

## EVALUACIÓN DEL AFRONTAMIENTO EN NIÑOS PEQUEÑOS

### *COPING ASSESSMENT IN SMALL CHILDREN*

María Cristina Richaud de Minzi\* y María Fabiola Iglesias\*\*

#### **Resumen**

El afrontamiento al estrés en niños pequeños es una variable fundamental que nos permite conocer si los mismos tienen un estilo para resolver los conflictos, cuál es ese estilo y si resulta funcional para un desarrollo exitoso.

La evaluación de procesos psicológicos en niños ha sido siempre muy difícil y un desafío para el método. En general, cuando se trabaja con niños se utiliza la observación o los informes que terceras personas (padres o maestros) que si bien es interesante difiere la mayoría de las veces de la que el niño hace de sí mismo. Los autoreportes de los niños acerca de su propia conducta suelen ser una medida más segura comparada con los informes de los adultos.

El objetivo del presente trabajo es presentar diferentes formas de evaluar el afrontamiento—heteroevaluación, autoreporte— en niños de 4 a 12 años, partiendo del modelo de afrontamiento del estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1986), que enfatiza la naturaleza continua y recíproca de la interacción entre la persona y el ambiente. Los procesos de interés para el estudio del afrontamiento, desde este modelo, son categorías específicas de comportamiento que modifican la fuente del problema (afrontamiento centrado en el problema) o el distrés emocional (afrontamiento centrado en la emoción). A esta categorización Billings y Moos agregan el afrontamiento centrado en la evaluación, que consiste en modificar el modo de interpretar el conflicto para reducir su impacto. En este estudio se indica cómo se operacionaliza el modelo de los tres estilos de afrontamiento a través de las diferentes medidas aquí presentadas, así como los resultados del estudio psicométrico de las mismas.

**Palabras clave:** afrontamiento, niños, evaluación, heteroevaluación, autoreporte.

#### **Summary**

The way in which small children cope with stress is a fundamental variable that allows understanding whether they have a style to resolve conflicts, what the style is like and if it is functional enough for successful development.

---

\* Investigadora Superior del CONICET. Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) del CONICET. E-mail: richaudmc@gmail.com

\*\* Becaria Posdoctoral del CONICET.

The evaluation of psychological processes in children has always been quite difficult and a challenge to the method. In general, when working with children observation or third party reports (from parents and teachers) are used, which though interesting differ from what the children actually do. The children self-reports centering on their own performance tend to be a safer measure compared to adult reports.

The aim of the present work is to present different forms of evaluating the hetero-evaluation coping self-report, in children aged 4 to 12, originated in the stress coping model proposed by Lazarus and Folkman (1986) which emphasizes a continuous and reciprocal type of interaction between person and environment. The processes of interest for the study of coping, according to this model, are specific categories of performance which modify either the source of the problem (coping centered on the problem) or the emotional distress (coping centered on emotion). To this categorization Billings and Moos add coping centered on evaluation, which consists in modifying conflict interpretation in order to reduce its impact. This study indicates how operationalization of the model of the three styles is carried out, according to the different measures here presented and the results of their psychometric study.

**Key words:** coping, children, evaluation, hetero evaluation, self-report.

### **Evaluación del afrontamiento en niños pequeños**

El afrontamiento al estrés en niños pequeños es una variable fundamental que nos permite conocer si los mismos tienen un estilo para resolver los conflictos, cuál es ese estilo y si resulta funcional para un desarrollo exitoso.

En este sentido, es la variable donde se ven reflejados todos los recursos de los que dispone el niño para enfrentar la amenaza, pérdida o desafío, y si estos le alcanzan para mejorar la evaluación primaria (disminuir la percepción de amenaza) y resolver exitosamente el problema.

El afrontamiento en los niños evoluciona desde formas primitivas a otras más refinadas. Los niños pequeños utilizan formas comportamentales de afrontamiento centrado en la emoción: chuparse el dedo, balancearse o abrazarse a determinados objetos. Estas formas van dando paso gradualmente a formas verbales de reaseguramiento y luego, a medida que los niños aprenden cómo tranquilizarse, levantarse el ánimo y manejar sus emociones de una manera culturalmente adecuada, aparecen estrategias puramente cognitivas (Aldwin, 1994).

La evaluación de procesos psicológicos en niños ha sido siempre muy difícil a la vez que un desafío metodológico. En general, cuando se trabaja con niños, se utiliza la observación o los informes que terceras personas (padres o maestros) dan sobre ellos. Sin embargo, existen limitaciones potenciales con respecto a la observación:

1) depende del observador y de las formas de codificación, 2) requiere de evaluación individual y por lo tanto es costosa en tiempo, y a menudo impide la evaluación en gran escala y en estudios longitudinales, 3) la evidencia sobre las propiedades psicométricas de este tipo de medidas está a menudo limitada al estudio particular para la que fue diseñada. Esto último dificulta la estandarización de pruebas, que es necesaria para comparar e integrar resultados a través de diferentes estudios.

Con respecto a la información de terceros, si bien es interesante conocer la forma en que los otros significativos evalúan al niño, esta evaluación difiere la mayoría de las veces de la que el niño hace de sí mismo.

Los autoreportes de los niños acerca de su propia conducta suelen ser una medida más segura comparada con los informes de los adultos, debido a que los niños no siempre muestran determinadas conductas delante de sus padres o maestros y a que conocen su comportamiento en diferentes situaciones.

Dadas las limitaciones de los informes de los adultos acerca de la conducta de los niños, los niños mismos pueden proveer de información valiosa acerca de sus propias actividades y comportamientos pero ¿pueden los niños pequeños informar válidamente acerca de estos fenómenos?

Se plantean muchos desafíos para obtener datos válidos y confiables a partir de los informes de los niños acerca de su propia conducta (La Greca, 1990; Stone & Lemaneck, 1990). Por ejemplo, las limitaciones cognitivas y de vocabulario pueden reducir su comprensión de algunas preguntas. Las dificultades en el lenguaje pueden también impedir la expresión de las respuestas.

Como consecuencia, la entrevista puede volverse una experiencia frustrante para el niño y una difícil tarea para el entrevistador.

Debido a la corta amplitud de la atención, la respuesta a los cuestionarios puede volverse una tarea tediosa y aburrida. Las dificultades en la atención pueden generar además problemas de conducta durante la evaluación.

Estos problemas potenciales crean una preocupación acerca de las habilidades de los niños pequeños para ser evaluados con los formatos estándares de entrevistas o cuestionarios utilizados en la evaluación de los adultos y pueden explicar por qué los niños han sido considerados como informantes poco confiables de su propia conducta.

Sin embargo, en años recientes ha habido un creciente reconocimiento de que los auto-informes para niños pueden ser herramientas valiosas, si se desarrollan nuevas

metodologías que permitan superar las mencionadas limitaciones en las habilidades de los niños (Arseneault, Kim-Cohen, Taylor, Caspi, Moffitt, 2005).

### **La evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años a través de autoreporte**

Dada la importancia de estudiar tempranamente la forma de afrontar que tienen los niños y que en la bibliografía solo hemos encontrado referencias a *tests* de afrontamiento en niños de 12 años en adelante (Dise-Lewis, 1988; Evans, 1995; Frydenberg y Lewis, 1990, 1991, 1997; Patterson y Mc Cubbin, 1987; Richaud de Minzi, 2003), decidimos construir un cuestionario de afrontamiento para niños de 8 a 12 años de edad (Richaud de Minzi, 2006).

Se tomó como punto de partida el modelo de afrontamiento del estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1986), que enfatiza la naturaleza continua y recíproca de la interacción entre la persona y el ambiente, entre las características perceptuales del sujeto y las propiedades del evento a enfrentar. En este sentido, la forma en que la persona afronta cambia cuando el contexto se modifica, por lo que es afectada también por las características culturales del mismo. Los procesos de interés para el estudio del afrontamiento son categorías específicas de comportamiento (como afrontamiento confrontativo, búsqueda de apoyo social, escape-evitación, planificación de la resolución de problemas) que modifican la fuente del problema (afrontamiento centrado en el problema) o el distrés emocional (afrontamiento centrado en la emoción) (Lazarus, 2000). Billings y Moos (1981, Moos y Billings, 1982) agregan el afrontamiento centrado en la evaluación, que consiste en modificar el modo de interpretar el conflicto para reducir su impacto. De esta manera, estos autores categorizan los procesos de afrontamiento en: focalizado en la evaluación, focalizado en el problema y focalizado en la emoción. Estos tres grandes procesos se subdividen, según Billings y Moos, en nueve dimensiones: (a) análisis lógico, (b) reestructuración cognitiva, (c) evitación cognitiva, (d) búsqueda de apoyo social, (e) acción sobre el problema, (f) gratificación alternativa, (g) control de emociones, (h) paralización, e (i) descontrol emocional.

En la construcción del Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños de 8 a 12 años, si bien partimos del modelo de Lazarus, utilizamos el esquema de nueve dimensiones de Billings y Moos (1981) y tratamos de operacionalizar estas dimensiones a través de un conjunto de ítems verbales.

Los comportamientos descriptos en los ítems surgieron de entrevistas con niños y niñas, maestras y de la bibliografía consultada.

Por ejemplo, se les preguntaba a las maestras a través de qué conductas el niño expresaría que estaba analizando el problema.

Por otra parte, se leía a los niños de la edad estudiada las proposiciones correspondiente a los diferentes ítems del cuestionario y se les preguntaba si entendían lo que se quería decir con cada ítem y si no, se les explicaba la idea y se les solicitaba que dijeran cómo lo expresarían ellos/as.

De esta manera, se enunciaron 27 ítems con posibilidades de respuesta Sí, A veces, No.

Se incluyeron tres ítems por cada dimensión propuesta por Billings y Moos, tratando de que el cuestionario fuera corto, por la mencionada dificultad de los niños/niñas de mantener la atención durante mucho tiempo.

El cuestionario fue estudiado en una muestra de 890 niños, obteniéndose una estructura bifactorial cuyos componentes fueron definidos como: Afrontamiento funcional (análisis lógico, acción sobre el problema y búsqueda de apoyo) y Afrontamiento disfuncional (descontrol emocional, evitación cognitiva, búsqueda de gratificaciones alternativas y control emocional).

La consistencia interna fue aceptable ( $\alpha = .75$  para el cuestionario total;  $\alpha = .71$  para el factor funcional;  $\alpha = .74$  para el disfuncional) (Richaud de Minzi, 2006).

#### *Forma abreviada para niños de 6 y 7 años*

Con el objetivo de utilizar este autoreporte con niños de 6 y 7 años, se construyó una forma abreviada del Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños de 8 a 12 años (Ghiglione, Richaud de Minzi, 2009).

Dado que el Cuestionario original había sido construido para niños de 8 a 12 años, se hicieron entrevistas individuales a una muestra piloto de 30 niños, de ambos sexos, de 6 y 7 años, y se les preguntó si entendían el significado de cada ítem haciéndoles preguntas indirectas y solicitándoles ejemplos.

Por ejemplo en el ítem “Me dedico a resolver la causa del problema”, si el niño decía que comprendía, se le preguntaba qué hacía si el problema era que le iba mal en una prueba escolar, a lo que el niño respondía, por ejemplo: *como no había estudiado, me ponía a estudiar, o como había estudiado de memoria iba para que alguien me explicara, etc.*

La administración a los 869 niños de la muestra se realizó en forma de entrevista individual, donde el psicólogo leía cada ítem y anotaba la respuesta del niño, asegurándose además de que el mismo comprendiera cada ítem y explicándose en caso de duda.

Dado que en general los niños tienen mejor rendimiento cuanto más breves son los cuestionarios, además de que estos últimos se adecuan mejor al horario escolar, la prueba original se redujo a 18 ítems (dos por cada estrategia en vez de los tres del original), seleccionándolos a partir del análisis factorial de la forma completa.

Para ello se adoptó el criterio de elegir los dos ítems, por cada una de las nueve dimensiones, que presentaron los pesajes más altos en los factores. Se dejaron dos ítems por cada dimensión para poder analizar la confiabilidad de las respuestas.

Finalmente se realizó un análisis factorial confirmatorio para verificar si el modelo teórico bifactorial que divide las estrategias en funcionales y disfuncionales ajustaba igualmente a los resultados de las dos formas del Cuestionario, encontrando que ambas formas del cuestionario evaluaban lo mismo (Ghiglione y Richaud de Minzi, 2009).

### **Evaluación del afrontamiento en niños de 4 a 6 años**

#### *Método de heteroevaluación*

Con el objeto de obtener una evaluación acerca de la forma de afrontar de los niños a través del informe del maestro, se diseñó una cédula de observación sistemática dirigida a docentes.

Los maestros son destacados en la bibliografía como fuentes importantes de información sobre la conducta del niño, debido a que son observadores naturales en situaciones escolares, contando con una apreciable experiencia comparativa en observar a los niños en distintos momentos y contextos sociales (Canivez y Rains, 2002).

Si bien se recomienda utilizar variadas fuentes y técnicas para describir la conducta infantil, cuestiones de orden práctico (personal capacitado, aspectos económicos, disponibilidad de padres y docentes, entre otros) hacen que en pocas ocasiones se recurra a más de un informante calificado (Reyna y Brussino, 2009).

Con el fin de determinar los ítems de la Cédula de Observación sistemática, se realizaron 40 horas de observación natural de situaciones escolares cotidianas, como el recreo o las clases, obteniéndose información acerca de cómo o qué estrategias utilizan los niños de 4 a 7 años cuando tratan de resolver situaciones problemáticas (Iglesias, 2012).

Los ítems proposicionales resultantes describían los comportamientos más frecuentes observados, pero además fueron clasificados según la propuesta de Billings y Moos antes descripta. Los ítems eran del tipo: *Piensa para tratar de entender bien qué fue lo que le pasó, Se pone triste pero lo disimula o Golpea, pateo, rompo o tiro cosas.*

Se consultó acerca de los ítems con maestros, psicólogos y psicopedagogos, para evaluar si eran comprensibles y si el vocabulario era accesible y se depuraron aquellos ítems que se consideraron demasiado complejos.

Al mismo tiempo, para estudiar la validez de contenido, se preguntó a psicólogos especialistas en el tema si consideraban que estaban representadas todas las estrategias de afrontamiento, previa explicación de la clasificación propuesta por Billings y Moos en la que nos basamos.

Los ítems en la cédula tenían como posibilidad de respuesta: No, A veces, A menudo, Sí.

Se analizó la confiabilidad entre jueces, según el grado de acuerdo entre dos maestras, calculando el coeficiente de concordancia o Kappa de Cohen que en todos los ítems osciló entre .80 y .95, lo que indicó una confiabilidad entre jueces satisfactoria (Iglesias, 2012).

#### *Autoevaluación o autoreporte en niños de 4 a 6 años*

La primera dificultad importante para este tipo de evaluación en niños tan pequeños está en que los mismos no pueden verbalizar aquello que los está molestando o afectando en su bienestar físico o psicológico, y en que los cuestionarios de estudio del afrontamiento implican que la persona evaluada fije un estresor frente al cual responder qué fue lo que hizo, seleccionando entre los comportamientos expresados en los ítems que luego se le presentan.

Versión pictórica con formato de respuestas abiertas:

A partir de datos obtenidos en entrevistas exploratorias con los niños, se seleccionaron los estresores que fueron mencionados con mayor frecuencia y se construyeron tres láminas (A, B, y C) con escenas protagonizadas por niños y niñas.

**Tabla.** Estresores seleccionados para las tarjetas de la prueba Pictórica Abierta

<b>Tarjeta A:</b>	Niño/a que se cae de la bicicleta y se lastima
Categoría:	Estresores relacionados con la Salud
Subcategoría:	Accidentes o enfermedad Propios
<b>Tarjeta B:</b>	Niño/a con miedo
Categoría:	Estresores relacionados con Temores – Miedos
Subcategoría:	Miedo a la oscuridad, películas, cuentos, ruidos, animales, fantasmas
<b>Tarjeta C:</b>	Niño/a que es reprendido por el padre
Categoría:	Estresores Familiares
Subcategoría:	Sanciones por parte de los padres

Sin embargo, no siempre lo que es amenazante para un niño lo es para otro. Por lo tanto, con el fin de asegurarnos de que la situación que aparecía en la lámina resultaba un estresor para el niño que respondía, se le solicitaba que indicara si lo que allí sucedía le parecía feo o no.

La consigna, entonces, constaba de tres partes:

- a) *¿Me podés contar qué le pasa a este/a nene/a?*
- b) *Esto que le pasa a este nene/a ¿te parece que es más o menos feo, bastante feo o muy feo?* Cuando se les hacía esta pregunta se presentaba al mismo tiempo una tarjeta con tres círculos ordenados de menor a mayor, que indicaban pictóricamente la dimensión en que el niño percibía lo feo de la situación.
- c) *Si vos fueras este nene... o Cuando te pasa esto... Por ejemplo, te lastimás ¿Qué hacés después? ¿Qué hacés para sentirte mejor? ¿Qué hacés para resolver el problema?* (Iglesia, 2012)

#### *Ejemplo de tarjeta de situación 1*

En todos los casos cada situación aparecía descripta en una tarjeta, donde el protagonista era un varón o una mujer, según correspondiera. Si quien respondía era una niña, se le daba la tarjeta cuya protagonista era una niña, y, si quien respondía era un niño, se le entregaba la tarjeta cuyo protagonista era un niño.



Versión pictórica con opciones de respuesta cerradas:

Se seleccionaron otros tres estresores, distintos a los de la versión abierta, que los niños mencionaron con frecuencia y se construyeron otras tres láminas estímulo; se graficaron también nueve estrategias de afrontamiento (Iglesias, 2012).



**Tabla. Estresores seleccionados para las tarjetas de la prueba Pictórica Cerrada**

<b>Tarjeta D:</b>	Un conflicto o pelea con los pares
Categoría:	Estresores Sociales
Subcategoría:	Conflictos entre el niño y sus compañeros
<b>Tarjeta E:</b>	Sanción disciplinaria de la madre
Categoría:	Estresores Familiares
Subcategoría:	Sanciones por parte de los padres
<b>Tarjeta F:</b>	Sanción disciplinaria de la maestra
Categoría:	Estresores Escolares
Subcategoría:	Sanciones del docente hacia el niño

**Ejemplo de tarjeta E Sanción disciplinaria de la madre**



Exhibiendo sobre la mesa la Tarjeta que hacía referencia a la sanción disciplinaria de la madre y señalándola se le decía al niño:

***Te voy a contar una historia... Mirá este dibujo. Mario (señalar el niño), estaba jugando a la pelota adentro de su casa y, cuando su Mamá lo vio se enojó mucho, entonces lo castigó y retó muchísimo y le quitó la pelota...***

*Esto que le pasa a este/a nene/a ¿te parece feo?*

*¿Te parece que es más o menos feo, bastante feo o muy feo?* Cuando se les hacía esta pregunta, se presentaba al mismo tiempo una tarjeta con tres círculos ordenados de menor a mayor, y al mismo tiempo que se les preguntaba cuán fea les parecía la situación, se le iban señalando los círculos.

Las tarjetas que representaban las diferentes estrategias de afrontamiento se mostraban de a tres, en orden contrabalanceado, mientras se le decía al/la niño/a: *Mario puede hacer...*

Se marcaba con un círculo la tarjeta elegida y se continuaban presentando de a tres el resto de las tarjetas.

Por último, se preguntaba cuál era la más utilizada o preferida.

### Ejemplos de dos de las nueve estrategias posibles como respuesta al estresor

#### Tarjeta E1 Análisis lógico



Pensar en cómo solucionar el problema, pensar en ir a pedirle perdón a la mamá (AL).

#### Tarjeta E2 Evitación cognitiva



Pensar y hacer como si no pasara nada e irse a hacer otra cosa (EC).

### Tarjeta E3 Revalorización positiva



Pensar que peor hubiese sido si rompía el vaso y el plato o si la mamá le quitaba todos los juguetes y lo castigaba más; no es para tanto no tener la pelota (RP).

#### Conclusiones

A pesar de algunas dificultades en torno a la elaboración del formato pictórico, todas las formas de evaluación construidas alcanzaron niveles de confiabilidad y validez de constructo satisfactorios (ver Richaud de Minzi, 2006; Ghiglione y Richaud de Minzi, 2009; Iglesias, 2012).

En el caso de los niños más pequeños, se ratificó la conveniencia del apoyo gráfico en las pruebas de evaluación infantil. También se concluyó que al niño le resulta más sencillo pensar sobre sí mismo cuando se contextualizan y especifican las diferentes situaciones (Harter y Pike, 1984).

La prueba que ha resultado más eficaz con los niños pequeños, de acuerdo a los resultados obtenidos y por las características de su administración, ha sido el autoreporte en la versión Pictórica Abierta, dado que sortea la dificultad de reducir la gama de respuestas de los niños al permitirles dar más de una respuesta por cada estrategia de afrontamiento.

Se recomienda en las edades más pequeñas la utilización de formas no verbales que favorezcan la comprensión y el sostenimiento de la atención.

#### Bibliografía

Aldwin, C.M. (1994). *Stress, coping and development*. New York: The Guilford Press.

Arseneault, L.; Kim-Cohen, J.; Taylor, A.; Caspi, A. & Moffitt, T.E. (2005). Psychometric evaluation of 5- and 7-year-old children's self-reports of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 537-550. DOI 10.1007/s10802-005-6736-5.

Billings, A.G. & Moos, R.H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157. DOI 10.1007/s10802-005-6736-5.

Canivez, G.L. & Rains, J.D. (2002). Construct Validity of the adjustment scales for children and adolescents and the preschool and kindergarten behavior scales: convergent and divergent evidence. *Psychology in the schools*, 39(6), 621-633. DOI: 10.1002/pits.10063.

Dise-Lewis, J.E. (1988). The Life Events and Coping Inventory: an assessment of stress in children. *Psychosomatic Medicine*, 50 (5), 484-499.

Evans, G. (1995). *Manual de Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA.

Frydenberg, E. & Lewis, R. (1990). How Adolescents cope with different concerns: The development of the Adolescent Coping Checklist (ACC). *Psychological Test Bulletin*, 3 (2), 63-73.

Frydenberg, E. & Lewis, R. (1991). Adolescent coping. The different ways. *Journal of Adolescent*, 14, 119-133.

Frydenberg, E. & Lewis, R. (1997). *ACS Escalas de Afrontamiento para adolescentes*. Adaptación española de Jaime Pereña y Nicolás Seisdedos. Madrid: TEA.

Ghiglione, M.E. & Richaud de Minzi, M.C. (2009). Estudio psicométrico de una versión abreviada del Cuestionario Argentino de Afrontamiento para Niños. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 55(4), 239-248.

Iglesia, F. (2012). *Evaluación de las estrategias de afrontamiento en niños de 4 a 6 años*. Tesis de doctorado. Inédita.

LaGreca, A.M. (Ed.). (1990). *Through the eyes of the child*. Boston: Allyn & Bacon;

Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Moos, R.H. & Billings, A.G. (1982). Conceptualizing and measuring coping resources and processes. In L. Goldberger y S. Bresnitz (Eds.). *Handbook of Stress. Theoretical*

*and clinical aspects* (pp. 212–230). Nueva York: The Free Press, A Division of Macmillan Inc.

Patterson, J.M. & McCubbin, H.I. (1987). A–COPE: Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. In H.I. McCubbin & A.I. Thompson (Eds.). *Family assessment inventories for research and practice* (pp. 225–243). Madison, WI: University of Wisconsin–Madison.

Reyna, C.E & Brussino S.A. (2009a). Propiedades psicométricas de las Escalas de comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psyche*, 18, 127–140.

Richaud de Minzi, M.C. (2003). Coping Assessment in adolescents. *Adolescence*, 38, 321–330.

Richaud de Minzi, M.C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mejicana de Psicología*, 23(2), 196–201.

Stone, W.L. & Lemanek, K. L. (1990). Parental report of social behaviors in autistic preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 513–522. DOI 10.1007/BF02216056.

*Fecha de recepción: 12/02/13*

*Fecha de aceptación: 15/03/13*