

Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía

MAITE GARAIGORDOBIL Y LAURA BERRUECO

Universidad del País Vasco



Resumen

Este estudio tuvo 3 objetivos: 1) explorar la existencia de diferencias de género en el autoconcepto durante la infancia temprana; 2) analizar la relación existente entre el autoconcepto y la inteligencia (verbal, no verbal, global), la madurez neuropsicológica (atención, fluidez verbal, lenguaje comprensivo, memoria icónica y visopercepción), la creatividad, el altruismo, la capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales y la empatía; e 3) identificar variables predictoras del autoconcepto infantil. La muestra fue de 86 participantes de 5 años, 54.7% niños y 45.3% niñas. El estudio utilizó una metodología correlacional, y se administraron 7 instrumentos de evaluación. Los ANOVAs mostraron diferencias de género en el autoconcepto con puntuaciones significativamente superiores en las niñas. Los coeficientes de Pearson sugieren que los participantes con autoconcepto positivo tienen alto nivel de inteligencia (verbal y no-verbal), de factores asociados a la madurez neuropsicológica (atención, fluidez verbal, lenguaje comprensivo, visopercepción), de creatividad y de empatía. La inteligencia resultó la principal variable predictora del autoconcepto. Los resultados sugieren que el autoconcepto es un factor preventivo, y por tanto clave, en el diseño de programas de intervención en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: Autoconcepto, inteligencia, socialización, empatía, creatividad, género.

Self-concept in 5-year-old children: Relationships with intelligence, neuropsychological maturity, creativity, altruism and empathy

Abstract

The study had 3 aims: 1) to explore the existence of gender differences in self-concept during early childhood; 2) to analyse the relationship between self-concept and intelligence (verbal, non-verbal, global), neuropsychological maturity (attention, verbal fluency, comprehensive language, iconic memory and visuosperception), creativity, altruism, the ability to solve interpersonal problems in a prosocial manner, and empathy; and 3) to identify predictive variables for childhood self-concept. The sample comprised 86 five-year-old children, 54.7% were boys and 45.3% girls. The study used a correlational methodology and 7 assessment instruments were administered. The ANOVAs revealed gender differences in self-concept with significantly higher scores for girls. The Pearson coefficients suggest that participants with a good self-concept have a high level of: intelligence (verbal and non verbal), factors associated with neuropsychological maturity (attention, verbal fluency, comprehensive language, visual-perception), creativity, and empathy. Intelligence was found to be the main predictive variable of self-concept. The results suggest that self-concept is a preventive factor, and it is therefore a key element in the design of intervention programmes during Infant Education.

Keywords: Self-concept, intelligence, socialization, empathy, creativity, gender.

Correspondencia con las autoras: Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco. Avda. de Tolosa 70. 20018 Donostia-San Sebastián. Tfno: 943015634. Fax: 943015670. E-mail: maite.garaigordobil@ehu.es

Autoconcepto: definición, características y formación

Muchas investigaciones enfatizan la variable autoconcepto como eje central para un desarrollo positivo de la personalidad. La mayor parte de estos estudios analizan el autoconcepto en la infancia y la adolescencia, siendo muy poco frecuentes los estudios realizados durante los primeros años de vida. El término autoconcepto engloba una realidad compleja integrada por múltiples percepciones, sentimientos y emociones que el individuo tiene sobre sí mismo. Diferentes autores (Alonso y Román, 2005; González-Pienda *et al.*, 2000; Núñez y González-Pienda, 1994; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) señalan que en la formación del autoconcepto influye tanto la propia percepción del sujeto sobre sí mismo (dimensiones físicas, conductuales, afectivas y cognitivas) como el feedback que recibe de los otros sobre las acciones que realiza, sus capacidades y características personales.

El enfoque cognitivo-evolutivo sirve de referencia para comprender cómo se desarrolla la conciencia del Yo (autoimagen), a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo. En la formación del autoconcepto influyen variables como: a) *el factor normativo o evolutivo*, al igual que otros aspectos del desarrollo cognitivo, el autoconcepto tiene una evolución normativa, de modo que comienza a formarse durante las etapas tempranas del desarrollo y va modificándose y experimentando diversos cambios en función de la propia evolución. Así por ejemplo, a medida que aumenta la edad de los sujetos, se incrementan y clarifican las diferentes dimensiones, pasando de un autoconcepto general a un autoconcepto más específico; b) *diferencias individuales* relacionadas con procesos psicológicos internos; y c) la relación con los diferentes *agentes de socialización significativos* y el feedback que recibe de dichas interacciones, que puede ser de signo positivo o negativo.

Para Saura (1996), el grupo de iguales, los profesores y la familia son los referentes personales fundamentales en la formación del autoconcepto. Así, en los primeros años de vida se produce una acumulación de experiencias que conducen a una estructuración progresiva del concepto de sí mismo. En esta etapa, los niños poseen un conocimiento de sí mismos basado en atributos concretos tales como rasgos físicos, conductas observables, actividades que saben realizar, cosas que poseen... pero todavía no son capaces de establecer una interconexión ni diferenciar los diferentes dominios que se muestran como dimensiones interdependientes. Por ello en esta edad, durante el período preescolar, es más frecuente hablar de un autoconcepto y autoestima global. Además, durante esta etapa de la infancia temprana la imagen que tiene el niño de sí mismo es un tanto irreal, exagerada.

Hay muy pocos estudios que evalúen el autoconcepto en niños y niñas de 5 años, quizás porque desde las teorías actuales del desarrollo se asume que a esa edad los niños y niñas tienen un autoconcepto idealizado y positivo, planteando serias dificultades para diferenciar el yo real del ideal, ya que no poseen la capacidad de analizarse ni de reflexionar sobre sí mismos. En la primera infancia niños y niñas van construyendo su autoconcepto a partir de las representaciones que les transmiten los padres y/o cuidadores adultos afectivamente significativos para ellos, teniendo gran dificultad para distanciarse de esa perspectiva.

En estas edades tan tempranas el autoconcepto está en proceso de emergencia y, por lo tanto, los diferentes aspectos que lo componen no están tan claramente marcados como en edades más avanzadas. No obstante, incluso a estas edades, hay conductas claramente asociadas con el alto o bajo autoconcepto-autoestima (Alonso y Román, 2005). Estudios que han analizado la evolución del autoconcepto en estas edades (Lihua y Lizhu, 2006) ponen de relieve diferencias signifi-

cativas en la autoestima de niños de 4 a 8 años, encontrando el mayor nivel a la edad de 4 años y el más bajo a los 5 años.

A medida que avanza el nivel evolutivo no aparecen nuevos factores del autoconcepto, sino que estos van siendo cada vez más claros y diferenciados. Por otro lado, la capacidad que se va adquiriendo de abstracción, síntesis y autoanálisis, hacen que en la descripción de uno mismo se añadan rasgos psicológicos y de personalidad (cualidades personales, recursos internos, valores, actitudes...), siendo esta descripción menos idealizada y más ajustada a la realidad. De hecho, este ajuste a la realidad hace que el autoconcepto tienda a disminuir con la edad. En ese momento tiene más sentido diferenciar el autoconcepto en función de los diferentes dominios, que ya tienden a ser independientes unos de otros. Cada dominio determina la formación de autoconceptos específicos distintos entre sí y del autoconcepto global. Algunos investigadores (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995) observan que a medida que los sujetos van creciendo los dominios se van haciendo más claros y definidos y apuntan la edad de 11 años como momento evolutivo en el que las distintas facetas académicas, sociales y físicas ya aparecen de forma clara.

Varios investigadores han estudiado la construcción del autoconcepto en el transcurso de diversas etapas (Butterworth, 1990; Lewis, 1991; Sroufe, 1999; Thompson, 1999). Analizando el desarrollo del Yo, Thompson (1999) observa que en los primeros meses los niños se mueven, tocan objetos y experimentan sensaciones que les permiten ir adquiriendo un sentido de autoconciencia física relacionada con el funcionamiento de su cuerpo. Más tarde, entre el segundo y el tercer año de vida los niños empiezan a mostrar su auto-representación temprana en sus auto-referencias verbales (uso de su nombre o del "mi"). En la infancia temprana las relaciones con padres y compañeros se tornan más importantes, siendo estas experiencias relacionales muy significativas en el crecimiento de las auto-representaciones durante los años preescolares. Durante este período, los niños adquieren una amplia capacidad para apreciar los estados psicológicos tanto en ellos como en los demás, incorporando un aumento de la comprensión de emociones, deseos..., y más tarde de pensamientos, creencias y expectativas. Primariamente, las autodescripciones que utilizan se basan en características concretas, observables, pero también usan términos referidos a rasgos psicológicos que se relacionan con términos que otros han utilizado para definirlos o incluso con rasgos psicológicos o estereotipos asociados al género. Progresivamente las auto-representaciones se van haciendo más complejas y se basan en cómo se perciben en sus características físicas y psicológicas. Desde esta perspectiva, Thompson (1999) considera que el contexto social es crucial para el crecimiento de la percepción y la comprensión emocional, y que cuando los cuidadores proporcionan a los niños un contexto de seguridad, un apego seguro, esto influye positivamente tanto en la percepción de los otros como de sí mismos.

En esta dirección apuntan las observaciones de Sroufe (1999) que plantea varios estadios en la emergencia del Yo: a) el preintencional de 0 a 6 meses, b) el intencional de 6 a 12 meses, c) el separado consciente de 12 a 24 meses; d) el autosupervinado de 2 a 5 años; e) el consolidado en la infancia media, y f) el auto-reflexivo en la adolescencia. Desde su perspectiva, el origen del autoconcepto se encuentra en las experiencias familiares tempranas que el niño experimenta y las relaciones que aportan el apego seguro fomentarán un autoconcepto positivo. Este autor destaca algunos factores que influyen en el desarrollo del Yo tales como: seguridad en el apego y modelos internos de seguridad asociados a figuras adultas que responden a las emergencias y necesidades del niño.

Autoconcepto y género

Durante las últimas décadas el estudio de las diferencias de género en el autoconcepto ha tenido un interés considerable. Los resultados de estos trabajos son diversos, pero muchos confirman la existencia de diferencias, no obstante, cabe resaltar la práctica ausencia de investigaciones realizadas con preescolares. Entre estos se puede mencionar el reciente estudio de Lihua y Lizhu (2006) llevado a cabo con niños de 4 a 8 años que ha puesto de relieve diferencias entre los niños y las niñas en estas edades, con puntuaciones superiores en las niñas. Wilgenbusch y Merrel (1999) realizaron un meta-análisis sobre 22 estudios que analizaban las diferencias de género en el autoconcepto de niños y adolescentes concluyendo que dichas diferencias variaban en función de la edad. En la adolescencia se producen cambios importantes en el autoconcepto, que apuntan a un declive relevante en el autoconcepto de las mujeres. Según Orenstein (1994) las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante la etapa primaria, sin embargo, en la adolescencia temprana se da una gran disminución sobre todo en la autoconfianza y aceptación de su imagen física.

Relación del autoconcepto con factores intelectuales y con la creatividad

En edades tempranas (2 - 3 años) el *lenguaje*, como factor clave del pensamiento y por tanto del autoconocimiento, tiene una influencia directa en el autoconcepto. Desde este punto de vista parece lógica la existencia de relaciones positivas entre autoconcepto y desarrollo lingüístico. Nikkari (1996) analiza mediante técnicas observacionales y cuestionarios completados por los padres el desarrollo del autoconcepto (conocimiento de sí mismo) en niños de 15 a 24 meses y su relación con el desarrollo emocional y lingüístico. Los resultados de su estudio confirman la relación positiva entre desarrollo lingüístico en la infancia temprana y el conocimiento de uno mismo reflejado a través del lenguaje. En las últimas décadas numerosos estudios han relacionado el autoconcepto con diversos factores del desarrollo, sin embargo, apenas existen trabajos que analicen la relación entre *autoconcepto y creatividad*. De las investigaciones realizadas, algunas llevadas a cabo con niños de 6 a 8 años no han hallado relaciones significativas positivas entre ambas variables (Garaigordobil, 1997; Garaigordobil y Pérez, 2002), mientras que otros estudios recientes han encontrado relaciones positivas entre autoconcepto y creatividad en niños de 10 años (Garaigordobil y Pérez, 2005).

Relaciones del autoconcepto con el desarrollo social y con la empatía

Un buen número de investigaciones que han estudiado las relaciones entre *autoconcepto y desarrollo social* han encontrado relaciones positivas entre el autoconcepto y diferentes aspectos de la socialización como: competencia social (Clemente, Gutiérrez y Musitu, 1992), conductas de ayuda (Garaigordobil, 1993), adaptación social (Pérez y Garaigordobil, 2004), comportamiento cooperativo, relacionado con compartir, ayudar y cooperar (Cauley y Tyler, 1989), y conducta prosocial (Hopkins, 2000). Del mismo modo el autoconcepto negativo se ha relacionado con conductas problemáticas en niños de 5 a 8 años (Ison y Morelato, 2002; Morelato e Ison, 2002), y con mayor número de problemas relacionados con soledad, aislamiento y exclusión por sus iguales en edades preescolares (Coplan, Findlay y Nelson, 2004). La revisión de estas investigaciones permite concluir que un niño con un desarrollo social positivo tiende a desarrollar un autoconcepto positivo, mientras que un déficit en dichas habilidades conlleva un bajo autoconcepto, como consecuencia de percibirse a sí mismo como incompetente a nivel social. No obstante, la revisión de estudios que han analizado las

relaciones entre conducta prosocial y autoconcepto llevada a cabo por Eisenberg y Fabes (1998) les conduce a concluir que estas relaciones se observan preferentemente en niños de mayor edad ya que muchos trabajos con niños preescolares no muestran relaciones positivas entre ambas variables. Por otro lado, no se han realizado estudios que analicen las relaciones entre *autoconcepto* y *empatía* con niños de edad preescolar. Los estudios llevados a cabo con niños de 10 años (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006) así como con adolescentes y adultos (Czer-niawska, 2002; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Kuki-yama, 2002) han confirmado las relaciones positivas entre estas variables. Además se ha identificado el autoconcepto como predictor de empatía (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006).

Objetivos e hipótesis del estudio

A este estudio le subyace una perspectiva socio-cognitiva del desarrollo del autoconcepto, desde la que se considera la importancia de las interacciones tempranas positivas en el desarrollo del Yo. La investigación llevada a cabo tiene 3 objetivos: 1) explorar la existencia de diferencias de género en el autoconcepto durante la infancia temprana; 2) analizar la relación existente entre el autoconcepto y la inteligencia (verbal, no verbal, global), la madurez neuropsicológica (atención, fluidez verbal, lenguaje comprensivo, memoria icónica y visopercepción), la creatividad, el altruismo, la capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales y la empatía; y 3) identificar variables predictoras del autoconcepto infantil. La investigación se plantea 7 hipótesis: 1) A la edad de 5 años se encontrarán diferencias significativas entre los niños y las niñas en el autoconcepto, con puntuaciones superiores en las niñas; 2) El autoconcepto correlacionará positivamente con la inteligencia; 3) El autoconcepto estará asociado positivamente con factores de madurez neuropsicológica tales como: atención, fluidez verbal, lenguaje comprensivo, memoria y visopercepción; 4) No se encontrará una asociación positiva entre autoconcepto y creatividad; 5) Se hallarán relaciones positivas del autoconcepto con la conducta altruista y con la capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales; 6) Se dará una asociación positiva entre autoconcepto y empatía (comprensión emocional); y 7) La inteligencia será una variable predictora del autoconcepto en este nivel de edad.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 86 participantes de 5 a 6 años de edad ($M = 5.1$ $DT = .50$), distribuidos en 5 grupos naturales del último curso de Educación Infantil procedentes de 4 centros educativos de las provincias de La Rioja y Álava. El nivel socioeconómico-cultural de la muestra es medio. Del conjunto de la muestra, seleccionada aleatoriamente de los centros educativos de La Rioja y Álava, 47 son niños (54.7%), y 39 niñas (45.3%). La muestra no incluye niños con necesidades educativas especiales ni problemas graves de desarrollo.

Diseño y procedimiento

El estudio utiliza una metodología correlacional buscando establecer relaciones de concomitancia entre el autoconcepto y variables intelectuales, madurativas y socio-emocionales. Con esta finalidad se administró un instrumento de evaluación del autoconcepto infantil y 6 pruebas para medir el resto de las variables. Las pruebas que completaron los participantes del estudio fueron administradas de forma individual, debido a que en esta edad es el modo más fiable de obtener la

información. Además, padres y profesores, evaluaron las conductas y rasgos de la personalidad creadora de sus hijos y alumnos respectivamente, disponiendo de 2 semanas para llevar a cabo la observación y valoración. Las técnicas de evaluación se administraron en 3 sesiones durante las 3 primeras semanas del curso escolar. La aplicación fue realizada por los orientadores de los centros educativos, psicólogos y/o psicopedagogos. Para homogeneizar la administración de las pruebas, los evaluadores recibieron formación en varios seminarios de grupo. Los padres fueron informados de los objetivos del trabajo así como de la voluntariedad para participar en el mismo, y se les solicitó el consentimiento informado.

Instrumentos

Con la finalidad de medir las variables dependientes se administraron 7 instrumentos de evaluación con adecuadas garantías psicométricas (ver Tabla I). La evaluación incluyó multiinformantes (niños, padres y profesores), y multitécnicas (autoinformes, tests psicométricos, escalas de estimación...).

TABLA I
Instrumentos de evaluación y resultados de estudios psicométricos

Instrumentos	Fiabilidad y validez
PAI. Escala de percepción del autoconcepto infantil Villa y Auzmendi, 1992.	Consistencia interna (Kuder-Richardson = .87). Validez: las puntuaciones del PAI se asocian de un modo positivo con la escala de Martinek-Zaichkowsky de autoconcepto ($r = .61$). Relaciones positivas con esquema corporal, ($r = .24$) y con conceptos básicos ($r = .23$).
K-BIT. Test breve de inteligencia. Kaufman y Kaufman, 1994/1997.	Spearman-Brown (.88 vocabulario) (.74 matrices) (.83 CI del K-BIT). Fiabilidad test-retest (.95 vocabulario) (.86 matrices). Validez: CI del K-BIT correlación de .63 con la escala de procesamiento mental del K-ABC y de .75 con el subtest de conocimientos. Vocabulario del K-BIT correlación de .77 con escala de conocimiento del K-ABC. Matrices correlación de .56 con procesamiento mental compuesto del K-ABC.
CUMANIN. Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil. Portellano <i>et al.</i> 2000.	Alpha de Cronbach = .90; lenguaje comprensivo = .72; visopercepción = .91; memoria icónica = .57. Validez: Correlaciones significativas de percepción del grado de inmadurez para el aprendizaje (profesores) con rendimiento deficitario en todas las escalas del Cumanin ($p < .05$).
EA. Evaluación del altruismo. Leighton, 1992a y b.	Correlación significativa entre conducta generosa con adultos y escala de normatividad del EOD-Profesores = .28.
TREPI. Test de resolución de problemas interpersonales. Garaigordobil y Berrueto, en prensa.	Alpha de Cronbach = .90; Estabilidad temporal (intervalo test-retest 60 días) = .70. Correlación entre habilidad cognitiva de solución de problemas y comprensión emocional ($r = .30$).
TC. Test de las caras. Borke, 1971.	Correlación negativa con indicadores emocionales en el dibujo de la figura humana ($r = -.24$).
EPC. Escala de personalidad creadora. Garaigordobil y Berrueto, 2005.	Fiabilidad test-retest = .83 padres, .60 profesores. Validez: correlaciones EPC con creatividad gráfica [elaboración ($r = .31$), fluidez ($r = .25$) y originalidad ($r = .24$)] con creatividad verbal [flexibilidad ($r = .22$), fluidez ($r = .26$) y originalidad ($r = .18$)] y con pensamiento creativo [atención a detalles inusuales ($r = .28$), fluidez ($r = .28$), y originalidad ($r = .22$)].

PAI. Escala de percepción de autoconcepto infantil (Villa y Auzmendi, 1992). Se trata de una escala de autoevaluación que consta de 34 ítems. En cada ítem aparece un dibujo en el que hay niños y niñas en diferentes situaciones y contextos (en el colegio, en un cumpleaños, con la familia...). Dentro de cada escena alguno de los personajes está realizando una actividad que representa un autoconcepto positivo mientras que otro u otros personajes están realizando la misma actividad pero con un matiz negativo. Por ejemplo, en uno de los ítems, se presenta una escena en la que están varios niños en clase. Hay unos que están distraídos y otros que están atentos. El niño tiene que elegir aquél con el que más se identifica. El evaluador lee la historia relacionada con cada ítem y el niño marca con una cruz el personaje con el que se identifica.

K-BIT. Test breve de inteligencia (Kaufman y Kaufman, 1994/1997). El K-BIT mide la inteligencia verbal, no verbal y global. Consta de 2 subtest: vocabulario y matrices. *Vocabulario expresivo* mide habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar (pensamiento cristalizado) apoyándose en el conocimiento de palabras. La tarea consiste en nombrar un objeto representado gráficamente. *Matrices* mide habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas (pensamiento fluido), a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías visuales. La tarea consiste en comprender la relación existente entre varios estímulos representados gráficamente. En los ítems más sencillos el sujeto tiene que elegir entre cinco figuras propuestas la que mayor relación posee con la que se propone como estímulo (un coche con un camión, un perro con un hueso). En otro conjunto de ítems, el sujeto debe elegir entre seis u ocho figuras la que mejor completa una analogía visual (el sombrero es a la cabeza como el zapato es al pie).

CUMANIN. Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil (Portellano, Mateos, Martínez Arias, Granados y Tapia, 2000). Permite valorar la madurez neuropsicológica de niños de 3 a 6 años mediante 13 escalas, de las cuales se seleccionaron 5 para esta investigación: atención, fluidez verbal, lenguaje comprensivo, memoria icónica y visopercepción. Para la prueba de *atención* se entrega al sujeto una ficha con figuras geométricas. El ejercicio consiste en tachar todas las figuras iguales al modelo (un cuadrado) durante 30 segundos. En la prueba de *fluidez verbal*, el niño deberá crear una frase, cuanto más larga mejor, a partir de una palabra o dos palabras dadas (coche, televisión-tigre). En *lenguaje comprensivo* el niño escucha una historia y a continuación se le plantean 9 preguntas sobre el contenido de esa historia. Para la prueba de *memoria* se presenta al sujeto durante 1 minuto una lámina con 10 dibujos. Posteriormente se le pide que nombre todos los dibujos que recuerde. En la escala de *visopercepción* el sujeto tiene que reproducir 15 figuras de dificultad creciente.

EA. Evaluación del altruismo: El juego del compartimiento (Leighton, 1992a y 1992b). Evalúa altruismo con adultos y con iguales. La tarea de *altruismo con adultos* consiste en realizar un juego en el cual tanto el niño como el adulto tienen que completar con fichas 25 casillas de un tablero (colocar un botón en cada casilla). El niño posee un exceso de fichas (30) mientras que el adulto tiene un déficit (20) y no puede finalizar la tarea. El examinador completa su tablero a una velocidad moderada, permitiendo que el niño termine unos tres segundos antes que él. De este modo el niño tiene la oportunidad de ver cómo el observador coge los últimos botones de su bolsa y los coloca sobre su tablero quedándole una fila sin rellenar. En el momento en que el evaluador coloca su último botón se empieza a controlar el tiempo. Las posibles reacciones del niño y las puntuaciones obtenidas pueden ser las siguientes: a) que el niño ofrezca sus botones extras al examinador durante los primeros 75

segundos, en este caso recibe 3 puntos; b) si tras estos 75 segundos el niño no da señales o gestos de donación, el examinador dirá: "No puedo terminar mi tablero" y esperará 15 segundos más, si el niño ofrece sus botones en este espacio de tiempo recibe 2 puntos; c) si sigue sin dar respuestas el examinador repetirá que no puede terminar de llenar sus casillas y dará otros 15 segundos, si el niño ofrece sus botones en este intervalo de tiempo recibe 1 punto; y d) si en el tiempo máximo 105 segundos no comparte sus botones con el examinador recibe 0 puntos. La tarea de *altruismo con iguales* es un test de generosidad. Se coloca a los niños en parejas elegidas al azar. Un miembro de la pareja sale del aula y al otro se le entregan 7 bolsitas de gominolas y dos bolsas (una con su nombre y otra con el de su pareja). Se le explica que todas las bolsitas son para él/ella pero que si quiere puede dar alguna/s a su pareja para que también tenga gominolas. Se le deja un tiempo para pensar y posteriormente el niño pone en su bolsa las gominolas que quiere para él/ella y en la otra bolsa las que quiere dar a su compañero/a. En la corrección se otorgan puntos en función del número de bolsas que comparta: a) 0 puntos si no comparte ninguna; b) 1 punto si comparte una; c) 2 puntos si comparte dos; d) 3 puntos si comparte tres; e) 5 puntos si comparte cuatro; f) 7 puntos si comparte cinco; g) 9 puntos si comparte seis, y h) 11 puntos si comparte las siete.

TREPI. Test de resolución de problemas interpersonales (Garaigordobil y Berruero, en prensa). Permite una evaluación de las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. La tarea consiste en presentar al sujeto, a través de un dibujo y una pequeña historia, tres situaciones problemáticas que pueden surgir en la interacción social y que son cercanas a la vida del niño. Por ejemplo, la primera situación se refiere a una niña que no quiere dejar a su hermano pequeño su muñeca pero a la vez tiene miedo de que su madre le riña por ello. El sujeto tendrá que responder qué puede hacer el niño o niña en esa situación y se otorgará un punto por cada respuesta prosocial de resolución de la situación problema.

TC. Test de las caras (Borke, 1971). Esta prueba mide una vertiente de la empatía, específicamente la comprensión emocional, la comprensión que un niño tiene sobre la experiencia emocional del otro, a partir de cuentos. En la aplicación de este test se lee al sujeto nueve cuentos que presentan situaciones cercanas al niño y que además evocan un determinado estado emocional (felicidad, tristeza, enfado y miedo). Apoyándose en una lámina en la que aparecen las caras con los diferentes estados emocionales, el sujeto tiene que identificar cómo se siente el protagonista de cada historia. Existen dos versiones una para niños y otra para niñas. El primer cuento que se lee es el siguiente: "Una noche Pablo/Maite, estaba dormido/a y soñó que un tigre enorme lo perseguía. ¿Cómo crees tú que se sintió cuando soñó que ese tigre lo perseguía? ¿Cuál sería su cara?". En la corrección de la prueba se concede 1 punto por cada emoción identificada correctamente. En la prueba se controla el género de las imágenes que se muestran al niño o la niña con la finalidad de facilitar su identificación con el protagonista.

EPC. Escala de personalidad creadora (Garaigordobil y Berruero, 2005). La EPC consta de 15 enunciados a través de los cuales padres y profesores tienen que observar y valorar en qué grado se pueden aplicar a su hijo/alumno las distintas conductas creativas y rasgos de personalidad creadora que se indican en las afirmaciones. Cada ítem se puntúa en una escala de 0 a 3 según el enunciado sea aplicable "nada, un poco, bastante o mucho". Ejemplos: "le gusta jugar a juegos imaginativos, de fantasía", "ofrece soluciones originales a problemas que observa"... La puntuación total es la suma de las puntuaciones obtenidas en los 15 enunciados.

Resultados

Diferencias de género en el autoconcepto en la infancia temprana

Con la finalidad de explorar la existencia de diferencias en el autoconcepto en función del género se realizó un ANOVA cuyos resultados pusieron de relieve diferencias significativas, $F(1, 84) = 5.53, p < .05$, con puntuaciones superiores en las niñas ($M = 62.68, DT = 3.89$) frente a los niños ($M = 60.43, DT = 4.87$). Debido a estos resultados, los análisis correlacionales se llevaron a cabo tanto de forma global, para el conjunto de la muestra, como de forma diferenciada para varones y mujeres.

Relaciones del autoconcepto con variables intelectuales, madurativas y socio-emocionales

Para explorar las relaciones del autoconcepto con el resto de las variables objeto de estudio (inteligencia, factores de madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo, resolución prosocial de problemas y empatía), se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en el PAI y las obtenidas en el resto de las pruebas: K-BIT, CUMANIN, EPC, EA, TREPI y TC. Los resultados de este análisis se exponen en la tabla II.

TABLA II
Relaciones del autoconcepto con inteligencia, madurez neuropsicológica, conductas-rasgos de personalidad creadora, altruismo, resolución prosocial de problemas y empatía

	Autoconcepto V + M (<i>n</i> = 86)	Autoconcepto Varones (V) (<i>n</i> = 47)	Autoconcepto Mujeres (M) (<i>n</i> = 39)
K-BIT			
Inteligencia verbal	.28 **	.48 ***	.09
Inteligencia no verbal	.41 ***	.50 ***	.44 **
Inteligencia global	.38 ***	.55 ***	.30
CUMANIN			
Atención	.25 *	.22	.25
Fluidez verbal	.21 *	.08	.38 *
Lenguaje comprensivo	.30 **	.42 **	.22
Memoria icónica	.12	.07	.22
Visopercepción	.35 ***	.37 **	.33 *
EPC			
Personalidad creadora Padres	.26 *	.25	.22
Personalidad creadora Profesores	.46 ***	.50 ***	.48 **
EA			
Altruismo con adultos	.11	.21	.10
Altruismo con iguales	.16	.10	.21
TREPI			
Resolución prosocial de problemas interpersonales	.17	.25	.02
TC			
Empatía: comprensión emocional	.34 ***	.33 *	.23

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Los resultados obtenidos para la muestra en su conjunto (ver Tabla II), ponen de relieve que el autoconcepto correlaciona significativa y positivamente con

inteligencia verbal, $r(86) = .28, p < .01$, inteligencia no verbal, $r(86) = .41, p < .001$, e inteligencia global, $r(86) = .38, p < .001$. El análisis en función del género ratifica las relaciones significativas del autoconcepto con la inteligencia verbal, $r(86) = .48, p < .001$, no verbal, $r(86) = .50, p < .001$, y global, $r(86) = .55, p < .001$, en la submuestra de niños, sin embargo, en la submuestra de niñas únicamente se confirman correlaciones con la inteligencia no verbal, $r(86) = .44, p < .01$.

Por otro lado, los resultados para el conjunto de la muestra han confirmado correlaciones significativas positivas entre autoconcepto y variables asociadas a la madurez neuropsicológica (ver Tabla II) tales como atención, $r(86) = .25, p < .05$, fluidez verbal, $r(86) = .21, p < .05$, lenguaje comprensivo, $r(86) = .30, p < .01$ y visopercepción, $r(86) = .35, p < .001$. Si bien en la submuestra de niños se constatan correlaciones del autoconcepto con lenguaje comprensivo, $r(86) = .42, p < .01$, y con visopercepción, $r(86) = .37, p < .01$, sin embargo, en la submuestra de niñas se dan correlaciones del autoconcepto con fluidez verbal, $r(86) = .38, p < .05$ y con visopercepción, $r(86) = .33, p < .05$.

De las conexiones entre autoconcepto y creatividad (ver Tabla II) al analizar los resultados globalmente se pone de relieve que niveles altos de autoconcepto se relacionan positivamente con conductas y rasgos de personalidad creadora, valorados tanto por padres, $r(86) = .26, p < .05$, como por profesores, $r(86) = .46, p < .001$. El análisis en función del género confirma que tanto los niños, $r(86) = .50, p < .001$, como las niñas, $r(86) = .48, p < .01$, con autoconcepto positivo son considerados por sus profesores como alumnos con muchas conductas y rasgos de personalidad creadora, es decir, con alta capacidad imaginativa y creativa. Los coeficientes de correlación en la evaluación de los padres son significativos para la muestra en su conjunto, pero pierden significación al analizar la muestra desagregada por sexos.

En lo que se refiere a las relaciones entre el autoconcepto y variables socio-emocionales (ver Tabla II), los resultados evidencian correlaciones significativamente positivas entre autoconcepto y empatía (compresión emocional), $r(86) = .34, p < .001$, que se ratifican en la submuestra de niños, $r(86) = .33, p < .001$, pero no se confirman en la submuestra de niñas. Sin embargo, no se han encontrado correlaciones significativas del autoconcepto con la capacidad cognitiva de resolución prosocial de problemas interpersonales ni con la conducta altruista de compartir desinteresadamente con adultos y con iguales.

En síntesis, los datos obtenidos con el conjunto de la muestra ($n = 86$) sugieren que a los 5 años con mayor probabilidad aquellos que tienen autoconcepto positivo también tienen: 1) alto nivel de inteligencia verbal (vocabulario), no verbal (capacidad de razonamiento analógico no verbal), y global; 2) altos niveles en factores asociados a la madurez neuropsicológica como son la atención, la fluidez verbal (capacidad de crear frases de gran longitud), el lenguaje comprensivo (comprensión de la información contenida en una historia), y la visopercepción (reproducción de figuras); 3) muchas conductas y rasgos de personalidad creadora desde la opinión de sus padres y profesores (formular muchas preguntas, realizar juegos imaginativos, simbólicos, lingüísticos..., inventar juegos, crear juguetes, tener sentido del humor, perseverancia, apertura a nuevas experiencias...); y 4) alta empatía (capacidad de comprender e identificar los estados emocionales que presentan los personajes de historias). No obstante, el análisis diferenciado en función del género sugiere que con probabilidad *los niños* con un autoconcepto positivo tienen alto nivel de inteligencia verbal, no verbal y global, altos niveles de lenguaje comprensivo y visopercepción, muchas conductas y rasgos de personalidad creadora en opinión de sus profesores, y manifiestan alta capacidad de comprensión de la experiencia emocional de otro. Sin embargo, *las*

niñas con autoconcepto positivo muestran alta inteligencia no verbal, alto nivel de fluidez verbal y de visopercepción, así como muchas conductas y rasgos de personalidad creadora en opinión de sus profesores.

Variables predictoras de autoconcepto positivo en la infancia temprana

Con el objetivo de explorar las variables que predicen un autoconcepto positivo, es decir, una alta puntuación en esta variable criterio, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, paso a paso, cuyos resultados se presentan en la tabla III.

TABLA III
Análisis de regresión múltiple lineal para variables predictoras de autoconcepto positivo en el conjunto de muestra y en función del género

	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error Típico	B	Error Típico	Constante	Beta	t
<i>Autoconcepto positivo</i>									
Conductas y rasgos de personalidad creadora (profesores)	.438	.192	.182	4.11	.233	.075	54.31	.325	3.11 **
Inteligencia no verbal	.528	.278	.259	3.91	.431	.143	49.47	.315	3.01 **
<i>Autoconcepto positivo (varones)</i>									
Inteligencia global	.608	.370	.355	3.97	.381	.077	44.65	.608	4.96 ***
<i>Autoconcepto positivo (mujeres)</i>									
Inteligencia no verbal	.473	.224	.201	3.24	.573	.171	54.42	.475	3.35 **
Fluidez verbal	.599	.359	.319	2.99	.166	.064	52.02	.367	2.59 *

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Como se puede observar en la tabla III, del conjunto de las variables predictoras de autoconcepto positivo dos resultaron estadísticamente significativas: las conductas y rasgos de personalidad creadora evaluadas por los profesores (Beta = .325), y la inteligencia no verbal (Beta = .315). Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que todas las variables tienen cierto nivel de peso 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 las dos variables respectivamente: 18.2% y 25.9%. Por consiguiente, alto nivel de conductas y rasgos propios de personas creadoras y alto nivel de inteligencia no verbal, resultaron variables predictoras de la variable criterio autoconcepto, siendo su poder explicativo medio, ya que estas variables predictoras explican el 25.9% de la varianza. Complementariamente se realizó un análisis de regresión lineal del autoconcepto en función del género, cuyos resultados pueden observarse en la tabla III. Como se pone de relieve, el análisis de regresión, llevado a cabo con la submuestra de niños, permite identificar como variable predictora del autoconcepto a la inteligencia global, cuyo coeficiente Beta tiene un peso considerable (Beta = .608), y explica el 35.5% de la varianza. Los resultados del análisis con la submuestra de niñas ponen de relieve dos variables predictoras: la inteligencia no verbal (Beta = .475) y la fluidez verbal (Beta = .367), cuyo porcentaje de varianza explicada es de 20.1% y 31.9% respectivamente, siendo su poder explicativo medio. Estos resultados confirman la existencia de diferencias en las variables predictoras del autoconcepto en función del género, pero en ambos casos se identifica a la inteligencia verbal (vocabulario – fluidez verbal) y a la inteligencia

no verbal (factor g, razonamiento analógico no verbal) como variables predictoras significativas.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman la existencia de diferencias significativas en el autoconcepto entre niños y niñas en este nivel de edad, con puntuaciones superiores en las niñas. Estos resultados ratifican la hipótesis 1 y apuntan en la dirección de los estudios que han evidenciado que en la infancia temprana las niñas muestran puntuaciones superiores en el autoconcepto (Lihua, y Lizhu, 2006), o los que han confirmado que las niñas en la etapa primaria tienen una percepción positiva de sí mismas (Orenstein, 1994).

En segundo lugar, los resultados han confirmado la existencia de correlaciones positivas entre autoconcepto e inteligencia, no obstante, si bien en los niños se encuentran relaciones significativas con la inteligencia verbal y no verbal, en las niñas únicamente se hallan con la inteligencia no verbal. Puesto que en las niñas no se hallaron correlaciones con inteligencia verbal, evaluada con una prueba de vocabulario, se ratifica parcialmente la hipótesis 2. Complementariamente el estudio encuentra correlaciones positivas entre el autoconcepto y factores como la atención, la fluidez verbal, el lenguaje comprensivo y la visopercepción, aunque con algunas diferencias en función del género, ya que se halla significatividad en los niños con lenguaje comprensivo y visopercepción, y en las niñas con fluidez verbal y visopercepción, lo que permite ratificar parcialmente la hipótesis 3. Estos resultados evidencian los obtenidos en el estudio de Nikkari (1996) que confirmó la relación positiva entre el desarrollo lingüístico en la infancia temprana y el conocimiento de uno mismo, subrayando la importancia del lenguaje, desde los primeros años, como medio para profundizar en el autoconocimiento.

En tercer lugar, en este estudio se han encontrado relaciones positivas entre autoconcepto y creatividad, que sugieren que los niños y niñas con autoconcepto positivo tenían muchas conductas y rasgos de personalidad creadora (desde la evaluación de sus padres y profesores), por lo que se rechaza la hipótesis 4, que no consideraba esta asociación. Estos resultados ratifican los obtenidos en otros trabajos realizados con niños de 10 años mediante escalas de conductas y rasgos de personalidad creadora (Garaigordobil y Pérez, 2005) pero discrepan respecto a otras investigaciones realizadas con niños de 6 a 8 años mediante instrumentos psicométricos que requieren realizar tareas de creatividad verbal y gráfica (Garaigordobil, 1997; Garaigordobil y Pérez, 2002). Tal vez estas diferencias en los resultados pueden estar relacionadas con: 1) los instrumentos de evaluación utilizados para medir la creatividad, tests psicométricos de ejecución de tareas versus la observación de la creatividad por parte de los adultos; o con 2) los ámbitos de creatividad evaluados en los respectivos estudios, creatividad verbal-gráfica frente a conductas creativas referidas a distintos ámbitos exploradas con la EPC. Además, los resultados obtenidos permiten observar cierto nivel de discrepancia interjueces (padres-profesores) en la evaluación de la creatividad. Estas discrepancias podrían darse: a) porque los profesores tienden a asociar la creatividad con inteligencia, o b) por las dificultades de evaluación de este constructo para los padres. Tomando en consideración estudios previos (Garaigordobil y Pérez, 2005) se puede sugerir, con mayor probabilidad, la dificultad de los padres para evaluar este constructo, ya que a los 10 años se han encontrado correlaciones significativas de mayor magnitud entre la autoevaluación y la evaluación de los profesores que entre la autoevaluación y la evaluación de los padres.

En contra de lo hipotetizado, los resultados también muestran que a los 5 años no existen correlaciones positivas del autoconcepto con la conducta altruista

ni con resolución prosocial de problemas interpersonales, por lo que se rechaza la hipótesis 5. Estos datos se oponen a los encontrados en otros estudios, realizados con participantes de mayor edad, que han hallado relaciones positivas entre autoconcepto y conducta prosocial (Cauley y Tyler, 1989; Garaigordobil, 1993; Hopkins, 2000). Las diferencias pueden ser explicadas por la edad, y permiten hipotetizar, como han señalado Eisenberg y Fabes (1998), que a medida que aumenta la edad se incrementan las relaciones entre ambas variables.

Por otro lado, los resultados han confirmado la asociación entre autoconcepto y empatía en la infancia temprana, especialmente en los niños. Cabe no obstante subrayar que lo que se ha medido es una vertiente de la empatía, en concreto, la comprensión emocional. Estos resultados ratifican la hipótesis 6 y apuntan en la misma dirección que otros estudios realizados con sujetos de superior nivel de edad que también han encontrado evidencia de las relaciones entre estas variables (Czerniawska, 2002; Garaigordobil *et al.*, 2003; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Kukiya, 2002). Finalmente, también se ratifica la hipótesis 7 que proponía que la inteligencia sería una variable predictora del autoconcepto en este nivel de edad.

En síntesis, los resultados sugieren una relación positiva entre niveles altos de autoconcepto en niños de 5 años con un buen nivel de inteligencia, empatía y creatividad. A pesar de la importancia que tiene el autoconcepto-autoestima en el desarrollo de la personalidad, y que fomentar el autoconcepto forma parte de los objetivos curriculares de esta etapa educativa, apenas se implementan programas específicos en estas edades. El trabajo realizado permite subrayar la importancia del autoconcepto en niños y niñas de educación infantil, y las relaciones positivas identificadas llevan a considerar la necesidad de promover su desarrollo en estas edades. En el ámbito educativo la implementación de programas de intervención psicopedagógica para el enriquecimiento del autoconcepto cumpliría una función preventiva al promover la autoconfianza y la autorregulación de la conducta infantil.

Como líneas abiertas por la investigación se pueden destacar la importancia de seguir profundizando en el estudio del autoconcepto en edades tempranas, tal vez replicando el estudio con muestras más amplias y con participantes de otros niveles socio-económicos y culturales. Como limitación del estudio cabe señalar que siendo los datos de naturaleza correlacional, poco aportan sobre la relación causal que puede existir entre dichas variables. Por ello, se sugiere investigar el autoconcepto mediante metodologías de naturaleza cuasi-experimental (esto es, llevando a cabo intervenciones deliberadas sobre variables relacionadas con éste y explorando su impacto), y también a través de estudios longitudinales.

Referencias

- ALONSO, G. & ROMÁN, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 76-82.
- BORKE, H. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- BUTTERWORTH, G. (1990). Self perception in infancy. En D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition. Infancy to childhood* (pp. 119-137). Londres: The University of Chicago Press.
- CAULEY, K. & TYLER, B. (1989). The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4 (1), 51-60.
- CZERNIAWSKA, M. (2002). The empathy and value system. *Przegląd Psychologiczny*, 45 (1), 7-18.
- CLEMENTE, C., GUTIÉRREZ, A. & MUSITU, G. (1992). Autoconcepto y competencia social escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (10), 27-36.
- COPLAN, R. J., FINDLAY, L. C. & NELSON, L. J. (2004). Characteristics of Preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 399-408.
- EISENBERG, N. & FABES, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). Nueva York: Wiley.

- 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. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitat Tarraconenses*, 19 (1), 53-69.
- GARAIGORDOBIL, M. & BERRUECO, L. (2005). Escala de Personalidad Creadora EPC. En M. Garaigordobil (Ed.), *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de 6 a 8 años* (pp. 296-298). Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. & BERRUECO, L. (en prensa). TREPI. Test de resolución de problemas interpersonales. En M. Garaigordobil (Ed.), *Programa JUEGO 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M., CRUZ, S. & PÉREZ, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113-134.
- GARAIGORDOBIL, M. & GARCÍA DE GALDEANO, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicobema*, 18 (2), 180-186.
- GARAIGORDOBIL, M. & PÉREZ, J. I. (2002). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3), 373-390.
- GARAIGORDOBIL, M. & PÉREZ, J. I. (2005). Escala de Personalidad Creadora: Estudio psicométrico exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26 (3), 345-364.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. & GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicobema*, 9 (2), 271-289.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., GABANACH, R. G. & VALLE, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicobema*, 12 (4), 548-556.
- HOPKINS, B. D. (2000). Self-concept and aggression. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (12-B), 6368.
- KUKIYAMA, K. (2002). Relationship between emotional competence and social information processing: An application to assertion behavior. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35 (1), 66-75.
- ISON, M. S. & MORELATO, G. S. (2002). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños. *Psyche*, 11 (1), 149-157.
- KAUFMAN, A. S. & KAUFMAN, N. L. (1997). *Test breve de inteligencia de Kaufman K-BIT*. Madrid: TEA [trabajo original publicado en 1994].
- LIHUA, Z. & LIZHU, Y. (2006). An Experimental Study On Self-esteem's Development in Children Aged 4 to 8 Years. *Psychological Science (China)*, 29 (2), 327-331.
- LEIGHTON, C. J. (1992a). Juego de compartimiento dos tableros. En C. J. Leighton (Ed.), *El desarrollo social en los niños pequeños: Egocentrismo y altruismo* (pp. 117-121). Barcelona: Gedisa.
- LEIGHTON, C. J. (1992b). Juego de compartimiento con un compañero (pasas). En C. J. Leighton (Ed.), *El desarrollo social en los niños pequeños: Egocentrismo y altruismo* (pp. 121-123). Barcelona: Gedisa. Adaptación de la tarea propuesta por Leighton, *Juego del compartimiento de gominolas*.
- LEWIS, M. (1991). Ways of knowing. Objective self-awareness or consciousness. *Developmental Review*, 11, 231-243.
- MORELATO, G. & ISON, M. S. (2002). Autoconcepto real e ideal en niños: estudio comparativo. *Revista Irice*, 16, 35-48.
- NIKKARI, D. S. (1996). Self-concept development and its relation to emotional and language development during the second year. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57 (3-B), 2179.
- NÚÑEZ, J. C. & GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. & GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicobema*, 7 (3), 587-604.
- ORENSTEIN, P. (1994). *Schoolgirls: young women, self-esteem, and the confidence gap*. Nueva York: Doubleday.
- PÉREZ, J. I. & GARAIGORDOBIL, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.
- PORTELLANO, J. A., MATEOS, R., MARTÍNEZ ARIAS, R., GRANADOS, M. J. & TAPIA, A. (2000). *Cuestionario de madurez neuropsiológica infantil CUMANIN*. Madrid: TEA.
- SAURA, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones, propuestas, técnicas y actividades de autoconocimiento*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. & STANTON, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- SROUFE, A. (1999). An organizational perspective on the self. En D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition. Infancy to childhood* (pp. 281-307). Londres: The University of Chicago Press.
- THOMPSON, R. (1999). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. En M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology. An advanced textbook* (pp. 377-410). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VILLA, A. & AUZMENDI, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil (5-6 años)*. Bilbao: Mensajero.
- WILGENBUSCH, T. & MERREL, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14 (2), 101-120.