Hair, E. C., Jager, J. y Garrett, S. (2001). *Background for Community-Level Work on Social Competency in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors*. Washington, DC: Child Trends, Inc.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 167-176.
- Hymel, S., Bowker, A. y Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self perceptions in multiple domains. *Child Development*, 52, 171-78.
- Kliever, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Losoya, S., Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 287-313.
- Merrell, K. W. (1993). The relationship between social behavior and self-concept in school settings. *Psychology in the Schools*, 30 (4), 293-298.
- Murphy, B. C. y Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are a target of a peer's anger. *Social Development*, 6 (1), 18-36.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 195-208.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pérez, J. I. (2003). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Bilbao: Servicio Edi-

- torial de la Universidad del País Vasco (Tesis Doctoral presentada en la UPV en 2001).
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133 (1), 33-42.
- Rudolph, K. D. (1995). Cognitive Representations of Self, Family, and Peers in School-Age Children: Links with Social Competence and Sociometric Status. *Child Development*, 66 (5), 1385-1402.
- Shiner, R. L. y Masten, A. S. (2002). Transactional links between personality and adaptation from childhood through adulthood. *Journal of Research in Personality*, 36 (6), 580-588.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989). *Batería de socialización BAS 1-2* (2ª Ed.). Madrid: TEA.
- Silva, F., Martorell, M. C. y Clemente, A. (1985). Evaluación de la socialización y sus relaciones con inteligencia y dimensiones de personalidad en niños mayores y adolescentes. *Evaluación Psicológica*, 1 (1-2), 241-266.
- Stocker, C. y Dunn, J. (1990). Sibling relationships in childhood: Links with friendships and peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 227-244.
- Verschueren, K., Marcoen, A. y Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67 (5), 2493-2511.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1992). Escala de percepción del autoconcepto infantil. PAI. En A. Villa y E. Auzmendi, *Medición del autoconcepto en la edad infantil (5-6 años)*. Bilbao: Mensajero.
- Yuste, C. (1980). *Batería de aptitudes diferenciales y generales. BADYG. Nivel gráfico B*. Madrid: CEPE.
- Zakriski, A.L. y Coie, J.D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressiverejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.