

anuario de
psicología

The UB Journal of Psychology

Volumen 43
Número 2
Septiembre 2013

facultad de psicología
universidad de barcelona

ps
co
o

 **HORSORI**
EDITORIAL
ISSN: 0066-5126
ISSN: 1988-5253

La operacionalización de constructos psicológicos en la infancia: dificultades y propuestas de superación

Viviana Lemos

CIIPME-CONICET (Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

Realizar una precisa y válida evaluación psicológica implica un gran desafío, siendo uno de los primeros problemas que preocuparon a los científicos de la psicología, ya que la mayoría de los constructos psicológicos no pueden ser medidos de manera directa sino a partir de estímulos que los pondrían de manifiesto, lo que lleva a un riguroso análisis de la validez y confiabilidad de dichas mediciones. Este desafío se incrementa en la operacionalización de constructos psicológicos en la infancia, específicamente en el desarrollo de instrumentos objetivos autoadministrados. A las exigencias psicométricas de toda prueba de evaluación psicológica, se suma una dificultad metodológica dada por la propia etapa evolutiva en que se encuentre el niño, como: mayor distractibilidad, menor capacidad de introspección, menor desarrollo del lenguaje y de la comprensión lectora (en el caso de instrumentos verbales de papel y lápiz).

Este trabajo tiene el objetivo de plantear diferentes elementos involucrados y a considerar en el desarrollo de instrumentos de evaluación infantil, presentando dos ejemplos de operacionalizaciones de los constructos de personalidad y razonamiento moral prosocial en la infancia. Se analizan algunas dificultades en los procesos de desarrollo de los instrumentos, como así también, propuestas de superación, a través de diferentes modalidades de estímulos y formas de respuesta según la edad de los niños.

Palabras clave: evaluación infantil, validez, confiabilidad,

Considerations about the child assessment: Challenges and proposals

To perform an accurate and valid psychological assessment implicates a great challenge and it is one of the first problems scientists in psychology are worried about, since most psychological constructs cannot be measured directly, but they require a stimulus to make them appear, which leads to a strict analysis of the validity and reliability of said measures. This challenge increases in the operationalization of psychological constructs in infancy, specifically in the development of objective self-administered instruments. To the psychometric requirements in every psychological assessment, the methodological difficulty must be added, which is given by the particular developmental stage of the child, such as: Greater distractibility, reduced capacity for introspection, less developed language and reading comprehension skills (in the case of verbal paper-and-pencil instruments).

The objective of this work is to propose different elements which are involved and to consider in the building of an instrument of child assessment, presenting two examples of operationalization of the personality and the prosocial moral reasoning constructs in infancy. Some difficulties in the process of building the instruments and the solutions to improve them are analyzed through various forms of stimuli and kinds of response according to the age of the child.

Keywords: Child assessment, validity, reliability,

Introducción

El objetivo final de toda ciencia es describir, explicar y predecir los fenómenos que estudia; para lograr este objetivo, la ciencia debe recoger y comparar datos que permitan fundamentar sus teorías. La medida es el componente esencial de este proceso; la medición es lo que le ha permitido a la psicología alcanzar el status de ciencia y no solo ser considerada como una doctrina psicológica. La medición es por tanto una actividad prioritaria tanto en la ciencia psicológica en general como en la evaluación psicológica en particular. Una vez que se pueden medir sus datos, se pueden comparar, replicar, establecer modelos matemáticos para su explicación y realizar investigaciones controladas (Borja, 2004).

La medición psicológica transmite información importante sobre los atributos de las personas, como sus rasgos de personalidad, habilidades sociales, diferentes capacidades, actitudes, etc. Esta información se infiere a partir de las puntuaciones obtenidas en las distintas pruebas o calificaciones que supuestamente reflejan los atributos. La mayoría de los constructos psicológicos no pueden ser medidos de manera directa, ya que las características psicológicas son intangibles, con excepción de algunas medidas psicofisiológicas, como por ejemplo, los umbrales de sonido o audición; a diferencia de las características físicas de los objetos, como la altura, el peso, la longitud, que se perciben directamente. Garantizar que se está midiendo bien lo que se quiere medir y que las inferencias que se hacen sobre

el constructo evaluado son correctas, implica un riguroso análisis de la validez y confiabilidad de dichas mediciones.

La validación de un constructo, va más allá de la validación de una prueba, es preciso intentar validar la teoría sobre la cual se construyó ya que las pruebas psicológicas son siempre operacionalizaciones de una determinada teoría acerca del funcionamiento psicológico en alguna área específica. A su vez, responden a una teoría de medición que indica qué operaciones métricas deben realizarse a fin de asignar números a los procesos involucrados (Richaud de Minzi, 2005). Así como en las ciencias físicas, la elaboración de instrumentos se deriva de la teoría en la que están inmersos y de una tecnología que permite medir sus objetos de estudio, los instrumentos de evaluación psicológica responden a una teoría psicológica y a una teoría de la medida (Borja, 2004).

Por todo lo antedicho, operacionalizar un constructo psicológico de manera precisa y válida implica un gran desafío. Este desafío se intensifica en el caso de instrumentos objetivos desarrollados para niños y se incrementa a medida que disminuye la edad de los niños a evaluar. A las exigencias psicométricas de toda prueba de evaluación psicológica, se suma una dificultad metodológica dada por la propia etapa evolutiva en que se encuentre el niño. Las dificultades se asocian, entre otras, a una menor capacidad de introspección. La restricción de sus propias experiencias puede determinar limitaciones en el valor informativo de las autorreferencias o autoinformes (Forns, 1993). Por otro lado, como se podrá observar en el primer ejemplo sobre el desarrollo de un instrumento que se presentará posteriormente, aunque a partir de los siete años se considera que un niño escolarizado se maneja relativamente bien con el lenguaje escrito, no deja de ser especialmente difícil determinar el nivel de comprensión lectora, específicamente en el caso de los cuestionarios verbales autoaplicados del tipo de papel y lápiz (del Barrio Gándara, 2009). Así también, como podrán apreciar en el segundo ejemplo que se presentará más adelante, la distractibilidad y la variabilidad que caracterizan el comportamiento de los niños (especialmente de los más pequeños) obligan a desarrollar atractivas y variadas técnicas de exploración psicológica que sean breves, pero a la vez válidas y confiables; características que desde el punto de vista psicométrico son difíciles de fusionar (Lemos, 2012).

Por las dificultades antes mencionadas, 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, que tienen que ver con la dependencia del observador y de las formas de codificación, como así también con el costo, ya que al ser individual es costosa en términos de tiempo, lo cual también dificulta la evaluación en gran escala.

En cuanto a la información obtenida por 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. Por esta razón, los auto-reportes 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 porque conocen su comportamiento en diferentes situaciones (Richaud, 2012).

Por otro lado, es fundamental conocer cómo el niño percibe una situación, ya que desde la teoría cognitiva, es esta percepción lo que en realidad influye en su comportamiento. Por ejemplo en el caso de la percepción de los niños acerca de los comportamientos de sus padres, Schaefer (1965) considera que está más relacionada con el ajuste del niño que con el comportamiento real de sus padres. Así mismo Kagan (1978) señala que la definición de un padre como hostil o afectivo no puede ser realizada únicamente observando la conducta de los padres, puesto que ni el amor ni el rechazo son cualidades fijas de la conducta. El amor parental, es también una creencia mantenida por el niño, no solo un conjunto de acciones de los padres. En este sentido, el impacto de la conducta parental en los hijos depende no solo de elementos objetivos, sino también de procesos perceptuales e inferenciales del niño. Los padres e hijos no perciben necesariamente de la misma forma el amor parental, las exigencias o el castigo; incluso con frecuencia, los padres realizan inferencias incorrectas acerca de la forma en que sus hijos perciben su comportamiento con ellos (Gracia, 2002).

Por todo lo antedicho, consideramos sumamente valiosa la información que los mismos niños pueden proveer acerca de sus propias actividades, comportamientos, sentimientos y actitudes. Sin embargo, como ya fue mencionado, dadas las características evolutivas de los niños, obtener datos válidos y confiables a partir de los informes de los niños acerca de su propia conducta, implica un gran desafío (La Greca, 1990; Stone y Lemanek, 1990). A pesar de esto, se considera que los auto-informes para niños pueden ser herramientas valiosas si se desarrollan nuevas metodologías para superar las habilidades limitadas de los niños (Arseneault, Kim-Cohen, Taylor, Caspi, y Moffitt, 2005).

A continuación se presentan en dos ejemplos algunas de las dificultades mencionadas y propuestas de superación, al operacionalizar los constructos de personalidad y razonamiento moral prosocial en niños.

Cuestionario Argentino de Personalidad Infantil (CAPI) dirigido a niños de 9 a 12 años (Lemos, 2004)

Aunque existen un gran número de estudios teóricos que apoyan la adecuación del modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad al estudio de la personalidad infantil, operacionalizar dicho constructo en la infancia, fue una tarea bastante compleja. Se partió de la propuesta de Costa y McCrae de seis facetas o subdimensiones por factor, pero en los niños, el número máximo de facetas que se pudieron operacionalizar en algunos de los factores, fue de cuatro. Algunas facetas de personalidad empíricamente observables, no pudieron ser discriminadas por los niños

como aspectos diferentes de su personalidad. Por ejemplo, *sentimiento gregario* y *emociones positiva* se fusionaron en un mismo factor, cuando en los adultos son facetas claramente diferenciadas. Esta disminución en relación a las facetas encontradas en los niños en comparación con el adulto, podría llevar a la ingenua conclusión de que los niños tienen una personalidad más simple. En realidad, esto podría deberse a una disminución en la capacidad de los niños de expresar y percibir determinados matices del comportamiento, que responden a determinados constructos psicológicos, o al menos de diferenciarlos tal como los hemos expresado verbalmente (Lemos, 2003). Aparentemente influiría en los niños una dificultad para percibir en sí mismos y en los demás ciertas características y además poder expresarlas verbalmente, como lo exigiría el enfoque lexicográfico (Lemos, 2006).

Se comenzó la construcción del instrumento operacionalizando el factor *Extraversión*. Pronto se pudo dimensionar la complejidad que implica desde el punto de vista psicolingüístico basar una evaluación psicológica infantil en el lenguaje. Los niños privilegiaban ciertas unidades semánticas, es decir palabras puntuales, sobre el contexto lingüístico en que eran utilizadas en las frases. Por ejemplo, todos los ítem en los que figuraba la expresión *me gusta*, saturaron factorialmente en la faceta *emociones positivas*, independientemente del contenido restante del ítem. Así los ítems “Me gusta estar con muchas personas” y “Me gusta ir a fiestas y cumpleaños”, los cuales pretendían definir la faceta *sentimiento gregario*, fueron interpretados por los niños como *emociones positivas*. Posiblemente el “me gusta” fue asociado con el disfrutar y esto percibido como una emoción positiva.

Desde el punto de vista sintáctico se observó, por un lado, que el orden en que se estructuraba el ítem era fundamental, ya que las palabras que estaban al comienzo de la frase eran las que más peso tenían en la interpretación del ítem, como en el ejemplo mencionado anteriormente. Por otro lado, las frases complejas, como por ejemplo, “En la escuela prefiero trabajar solo que en grupo”, implicaban realizar una disyunción, es decir que tenían una complejidad lógica, difícil de realizar por los niños, especialmente los niños más pequeños, de 9 años. Muchos de los niños preguntaban, “si prefiero trabajar en grupo, ¿qué tengo que responder?”.

La operacionalización del factor *Amabilidad* también resultó una tarea muy compleja debido a la influencia de la deseabilidad social en los niños. Los niños mostraron una imagen mejorada de sí mismos, contestando la mayoría de ellos como muy altruistas, modestos, rectos, confiados y sensibles, por lo cual era difícil obtener un adecuado poder discriminativo de los ítems. Evidentemente con la simple observación es posible concluir que esto no es así, es decir, no es que no haya variabilidad entre los niños en relación a estas facetas, sino que la limitación para su correcta evaluación es de tipo metodológica. Posiblemente, el empleo de otro tipo de técnicas, por ejemplo, técnicas proyectivas o cédulas de observación, sean más apropiadas para estudiar puntualmente estos aspectos.

Profundizando en el estudio de la deseabilidad social en la evaluación infantil, en un trabajo posterior, se desarrolló una escala para evaluarla (Ver Lemos, 2005).

Al comparar la deseabilidad social en función de la edad, los resultados indicaron que la misma disminuye a medida que aumenta la edad (Lemos 2005). Posiblemente esto se deba a que el querer mostrar una imagen positiva de uno mismo guarde relación con la dependencia afectiva y la falta de seguridad en sí mismo. A medida que el niño crece, también aumenta su independencia, se afianza su identidad y su confianza en sí mismo. La conducta dependiente puede adquirir diferentes formas, una de ellas es la búsqueda de reconocimiento y aprobación.

También fue difícil obtener una “satisfactoria” consistencia interna en función de una apropiada longitud del test. Los niños tienen periodos cortos de atención por lo que instrumentos muy extensos afectan la validez de la evaluación, por lo cual se debe sopesar cuidadosamente cada ítem que se agrega al instrumento. De todos modos, los criterios para evaluar una satisfactoria consistencia interna son mucho más flexibles con niños que con adultos. Por un lado, porque la reducción de ítems se vincula a la disminución del coeficiente *alpha*; ya que el grado de correlación es muy sensible al *n* (Cronbach, 1951); por otro lado, las respuestas de los niños son mucho más fluctuantes que las de los adultos. Por todo esto, Mischel (1974) mencionó que correlaciones de .30 en los niños suelen considerarse significativas, valores que en el caso de instrumentos dirigidos para adultos serían inadecuados desde el punto de vista psicométrico.

Otro aspecto que parece importante destacar es la retroalimentación entre la teoría psicológica y la psicometría. Por ejemplo en el factor *Neuroticismo* se pesaron las facetas de *autocrítica*, *vulnerabilidad*, *ansiedad*, y en sentido inverso la *competencia*. Esto nos pareció muy interesante ya que aparentemente en los niños, el neuroticismo estaría afectando sus sentimientos de competencia. Esta última faceta, en estudios con sujetos adultos, está más relacionada con los factores en los que el medio ejerce más influencia como el factor de *Responsabilidad* o *Escrupulosidad* (Costa y McCrae, 1992). Sin embargo, en el niño la *competencia* parecería estar correlacionada con los aspectos más temperamentales de la personalidad, pesándose así en el factor *Neuroticismo*. El neuroticismo en los adultos aparece correlacionado negativamente con extraversión y no con competencia (Avia y Bernardos, 1995).

La reflexión, análisis y ajuste de los distintos aspectos mencionados, permitieron ir mejorando el instrumento a través de sucesivas versiones preliminares, llegando a una versión definitiva de adecuadas propiedades psicométricas, operacionalizándose 5 factores y 15 facetas de personalidad infantil (ver Lemos, 2004).

Evaluación del Razonamiento Moral Prosocial para niños de 7 y 8 años (Lemos y Richaud de Minzi, 2010)

El razonamiento moral prosocial se refiere a dilemas sociales en los que las necesidades o deseos de una persona están en conflicto con las necesidades o deseos de otra u otras personas, en un contexto donde el papel de las leyes, nor-

mas, dictados de las autoridades, prohibiciones y castigos, es mínimo (Carlo, Eisenberg, Koller, Da Silva y Frohlich, 1996; Eisenberg, Lennon y Roth, 1983; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991).

Los tipos de razonamiento moral prosocial que pretendimos operacionalizar en niños de 7 y 8 años, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de ese período evolutivo y los conceptos desarrollados por Eisenberg, Lennon y Roth (Eisenberg 1979, Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995; Eisenberg *at al.*, 1983, 1987, 1991), fueron los siguientes:

- Hedonista.
- Orientado a las necesidades de los otros.
- Centrado en la aprobación de los demás.
- Estereotipado.
- Orientación simpática.
- Afecto internalizado primitivo.

En base a la versión española del *Prosocial Reasoning Objective Measurement* (PROM; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992), dirigida a adolescentes, adaptada y validada por Mestre, Frías, Samper y Tur (2002), se desarrolló una primera versión verbal del instrumento. Se elaboraron seis historias que presentaban distintas situaciones conflictivas en las que los niños debían identificarse con los personajes principales y sugerir cómo resolver un dilema social. Se crearon dos versiones paralelas de cada historia, una para niños y otra para niñas (Richaud, Lemos y Schulz, 2007).

Cada historia estaba estructurada de la siguiente manera: en primer lugar se presentaba la situación, por ejemplo: “María había llevado a la escuela unas galletitas para la merienda. Su mamá le había comprado un paquete pequeño de las galletitas que más le gustaban. Las galletitas eran riquísimas, el único problema es que eran muy poquitas. Julia, una compañerita de María, que no había llevado merienda, se acercó a ella en el recreo”. Luego se le preguntaba al niño qué debería hacer el personaje principal en esa situación: “¿Qué tendría que hacer María?”. Todos los niños evaluados contestaron: “tendría que convidarle”, manifestándose la fuerte influencia de la deseabilidad social. En realidad esta pregunta no nos interesaba, por no ser discriminativa, pero nos permitía avanzar con la siguiente pregunta que sí nos interesaba: “¿Por qué haría eso?”. Aquí sí evaluábamos la motivación prosocial, en qué pensaba el niño al realizar un determinado comportamiento prosocial. Luego de esta pregunta se incentivaba al niño a que diera dos o tres respuestas espontáneas, clasificando dichas respuestas dentro de las opciones del instrumento. Luego, se le leían al niño, en orden contrabalanceado, el resto de las posibles opciones de resolución de la situación no expresadas de manera espontánea, pidiéndole que las ordenara de acuerdo a su importancia.

TABLA 1. EJEMPLO OPCIONES DE RESPUESTA HISTORIA 1.

<i>Opción de respuesta</i>	<i>Tipo de razonamiento</i>
Porque Julia tenía hambre	Orientado a la necesidad
Porque así otro día Julia le convidará a ella.	Hedonista
Porque es bueno compartir	Estereotipado
Porque su mamá se va a poner contenta por lo que hizo	Búsqueda de aprobación
Porque le dio lástima que nadie le compartiera a Julia	Orientación empática
Para que Julia se sienta bien	Afecto internalizado primitivo

Algunas dificultades que surgieron al analizar esta primera versión verbal del instrumento (Richaud *et al.*, 2007) fueron las siguientes:

- Resultó difícil construir historias breves, claras, donde se presente un dilema y donde las alternativas de respuesta que se ofrezcan sean pocas, ya que era difícil para el niño tener que recordar en algunos casos hasta cinco alternativas verbales simultáneas para poder jerarquizarlas (dependiendo de la cantidad de respuestas espontáneas que dieran). En estos casos, en general los niños escogían la última opción (probablemente por una cuestión de memoria). Este sesgo trató de controlarse presentando las alternativas de manera balanceada, es decir alternando el orden de presentación. Pero esto afectó la confiabilidad.

- Algunas palabras que contenían las historias, sesgaban la respuesta de los niños. Por ejemplo, la expresión “...tenía mucho hambre...” inducía una respuesta del tipo orientada a la necesidad; o en otra historia, “...estaba triste porque se quedó sola...” inducía respuestas de orientación empática.

- A pesar de estas dificultades, hubo evidencias a favor de la validez de constructo del instrumento lo que motivó a continuar perfeccionándolo (Richaud de Minzi, Lemos y Schulz, 2009).

En función de los resultados obtenidos y las dificultades encontradas en la primera versión verbal del instrumento, se desarrolló una segunda versión pictórica en la que:

- Se ajustaron los relatos procurando mayor neutralidad, eliminando adjetivos que pudieran inducir determinados tipos de respuesta.

- Se reagruparon las categorías de razonamiento prosocial que implican la consideración por el otro (orientado a la necesidad, afecto internalizado primitivo y orientación empática), reduciendo de este modo a cuatro los razonamientos evaluados.

- Se diseñó una nueva forma de presentación pictórica de las alternativas de respuesta. Por un lado, para hacer más atractivo el instrumento y fundamentalmente para evitar los problemas de memoria, mostrándole al niño todas las opciones de respuesta restantes a las espontáneas, de manera simultánea, para que las ordenara.

En la siguiente figura se presentan las alternativas de respuesta pictóricas para la misma historia mencionada anteriormente, en este caso, en la versión para varones.

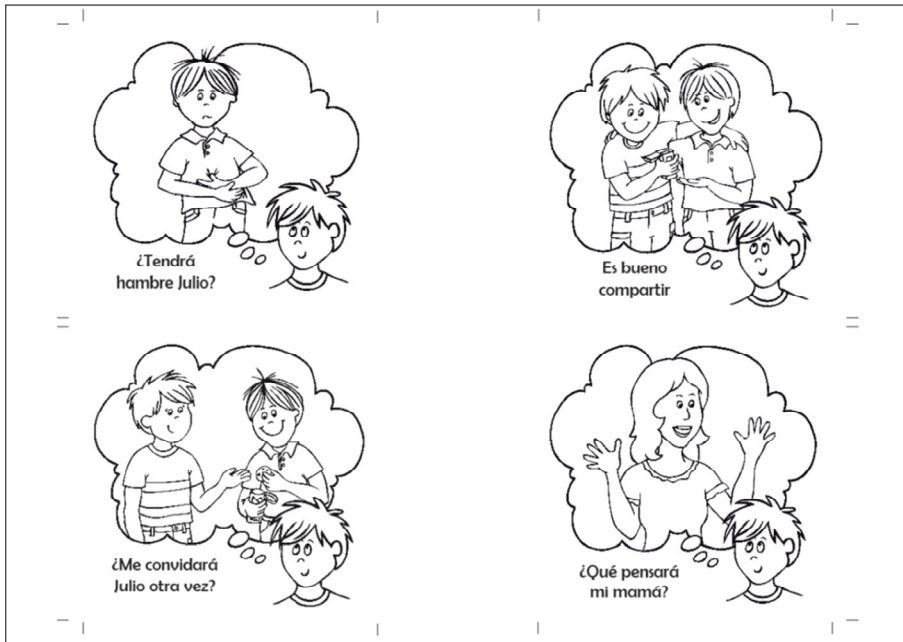


Figura 1. Alternativas de respuesta pictóricas para la primera historia versión varones.

Todos los análisis realizados (consistencia interna, validez de constructo a partir de la comparación por sexo y edad, relación entre los tipos de razonamiento, sesgo en el contenido de las historias y determinación de los tipos de razonamiento prosocial predominantes a los 7 y 8 años) mejoraron en comparación con los de la primera versión (ver Lemos, Richaud de Minzi, 2010).

Conclusiones

En resumen, en primer lugar hemos presentado algunas consideraciones sobre la complejidad de la medición de los atributos psicológicos en general. También fueron presentadas algunas dificultades metodológicas específicas vinculadas al desarrollo de instrumentos objetivos que pretenden operacionalizar constructos psicológicos en la infancia. A pesar de las dificultades mencionadas, se rescata el valor de la información que el propio niño pueda proveer de sí mismo.

Como hemos compartido en los ejemplos, el desarrollo de instrumentos y la medición de constructos psicológicos en la infancia no es una tarea sencilla, requiere de un gran conocimiento de teoría psicológica, evolutiva y psicométrica, pero también de una gran flexibilidad y creatividad por parte de quien asume esta tarea, encontrando y desarrollando métodos y técnicas atractivas y accesibles para los niños, que puedan poner de manifiesto el constructo a evaluar.

REFERENCIAS

- 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(5), 537-550.
- Avia, M., & Bernardos, S. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Borja, L. (2004). Fundamentos Psicométricos en la Evaluación Psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7 (4), 23-43.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, vol 2 (4), 331-349.
- Carlo, G; Eisenberg, N; Koller, H; Da Silva, M., & Frohlich, C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(2), 231-240.
- Costa, P., & McCrae, R. (1992). Discriminant validity of NOE-PIR facets. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 299-237.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- del Barrio Gándara, V. (2009). Problemas específicos de la evaluación infantil. *Clinica y Salud*, 20(3), 225-236.
- Eisenberg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19 (6), 846-855.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R.M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Eisenberg N., Miller PA, Shell R, McNally, S. & Shea C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*. 27, 849-857.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 911-936.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. En F. Silva Moreno: *Evaluación Psicológica en niños y adolescentes*. España: Síntesis.
- Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: Percepciones de padres e hijos. *Psicothema*, 14(2), 274-279.
- Kagan., M. (1978). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Editorial Trillas.
- La Greca, A.M. (1990). Issues in adherence with pediatric regimens. *Journal of Pediatric Psychology*, 15(4), 423-436.
- Lemos, V. (2003). *Operacionalización del enfoque de los Big Five en la evaluación de la personalidad infantil*. Simposio por invitación en el 29º Congreso Interamericano de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Lemos, V. (2004). Operacionalización del constructo personalidad infantil a partir del enfoque de los cinco grandes factores de personalidad. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de San Luis.

- Lemos, V. (2005). Construcción y validación de una escala para evaluar la deseabilidad social infantil. *Interdisciplinaria*, 22 (1), 77.
- Lemos, V. (2006). La evaluación de la personalidad infantil a partir del enfoque de los cinco grandes factores de personalidad (Big Five). *Psicodiagnosticar*, 16, 97-108.
- Lemos, V. (2012). *La evaluación infantil: Desafíos y propuestas*. Conferencia invitada presentada en el XV Congreso Latinoamericano de ALAMOC (Asociación Latinoamericana de Análisis, Modificación del Comportamiento y Terapia Cognitiva Conductual): Las terapias cognitivas en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Lemos, V., & Richaud, M. C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: una versión pictórica. *Revista Universitas Psicológica*, 9 (3), 879-891.
- Mestre, V., Frias, D., Samper, P., & Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica*, 3, 221-232.
- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. *Advances in experimental social psychology*, 7, 249-292.
- Richaud de Minzi, M.C (2005). Teoría de la medición y teoría psicológica: Su articulación en los tests. *Suma Psicológica*, 12 (1), 7-21.
- Richaud, M.C. (2012). *Las pruebas objetivas en la evaluación psicológica de los niños*. Conferencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XXIII Jornadas Nacionales de ADEIP. Rosario, Argentina.
- Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V., & Schulz, A. (2007). Evaluación del razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años. En M.C. Richaud de Minzi (Presidente), *Evaluación de las competencias sociales en la infancia y adolescencia*. Simposio llevado a cabo en la reunión del VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica, Ciudad de México, México.
- Richaud de Minzi, M.C., Lemos V., Schulz, A. (2009). Una propuesta pictórica para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años. En M.C. Richaud de Minzi (Presidente), *Evaluación y promoción de la prosocialidad, las emociones y su relación con los estilos parentales*. Simposio por invitación llevado a cabo en la XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Ciudad de Buenos Aires.
- Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child development*, 413-424.
- Stone, W.L., & Lemanek, K.L. (1990). Parental report of social behaviors in autistic preschoolers. *Journal of autism and developmental disorders*, 20(4), 513-522.

Artículos

**Anna Isabel García-Díaz,
Bárbara Segura, Hugo Baggio
y Carme Junqué**

Visuospatial and visuoperceptual impairment in relation to global atrophy in Parkinson's disease

**Vanessa Renau Ruiz,
Ursula Oberst y
Xavier Carbonell-Sánchez**

Construcción de la identidad a través de las redes sociales *online*: una mirada desde el construccionismo social

**Maria Forns, Teresa Kirchner,
Laia Soler y Claudia Paretilla**
Spanish/Catalan version of the Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ): Psychometric properties

Viviana Lemos
La operacionalización de constructos psicológicos en la infancia: dificultades y propuestas de superación

**Marina Romeo, Montserrat
Yepes-Baldó, Tomeu Vidal
y Joan Guàrdia-Olmos**

Why do they separate it or not? Attitudes and behaviors towards organic waste separation

**Pilar Monreal-Bosch,
Arantza del Valle
y Santiago Perera**

Activando municipios para la promoción de la salud: un estudio de caso en comunidades rurales

Eva Aguilar Mediavilla
Comparative analysis of the acquisition of syllabic structure and errors in preschool children with SLI

**Alicia Martínez-Ramos,
Maribel Peró-Cebollero,
Teresita Villaseñor-Cabrera
y Joan Guàrdia-Olmos**
Adaptación y validación del test Torre de Londres en mexicanos adultos mayores de 60 años

