



RELACIÓN ENTRE ESTRÉS PARENTAL Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS CON TEA. RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STRESS AND LANGUAGE SKILLS IN CHILDREN WITH ASD

Irene Puchol Fraile*, M^a Inmaculada Fernández Andrés*,

Gemma Pastor Cerezuola, Pilar Sanz Cervera y Eva Herraiz Llongo***

*Universidad de Valencia, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

**Universidad de Valencia, Dpto. de Psicología Básica

*** Universidad de Valencia, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar m.inmaculada.fernandez@uv.es

Fecha de Recepción: 18 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

Abstract

The objectives of this study were: 1) Compare the perceived parental stress between a group of parents of children with ASD and a group of parents of children with typical development. The rest of the objectives are focused on the analysis of the ASD group.

2) Compare the perceived parental stress between the parents of the ASD children with language and the parents of the ASD children without language. 3) Analyze the relationship between the perceived parental stress and the child's receptive linguistic skills. 4) Analyze the relationship between the perceived parental stress and the child's expressive linguistic skills. The Parenting Stress Index scale (the child domain) was used to evaluate the parental stress. The main results obtained were: 1) Parental stress in the parents of ASD children was higher than in the parents of the children with typical development. 2) There was no significant difference on the perceived parental stress between the parents of ASD children with and without language. 3) Parental stress showed a statistically significant relation with some of the evaluated variables, both receptive and expressive language. Thus, the child's limitations on language skills were linked to a higher parental stress in the child domain, particularly the one obtained in the Acceptability subscale, relative to the parental expectations about the child's capacities. This result is discussed in the context of the importance that our culture gives to the achievement motivation and the possible connection of this with parental stress.

Key words: Autism Spectrum Disorder, expressive language, parental stress, receptive language.

Resumen

Los objetivos de este estudio fueron: 1) Comparar el estrés parental percibido entre un grupo de padres de niños con TEA y un grupo de padres de niños de desarrollo típico. El resto de objetivos se centraron en el análisis del grupo con TEA. 2) Comparar el estrés parental percibido entre los padres de niños TEA con lenguaje y los padres de niños TEA sin lenguaje. 3) Analizar la relación entre el estrés parental percibido y las habilidades lingüísticas receptoras del niño. 4) Analizar la relación entre el estrés parental percibido y las habilidades lingüísticas expresivas del niño. Para evaluar el estrés parental se utilizó la escala Parenting Stress Index (dominio del niño). Los principales resultados obtenidos fueron: 1) Un nivel de estrés parental superior en los padres de niños TEA que en los padres de niños de desarrollo típico. 2) No hubo diferencia significativa en el nivel de estrés parental percibido entre los padres de niños TEA con y sin lenguaje. 3) El estrés parental mostró una relación estadísticamente significativa con algunas de las variables evaluadas, tanto de lenguaje receptivo como expresivo. Así, las limitaciones en las competencias lingüísticas del niño se vincularon con un mayor estrés parental asociado a las características del niño, y en particular, el obtenido en la subescala de aceptabilidad, relativa a las expectativas parentales sobre las capacidades del niño. Se discute este resultado en el marco de la importancia que nuestra cultura otorga a la consecución de metas de logro y la posible vinculación que este hecho podría presentar con el estrés parental.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, estrés parental, lenguaje expresivo, lenguaje receptivo.

INTRODUCCIÓN



El modelo teórico del estrés de Folkman y Lazarus (1985) propone que el estrés resulta de la interacción entre un individuo y su entorno. Cuando las demandas del entorno desbordan los recursos de la persona para afrontarlas se invierten mecanismos de adaptación para restaurar el funcionamiento. Si éstos no pueden cubrir las exigencias, aparece como resultado el estrés. Según Deater-Deckard (1998), el estrés parental es la experiencia de malestar que resulta de las demandas asociadas al rol de la paternidad.

Numerosas investigaciones indican que el estrés de los padres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es superior al de los padres de niños con desarrollo típico (Dumas, Wolf, Fisman y Culligan, 1991; véase el metanálisis de Hayes y Watson, 2013). Es importante estudiar los factores asociados al estrés de los padres de niños con TEA, y cómo estos evolucionan, para ayudar a las familias a afrontar los desafíos que conlleva la crianza, ampliar el conocimiento de los padres sobre las experiencias con sus hijos y contribuir a mejorar los objetivos de la intervención y la prevención (Davis y Carter, 2008).

Muchos de los estudios recientes relacionan las características individuales de los niños con TEA con el estrés de los padres. Algunas de las variables más estudiadas han sido el grado o severidad de la discapacidad del niño (Benson, 2006; Ingersoll y Hambrick, 2011), la discapacidad cognitiva (Baker-Ericzen, Brookman-Frazee y Stahmer, 2005), los déficits sociales (Davis y Carter 2008), los problemas emocionales (Lecavalier, Leone y Wiltz, 2006; Davis y Carter, 2008) y las habilidades lingüísticas (Bebko, Konstantareas y Springer, 1987).

El desarrollo del lenguaje es uno de los hitos más importantes de la infancia que, además, permite el desarrollo de otras áreas como la cognitiva o la social, y es un indicador de buen pronóstico (Mahwood, Howlin, y Rutter, 2000). Suele desarrollarse espontáneamente en los niños con un desarrollo típico, en cambio en algunos trastornos del desarrollo, como el TEA, esto no ocurre por igual (Eigsti, De Marchena, Schuh y Kelley, 2011).

Los niños con TEA manifiestan niveles inferiores de lenguaje, tanto comprensivo como receptivo, que los niños con desarrollo típico. Siguiendo un patrón inverso al del desarrollo típico, es decir, suelen tener mayores dificultades en comprensión que en producción (Hudry et al. 2010; Weismer, Lord y Esler, 2010). En los casos en los que se observa un nivel elevado de lenguaje expresivo suele ser debido a ecolalias o a la reproducción de lenguaje memorizado (Maljaars, Noens, Scholte y van Berckelaer-Onnes, 2012).

El déficit en habilidades de comunicación está asociado a problemas de conducta (Matson y Tessa, 2008). En particular, la capacidad de comunicación receptiva parece desempeñar un papel más importante en la determinación de los resultados a nivel conductual y funcional en los niños con TEA, que las habilidades lingüísticas estructurales (es decir, los aspectos más formales del lenguaje como el vocabulario o la gramática) (Paul, 2005; Park, Yelland, Taffe y Gray, 2012).

Como ya se ha comentado, el lenguaje expresivo en los niños con TEA suele ser un lenguaje inusual con patrones de comunicación como habla estereotipada, comportamientos ritualísticos, etc. Estas características pueden generar estrés o tensión en los padres o cuidadores cuando se dan en contextos en los que otras personas no entienden o pueden malinterpretar este tipo de conductas (Estes et al., 2009; Tomanik, Harris & Hawkins, 2004).

Bebko et al. (1987) realizó uno de los primeros estudios en que relacionaba la comunicación del niño con el estrés parental. Los padres y médicos estaban de acuerdo en que las dificultades de comunicación, habilidades cognitivas y problemas de relación social de los niños, eran los síntomas que más estresaban a los padres. Sin embargo, en el estudio de Davis y Carter (2008), el funcionamiento cognitivo y verbal del niño no aparecieron como predictores significativos del estrés parental. Atribuyeron estos resultados a la edad media de su muestra (27 meses).

Por todo esto, planteamos los siguientes objetivos para nuestro trabajo:

- 1) Comparar el estrés parental entre padres de niños con TEA y padres de niños sin diagnóstico clínico.
- 2) Comparar el estrés parental entre padres de niños con TEA con y sin lenguaje.
- 3) Estudiar la relación entre el nivel de lenguaje receptivo de los niños con TEA y el estrés parental (concretamente, entre las diferentes pruebas de lenguaje receptivo y las subescalas del "Dominio del niño" del cuestionario PSI).
- 4) Estudiar la relación entre el nivel de lenguaje expresivo de los niños con TEA y el estrés parental (concretamente,



entre las diferentes pruebas de lenguaje expresivo y las subescalas del "Dominio del niño" del cuestionario PSI).

METODOLOGÍA

Participantes

En el presente estudio participaron un total de 87 niños, junto con sus progenitores, que fueron divididos en diferentes grupos. Para el objetivo 1 se formó un grupo de comparación compuesto por los padres de 41 alumnos sin diagnóstico y un segundo grupo compuesto por los padres de 46 niños con diagnóstico clínico de TEA. Todos los niños con TEA habían sido diagnosticados por los Servicios de Neuropediatría de los Hospitales públicos de la Provincia de Valencia. Además, se comprobó que cumplían los criterios diagnósticos del "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" (DSM-IV-TR). Todos ellos estaban escolarizados en aulas de Comunicación y Lenguaje (CyL) de la provincia de Valencia, integradas en centros educativos públicos ordinarios. Los niños seleccionados para el grupo de comparación pertenecían a los mismos colegios y estaban igualados en CI manipulativo y edad cronológica con los niños con diagnóstico TEA, no apareciendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en edad cronológica ($t(85) = -1,35; p = ,179$), género ($t(75) = -1,10; p = ,271$) ni CI manipulativo ($t(85) = -0,86; p = ,391$). De los 46 sujetos con TEA, el 94,2% eran niños y tan solo un 5,8% eran niñas, lo cual es atribuido a la mayor frecuencia de este trastorno en varones. Los padres de los niños del grupo TEA tenían una media de edad de 38,8 años y los del grupo de comparación, de 39,73 años (ver Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los diferentes grupos (Género, edad cronológica, CI manipulativo y puntuación media del PSI en el "Dominio del niño").

	Control	TEA total	TEA con lenguaje	TEA sin lenguaje
N	41	46	37	9
Niñas	8	5	4	1
Niños	33	41	33	8
Edad cronológica: (σ)	6,3(1,21)	5,9(1,12)	6,08(1,13)	5,59(1,01)
CI (Raven): (σ)	100(17,60)	97(20,90)	100(19,9)	83(19,80)
PD Dominio del niño: (σ)	94,39(20,50)	133,6(28,40)	130(28,90)	148,3(18,50)

Para el objetivo 2 participaron los 46 padres de los niños con TEA, que fueron distribuidos en dos grupos: un grupo de padres de niños TEA con lenguaje y un grupo de padres con niños TEA sin lenguaje. Un 80,4% de los niños tenían lenguaje expresivo y comprensivo, y un 19,6% de los sujetos no tenían lenguaje o su lenguaje era prácticamente inexistente. Se comprobó que no existían diferencias entre estos dos grupos de niños en género ($t(44) = 0,02; p = ,980$) ni en edad cronológica ($t(44) = -1,18; p = ,241$), pero sí en CI manipulativo ($t(44) = 2,38; p = ,022$).

Para los objetivos 3 y 4 solo participaron los sujetos el grupo TEA con lenguaje, debido a que al grupo de niños TEA sin lenguaje no se les pudo aplicar algunas de las pruebas que se utilizaron en este estudio, por una falta de comprensión de las mismas.

Procedimiento

Se citó a los padres a una entrevista en la que fueron atendidos por la psicóloga escolar, donde se les explicó el propósito del estudio. Los padres dieron su conformidad por escrito y respondieron al inventario de desarrollo Batelle y al cuestionario Parenting Stress Index.

Se administró a los niños - de forma individual, en un aula libre de ruidos y a lo largo de ocho sesiones- las siguientes pruebas: Test de Matrices Progresivas de Raven Color, Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, Prueba de Discriminación Fonológica (propia), Subtest Nombres del WPPSI-III, Subtest Adivinanzas del WPPSI- III, Subtest Comprensión de Instrucciones de la NEPSY-II y Subtest Expresión verbal del ITPA.

Instrumentos

Test de Matrices Progresivas de Raven Color (Raven, 1996). Prueba no-verbal, con 36 items, que evalúa la capacidad deductiva y el factor "g" de la inteligencia general. Permite obtener el CI manipulativo de niños de entre 4 y 9 años.



Parenting Stress Index (PSI) (Abidin, 1995; traducción de Grau, 2007). Se trata de una medida estandarizada diseñada para evaluar el estrés parental en forma de autoinforme, mediante una escala de tipo Likert. Puede aplicarse en padres con niños de hasta 12 años (Hayes y Watson, 2013), aunque frecuentemente es utilizado en padres con hijos con discapacidad de cualquier edad (Hastings, Daley, Burns y Beck, 2006). El PSI permite medir el estrés parental percibido en dos dominios por separado: el dominio de los padres y el dominio del niño. Para este trabajo se ha utilizado el Dominio del Niño, este hace referencia a las características del niño que dificultan su crianza. Está formado por 37 ítems que se dividen en 6 subescalas: Distraibilidad/Hiperactividad (conductas asociadas al TDAH), Humor (estado anímico negativo del niño), Demandas del niño (exigencias y dificultades del niño), Reforzamiento del padre (sentimiento de ser recompensado por su hijo), Adaptabilidad (a cambios y transiciones); y Aceptabilidad (expectativas de los padres sobre las características físicas, intelectuales y/o emocionales del niño).

Peabody Picture Vocabulary Test, (PPVT) (Dunn, Dunn y Arribas, 2006). Nos ofrece una medida de vocabulario receptivo del niño. No precisa lenguaje expresivo. Permite obtener varios indicadores, de los cuales hemos utilizado el CI verbal.

Prueba de Discriminación fonológica. Fue elaborada expresamente para este trabajo, con el fin de evaluar la discriminación fonológica en el niño. Se presentan 10 ítems, cada uno de los cuales consta de dos imágenes cuyos nombres son fonológicamente similares (por ejemplo: rama-rana). El evaluador debe decir en voz alta la palabra seleccionada, sin que el niño le lea los labios. El niño debe señalar la correcta. La variable utilizada fue el número de aciertos.

El *Subtest Nombres* de la WPPSI-III (Wechsler, 2009). Evalúa el vocabulario expresivo del niño, la recuperación de las palabras adecuadas de la MLP y la asociación de los estímulos visuales con el lenguaje.

El *Subtest Adivinanzas* de la WPPSI-III (Wechsler, 2009). Evalúa el acceso a la información verbal almacenada en la MLP y, en particular, el razonamiento verbal, puesto que el niño debe inferir una serie de conceptos a partir de las pistas verbales que se le van proporcionando.

El subtest *Comprensión de Instrucciones* de la NEPSY-II (Korkman, Kirk y Kemp, 2007). Evalúa la capacidad de procesar y responder a instrucciones orales de complejidad sintáctica creciente.

El subtest *Expresión verbal* del ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 2004). Evalúa la fluidez verbal libre (con clave semántica) y el acceso al léxico almacenado en la MLP.

El *Inventario del desarrollo Battelle (BDI)* (Newborg, Stock y Wnek, 1984; adaptación española de De la Cruz y González, 1996). Se trata de una escala para evaluar el nivel de desarrollo evolutivo del niño en diversas áreas, de las cuales se ha utilizado, para este trabajo, el área de Comunicación, que consta de 18 ítems, y que evalúa la comunicación en su vertiente receptiva (9 ítems) y expresiva (9 ítems).



RESULTADOS

Los análisis estadísticos fueron realizados mediante el paquete *SPSS Statistics*

Objetivo 1.- La comparación de las puntuaciones del PSI "Dominio del niño" entre los padres de niños con y sin TEA (ver figura 1) reveló diferencias estadísticamente significativas ($t(85) = 7,38; p = 0,000; d = 1,59$) entre ambos grupos de padres.

Objetivo 2.- La comparación de las puntuaciones del PSI "Dominio del niño" entre los padres de niños con TEA con y sin lenguaje, se llevó a cabo utilizando el CI manipulativo como covariable. A pesar de que las puntuaciones medias de las subescalas del PSI fueron superiores en el grupo de padres de niños con TEA sin lenguaje que en el grupo de padres de niños con TEA con lenguaje (ver figura 1), estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($F(1,43) = 1,15; p = 0,288$).

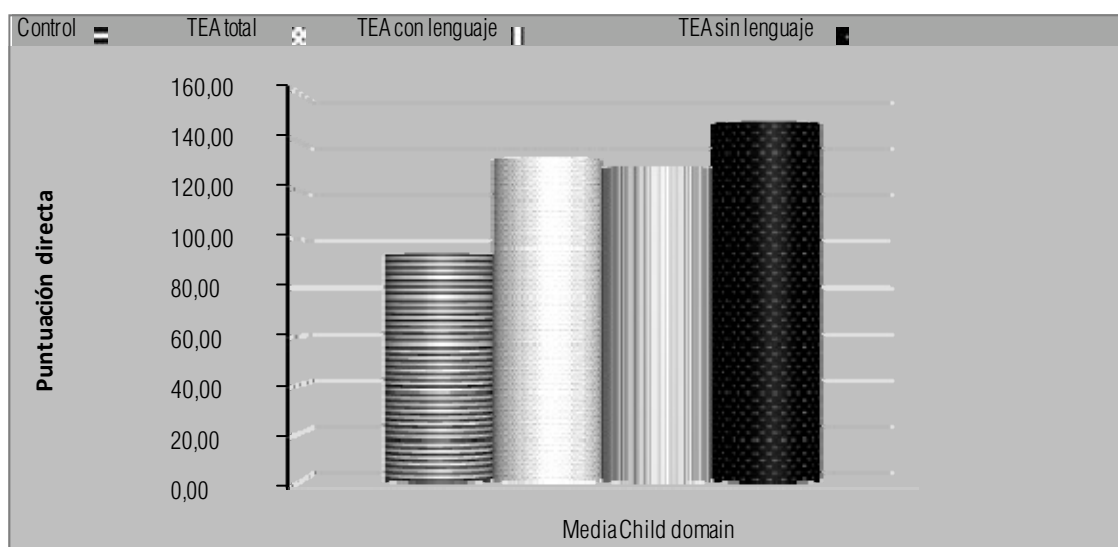


Figura 1. Puntuación directa media de los padres en el "Dominio del niño" del PSI en los diferentes grupos.

Objetivo 3.- Como muestra la tabla 2, los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en el PSI Dominio del niño con tres de las pruebas utilizadas para evaluar el lenguaje receptivo: Adivinanzas, vocabulario receptivo (Peabody) y comunicación área receptiva (Batelle). A menor habilidad lingüística receptiva, mayor estrés parental.



Tabla 2. Correlaciones entre las subescalas del PSI en el dominio del niño y las pruebas de lenguaje receptivo.

		Comprensión instrucciones (NEPSY-II)	Discriminación fonológica	Adivinanzas (WPPSI-III)	Peabody	Battelle (comunicación, área receptiva)
PSI "Dominio del niño" puntuación global	r	-0,29	-0,08	-0,35*	-0,39*	-0,40*
Distraibilidad/Hiperactividad	r	-0,09	-0,01	-0,24	-0,32*	-0,35*
Adaptabilidad	r	-0,23	-0,11	-0,39*	-0,35*	-0,31
Reforzamiento padre	r	-0,06	-0,19	-0,27	-0,37*	-0,30
Demandas niño	r	-0,10	-0,05	-0,23	-0,26	-0,47**
Estado anímico negativo	r	0,03	-0,01	-0,23	-0,24	-0,28
Aceptabilidad	r	-0,29	-0,28	-0,42**	-0,41**	-0,38*

*La correlación es estadísticamente significativa al nivel ,05

**La correlación es estadísticamente significativa al nivel ,01.

Tabla 3. Correlaciones entre las subescalas del PSI en el dominio del niño y las pruebas de lenguaje expresivo.

		Battelle (comunicación, área expresiva)	Nombres (WPSI-III)	Expresión verbal (ITPA)
PSI "Dominio del niño" Puntuación global	r	-0,35*	-0,08	-0,36*
Distraibilidad/Hiperactividad	r	-0,38*	-0,01	-0,16
Adaptabilidad	r	-0,36*	-0,19	-0,38*
Reforzamiento padre	r	-0,25	-0,08	-0,27
Demandas del niño	r	-0,34*	0,06	-0,29
Estado anímico negativo	r	-0,25	-0,05	-0,26
Aceptabilidad	r	-0,35*	-0,09	-0,38*

*La correlación es estadísticamente significativa al nivel ,05.

**La correlación es estadísticamente significativa al nivel ,01.



Objetivo 4.- Como muestra la tabla 3, los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en el PSI Dominio del niño con dos de las pruebas utilizadas para evaluar el lenguaje expresivo: Expresión verbal (ITPA) y comunicación área expresiva (Battelle). A menor habilidad lingüística expresiva, mayor estrés parental.

DISCUSIÓN

En el presente estudio, el estrés parental relacionado con las características del niño fue superior en los padres de niños con TEA que en los padres de niños de desarrollo típico. Estos resultados apoyan los resultados de investigaciones anteriores tales como por ejemplo, Dumas, et al. (1991) y Estes, et al. (2009). Dentro del grupo de niños con TEA, los padres de niños sin lenguaje presentaron puntuaciones medias en el PSI superiores al grupo de padres de niños con lenguaje, pero no llegaron a ser estadísticamente significativas. Esto podría deberse al pequeño tamaño de la muestra en el caso del grupo de niños con TEA sin lenguaje (solo 9). Es posible que con una muestra mayor en este grupo, las diferencias hubieran alcanzado el nivel de significación.

En el caso del grupo de niños con TEA con lenguaje, el estudio de la relación entre el estrés parental (en el dominio del niño) y las habilidades lingüísticas del niño nos revela que diversas competencias lingüísticas, tanto receptivas como expresivas, parecen asociarse al estrés parental relativo a las características del niño. Entre las competencias receptivas asociadas al estrés parental aparecen el vocabulario receptivo (evaluado mediante el test Peabody), el razonamiento verbal que implica el manejo de información almacenada en la MLP (evaluado mediante la prueba Adivinanzas), y el nivel de desarrollo evolutivo del niño en el área de comunicación receptiva (evaluado mediante la escala Battelle). Entre las competencias expresivas asociadas al estrés parental aparecen la fluidez verbal libre (con clave semántica), que implica el acceso al léxico almacenado en la MLP (evaluado mediante la prueba Expresión verbal), y el nivel de desarrollo evolutivo del niño en el área de comunicación expresiva (evaluado mediante la escala Battelle).

Los datos nos indican, por tanto, que cuanto más limitadas son las competencias lingüísticas del niño -evaluadas en este estudio- que implican el acceso al léxico almacenado en la MLP y cuanto más bajo es su nivel de desarrollo evolutivo en el área comunicativa, mayor es el estrés parental relativo a las características del niño, tanto globalmente como en particular, en la subescala de Aceptabilidad. Esta subescala mide el estrés parental en función de las expectativas sobre las características físicas, intelectuales y/o emocionales del niño. Así, peores habilidades lingüísticas en el niño se asocian con un mayor estrés parental derivado de las expectativas sobre las capacidades del niño.

En definitiva, las limitaciones en el funcionamiento verbal del niño estarían vinculadas a una percepción por parte de los padres de que las cualidades de su hijo no se ajustan a sus expectativas. Desde un punto de vista social y cultural, este resultado es muy acorde con la importancia que en nuestra sociedad se le otorga a las competencias y los logros individuales. En nuestro entorno cultural, interiorizamos diversos motivos sociales desde la infancia, entre ellos el motivo de logro, de manera que en muchos casos, aquellos padres que perciben que sus hijos no alcanzan las metas de logro que socialmente se consideran importantes, pueden experimentar elevados niveles de estrés e incluso llegar a experimentar ansiedad y frustración.

Los resultados sobre la relación entre estrés parental y habilidades lingüísticas que hemos obtenido en el presente estudio van en la línea de los resultados obtenidos por Bebko et al. (1987), pero no con los obtenidos por Davis y Carter (2008), aunque en el caso de estos últimos la corta edad de los sujetos de la muestra podría justificar que el funcionamiento verbal del niño no constituyera un predictor significativo del estrés parental. No obstante, los resultados que hemos obtenido en el grupo de padres de niños con TEA son exclusivamente correlacionales, por lo que sería necesario analizar estas relaciones con mayor profundidad para poder realizar predicciones de unas variables sobre otras. El análisis de la relación entre el estrés parental y las habilidades lingüísticas en niños con TEA requiere, por tanto, mayor investigación.



REFERENCIAS

- Abidin, R.R. (1995). *Parenting stress index third edition: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Baker-Ericzen, M.J., Brookman-Fraze, L., y Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 194–204.
- Bebko, J.M., Konstantareas, M.M., y Springer, J. (1987). Parent and profesional evaluations of family stress associated with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(4), 565–576.
- Benson, P.R. (2006). The impact of child symptom severity on depressed mood among parents of children with ASD: The mediating role of stress proliferation. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 36(5), 685–695.
- Davis, N.O., y Carter, A.S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal on Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1278–1291.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 5, 314–332.
- Dumas, J.E., Wolf, L.C., Fisman, S.N., y Culligan, A. (1991). Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, Down syndrome, behavior disorders, and normal development. *Exceptionality*, 2, 97–110.
- Dunn, L.I.M., Dunn, L.M., y Arribas, D. (2006). *PPVT-III. Peabody. Test de vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Eigsti, I.M., De Marchena, A.B., Schuh, J.M., y Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 681–691.
- Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X., y Abbott, R. (2009).
- Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13, 375–387.
- Folkman, S., y Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170.
- Grau, M.D. (2007). *Análisis del contexto familiar en niños con TDAH*. Tesis Doctoral.
- Universitat de València.
- Hastings, R.P., Daley, D., Burns, C., y Beck, A. (2006). Maternal distress and expressed emotion: Cross-sectional and longitudinal relationships with behavior problems of children with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 111(1), 48–61.
- Hayes, S.A., y Watson, S.L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(3), 629–642.
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H. y Aldred, C., ... PACT Consortium. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45, 681–690.
- Ingersoll, B., y Hambrick, D.Z. (2011). The relationship between the broader autism phenotype, child severity, and stress and depression in parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 337–344.
- Kirk, S., MacCarthy, J., y Kirk, W. (2004). *ITPA, Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Ed. TEA Ediciones.
- Korkman, M., Kirk, U., y Kemp, S. (2007). *NEPSY-II. Evaluación Neuropsicológica Infantil II*. Ed. Pearson.
- Lecavalier, L., Leone, S., y Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal on Intellectual Disability Research*, 50(3), 172–183.
- Maljaars, J., Noens, I., Scholte, E., y van Berckelaer-Onnes, I. (2012). Language in Low-Functioning Children with Autistic Disorder: Differences Between
- Receptive and Expressive Skills and Concurrent Predictors of Language. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2181–2191.
- Matson, J.L., y Tessa, T.R. (2008). The effects of severity of autism and PDD-NOS symptoms on challenging behaviors in adults with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 41–51.
- Newborg, J. Stock y Wnek, (1984). *Battelle Developmental Inventory*. Allen, TX: DLM Teaching Resources.
- Park, C.J., Yelland, G.W., Taffe, J.R., y Gray, K.M. (2012). Brief Report: The Relationship Between Language Skills, Adaptive Behavior, and Emotional and Behavior Problems in Pre-schoolers with Autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(12), 2761–2766.



- Paul, R. (2005). Assessing communication in autism spectrum disorders. En: F. R. Volkmar, R., A. Klin, y D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (vol. 2, 3rd ed., pp. 799–816). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc.
- Raven, J. (1996). *Test de Matrices Progresivas de Raven*. Escala Coloreada. Ed. Paidós.
- Tomanik, S., Harris, G. E., y Hawkins, J. (2004). The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 16–26.
- Wechsler, D. (2009). *WPPSI-III, Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria-III*. Ed. TEA Ediciones.
- Weismer, S.E., Lord, C., y Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1259–1273.

