



LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL: las Escalas de desarrollo Merrill-Palmer revisadas (MP-R)

El desarrollo infantil es un proceso dinámico y sumamente complejo en el que la interacción de los aspectos biológicos, psicológicos y sociales conforma progresivamente las habilidades que permitirán al niño relacionarse satisfactoriamente con su entorno. La gestación y los primeros años de vida son un período crítico durante el cual la aparición de alteraciones que comprometan el correcto desarrollo del niño puede tener un impacto devastador si no se detectan a tiempo y se remedian lo antes posible. Por este motivo su detección temprana es un aspecto fundamental. Si los trastornos del desarrollo infantil se detectan en el momento en que aparecen los primeros signos su impacto será menor, puesto que se podrán poner en marcha los distintos mecanismos asistenciales y educativos y las intervenciones terapéuticas mostrarán su mayor eficacia (Grupo de Atención Temprana, 2000).



La paulatina implantación y extensión de programas de detección e intervención temprana de los trastornos del desarrollo, de los trastornos del espectro autista (TEA) o de las discapaci-

dades intelectuales ha provocado que **la evaluación del desarrollo infantil haya sido objeto de una creciente atención**. Tanto la detección como el diagnóstico de estos trastornos son procesos complejos en los que es necesario atender a una gran cantidad de información, desde las evaluaciones médicas (estudios genéticos, exploraciones y pruebas diagnósticas) hasta los informes de los profesores o de los asistentes sociales. Uno de los elementos más importantes de este proceso es la **constatación de los posibles retrasos del niño en cada una de las áreas del desarrollo**. La aplicación de tests estandarizados es, en combinación con las otras fuentes de información, el método más útil y eficaz para apreciar con precisión el funcionamiento del niño en cada uno de los dominios (cognitivo, socioemocional, etc.) y para poder realizar un seguimiento de sus progresos. La necesidad de evaluar con garantías estos aspectos en niños cada vez más pequeños (p. ej., niños nacidos prematuramente o con alguna complicación perinatal) ha hecho que los profesionales, cada vez con más ahínco, demanden herramientas que permitan realizar una evaluación global del niño en todas las áreas desde su nacimiento, que sean sensibles a los posibles retrasos en cada una de ellas y que estén adecuadamente adaptadas y tipificadas en nuestro medio.

Ante esta necesidad de disponer de instrumentos de evaluación adecuados y adaptados a la población de habla hispana se inició en 2007 el proyecto de adaptación y tipificación española de las **Escalas de desarrollo Merrill-Palmer revisadas (MP-R)**, una de las pruebas más modernas y prestigiosas. Las MP-R (Roid y Sampers, 2004) fueron desarrolladas para dar respuesta a las necesidades de evaluación en la primera infancia. Son el fruto de una profunda revisión y actualización de



las *Merrill-Palmer Scales of Mental Tests* (Stutsman, 1931) que, desde su aparición, han gozado de un gran prestigio y aceptación entre los profesionales dedicados a la evaluación infantil debido a su planteamiento innovador y a su utilidad en poblaciones especiales.

Las MP-R incorporan un buen número de aspectos muy destacables que han contribuido a su rápida difusión e implantación en los EE.UU. y en otros países, como Suecia, Noruega y, ahora, España.

En primer lugar, y como ya se ha comentado, las MP-R permiten realizar una **evaluación comprehensiva del desarrollo** incluyendo las cinco áreas principales (**cognición, motricidad, lenguaje y comunicación, conducta adaptativa y desarrollo socioemocional**) y un conjunto adicional de aspectos que permiten al profesional obtener una imagen global del niño y comprender mejor sus características particulares. Además permite evaluar a los niños desde el nacimiento hasta los 6 años y medio, periodo clave para la detección de problemas cognitivos o conductuales y de la mayoría de los trastornos del desarrollo. Este **amplio rango de edad** supone una enorme ventaja de cara a las evaluaciones longitudinales en las que se examina al niño periódicamente para valorar sus progresos. Otro aspecto destacable de las MP-R es la inclusión de las denominadas “puntuaciones de desarrollo”. Este tipo de puntuaciones refleja con una mayor precisión y claridad los pequeños incrementos en el funcionamiento del niño y permiten realizar una **evaluación sensible al cambio** (Roid y Miller, 1997; Roid, 2003).

El nulo o limitado desarrollo del lenguaje de los niños más pequeños y la rápida aparición de los efectos de la fatiga y el aburrimiento hacen de la

evaluación una tarea realmente complicada que exige a los profesionales una gran experiencia y flexibilidad. Ante esta dificultad las MP-R muestran una de sus mayores virtudes, puesto que la evaluación está basada en **tareas muy participativas y atractivas** en las que el niño debe manipular llamativos juguetes, utilizar láminas con coloridas ilustraciones o imitar al examinador haciendo ciertos movimientos, lo que permite captar y mantener la atención incluso de los niños más pequeños. Este planteamiento de la evaluación ha caracterizado a las *Escala de desarrollo Merrill-Palmer* desde su aparición en 1931 y por este motivo han sido recomendadas durante décadas por los expertos en el ámbito de la Educación Especial para evaluar a niños con un lenguaje expresivo limitado (Sattler, 1974, pág. 79), con autismo (Rutter, 1966) o con otras dificultades de comunicación.

La utilidad de las MP-R en los campos clínico y educativo es enorme; no solo proporciona gran parte de la información necesaria para el proceso diagnóstico de los trastornos del desarrollo, del aprendizaje o del espectro autista, sino que permite establecer una **conexión directa con la planificación del tratamiento** al ofrecer una información detallada de las capacidades del niño que permitirá fijar los objetivos prioritarios durante la intervención. Además, su amplio rango de edad las hacen idóneas para realizar las evaluaciones de seguimiento y comparar los progresos del niño en cada área. Por sus propiedades y características las MP-R están llamadas a ocupar un puesto destacado entre el repertorio de pruebas que utilizan cotidianamente los profesionales dedicados a la Psicología infantil y a la Educación Especial.



Principales características de las Merrill-Palmer revisadas	
1	Permite realizar una evaluación de las 5 principales áreas del desarrollo infantil y de otros aspectos adicionales.
2	Rango de edad amplio , que abarca desde el nacimiento hasta los seis años y medio.
3	Planteamiento de la evaluación centrado en el niño , con tareas muy participativas y basadas en atractivos juguetes, que contribuye a una mejor evaluación de sus habilidades.
4	Reducido contenido verbal . Muy útil para evaluar a niños con trastornos del lenguaje o la comunicación o que aún no dominan el idioma.
5	Evaluación multimodal que combina pruebas de ejecución, cuestionarios para padres, una escala de observación y una entrevista.
6	La combinación de fuentes de información y la utilización de reglas para ajustarse al nivel funcional del niño permiten realizar una evaluación más eficaz y breve (entre 60 y 90 minutos).
7	Las “puntuaciones de desarrollo” permiten realizar una evaluación muy precisa de los pequeños cambios .
8	Permite una interpretación referida a baremo (comparar los resultados con los de otros niños de su edad) o referida a criterio (describir el rendimiento del niño en función de lo que es capaz de hacer).
9	Ha sido tipificada en una muestra española amplia y representativa (n=968). Baremos en tramos de 1, 2, 3 y 4 meses según la edad.
10	Presenta una fiabilidad y validez demostrada .

Adaptación española Merrill-Palmer revisadas

El proceso de adaptación y tipificación de las MP-R ha permitido obtener una versión española del instrumento que mantiene las mismas características y propiedades de la versión original y ha permitido acumular evidencias sobre su fiabilidad y validez que avalan su uso en nuestra población:

- Las MP-R muestran una adecuada **consistencia interna** (alfa de Cronbach entre 0,78 y 0,97) y **estabilidad temporal** (test-retest; correlaciones entre 0,76 y 0,97).
- El patrón de correlaciones con otras pruebas de evaluación del desarrollo y entre las escalas aporta evidencias satisfactorias sobre su **validez concurrente y discriminante**.
- La adecuada progresión de las puntuaciones en función de la edad y las diferencias entre grupos muestran que las MP-R son **capaces de reflejar adecuadamente pequeños cambios** en el desarrollo y que son **capaces de identificar a los sujetos con trastornos** en el mismo.

Referencias

- Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales (5ª ed.)*. Itasca, IL: Riverside Publishing Co.
- Roid, G. H. y Miller, L. J. (1997). *Leiter International Performance Scale-Revised*. Wood Dale, IL: Stoelting Co.
- Roid, G. H. y Sampers, J. (2004). *Merrill-Palmer-Revised, Scales of Development*. Wood Dale, IL: Stoelting Co. Adaptación española: *Escalas de desarrollo Merrill-Palmer revisadas*. Madrid: TEA Ediciones, 2011.
- Rutter, M. (1966). Prognosis: psychotic children in adolescence and early adult life. En J. K. Wing (Ed.), *Early childhood autism: clinical, educational and social aspects*. Londres: Pergamon Press.
- Sattler, J.M. (1974). *Assessment of children's intelligence*. Filadelfia: Saunders.
- Stutsman, R. (1931). *Merrill-Palmer Scale of Mental Tests*. Chicago: Stoelting Co.

Fernando Sánchez Sánchez
Dpto. de I+D de TEA Ediciones

ENTREGA DEL XV PREMIO TEA EDICIONES

El pasado día 15 de noviembre de 2010 se celebró en la Universidad de Málaga la entrega del **XV Premio TEA Ediciones** para la investigación y el desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica.

En esta ocasión ha obtenido este prestigioso premio un grupo de investigación de la Universidad de Málaga por la obra que lleva por título *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)*, una interesante prueba destinada a evaluar esta alteración en niños de entre seis y doce años.

Los autores del trabajo son **María Victoria Trianes**, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación; **María José Blanca**, catedrática de Metodología de las Ciencias del Comportamiento; **Francisco Javier Fernández-Baena**, profesor de Psicología Evolutiva; **Milagros Escobar**, profesora de esta misma área y **Enrique Maldonado**, profesor de Psicobiología.

El premio de TEA Ediciones fue entregado en un acto celebrado en la Facultad de Psicología presidido por el vicerrector de Profesorado, **Enrique Caro**, y el decano del centro, **Julián Almaraz**.

El director de la editorial, **Jaime Pereña**, destacó la originalidad del trabajo y su apoyo en una gran labor de investigación centrada en un campo de estudio, como es el estrés infantil, muy novedoso.

Por su parte, María Victoria Trianes habló en nombre de todos los premiados y señaló que el estrés infantil *"es un problema en crecimiento en las sociedades desarrolladas o en desarrollo que se produce cuando un menor tiene un problema que percibe como importante y piensa que no puede resolverlo porque no tiene recursos para ello. Estos problemas son dificultades, contratiempos y fastidios diarios de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad"*.



Los autores del IECI, Milagros Escobar, María José Blanca, Javier Fernández-Baena, Enrique Maldonado y M^a Victoria Trianes



Según los autores, los escolares con altos niveles de estrés suelen presentar problemas socioemocionales como ansiedad, depresión, sentimientos de incapacidad, aislamiento o bajo autoconcepto, entre otros.

El IECI será publicado por TEA Ediciones en los próximos meses, de forma que pueda ser utilizado por los profesionales que trabajan con niños.

ELABORACIÓN DE BAREMOS

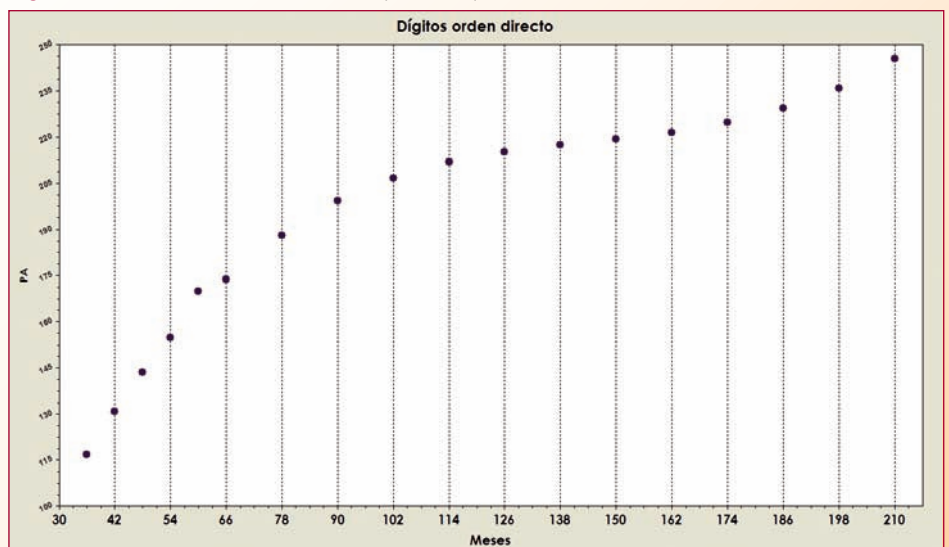
¿POR QUÉ LAS CUENTAS APARENTEMENTE NO CUADRAN?

En ocasiones podemos observar, especialmente en las pruebas de aplicación individual destinadas a evaluar un amplio rango de edades, cómo se ofrece una gran cantidad de tablas de baremos para discriminar los niveles de aptitud de los sujetos (p. ej., un baremo por cada 3 meses de edad). Desde los planteamientos más tradicionales, esta característica supondría recoger un número amplio de casos en cada tramo para poder realizar tablas tan pormenorizadas. Sin embargo, afortunadamente las cuentas no siempre cuadran (ni tienen que cuadrar): gracias a procedimientos más rigurosos y avanzados metodológicamente, como la **tipificación continua** o *"continuous norming"*, actualmente podemos optimizar el proceso de tipificación para conseguir igual o mayor precisión a partir de muestras representativas de la población, aunque menos numerosas de lo que la lógica nos lleva a pensar. Veamos a grandes rasgos la forma habitual de proceder.

Un **baremo** no es más que una guía que facilita la interpretación del rendimiento de una persona en una determinada prueba psicológica. El resultado de un test suele expresarse en una o varias puntuaciones directas, las cuales, como su propio nombre indica, se obtienen directamente de las respuestas a los ítems del test; en los tests de inteligencia, aptitudes y rendimiento estas puntuaciones suelen ser el número de aciertos o respuestas correctas del sujeto. Sin embargo, estas puntuaciones de por sí carecen de significado, por lo que es necesario transformarlas en otro tipo de puntuaciones con entidad psicológica, como pueden ser por ejemplo las **puntuaciones típicas** "z" o cualquiera de sus derivaciones (decatipo, S, CI...). Esta es precisamente la finalidad de un baremo: la transformación de las puntuaciones de modo que sean fácilmente interpretables.

Existen múltiples procedimientos para la elaboración de baremos, los cuales han ido utilizando metodologías cada vez más complejas gracias al desarrollo de los ordenadores. Sin duda alguna, el grupo de procedimientos más utilizado para la construcción de baremos en las pruebas de aplicación individual que cubren varios rangos de edad es la **tipificación continua** o *"continuous norming"*. En resumen, la finalidad de estos métodos es estimar en diferentes grupos sociodemográficos (p. ej., grupos de edad), y a partir de datos empíricos, las características de las variables (media, desviación típica, asimetría...) que sirven como base para transformar las puntuaciones y, por tanto, para la construcción de los baremos de cada grupo.

Figura 1. Mediana del test Dd por edad (en meses)



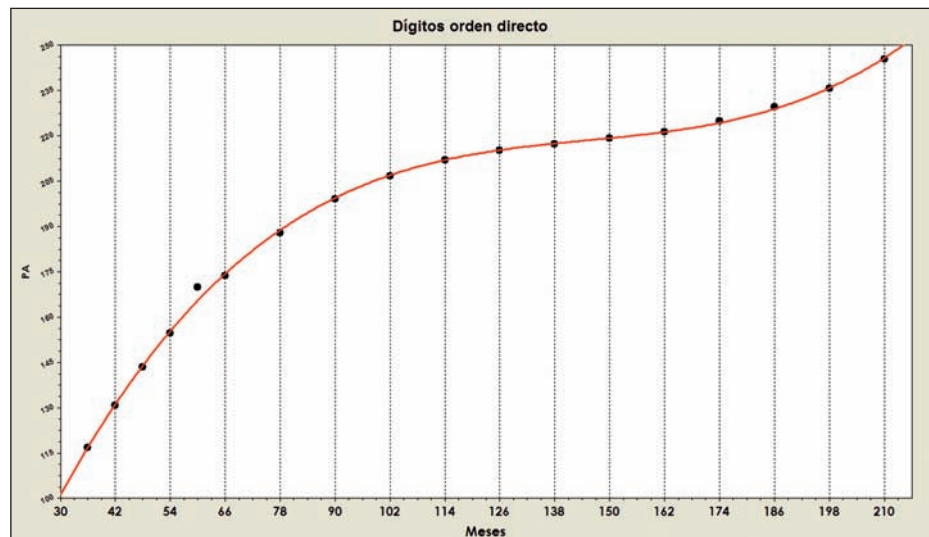
Sin entrar al detalle en la metodología subyacente a esta familia de procedimientos, su aplicación a la construcción de baremos tiene claras ventajas. Resaltamos aquí dos de las principales: la eliminación de las irregularidades debidas a errores de muestreo y el aumento de la precisión del baremo. Veamos la lógica de estos procedimientos con el siguiente ejemplo extraído del **BAS-II, Escalas de aptitudes intelectuales**.

Uno de los tests del BAS-II, Dígitos orden directo (Dd), se aplicó a 1.554 niños entre los 3 años (30 meses) y los 17 años y medio (210 meses). La muestra se dividió en 18 grupos de edad (en intervalos de 6 meses hasta los 6 años y de 12 meses para el resto), con un tamaño de entre 80 y 109 niños en cada grupo. Las medianas de las puntuaciones de aptitud (PA; basadas en el modelo de Rasch) de cada uno de estos 18 grupos se representan en la figura 1.

A continuación se analizó cómo evolucionaba el rendimiento en Dd con la edad, es decir, la tendencia de las medianas con la finalidad de encontrar una función matemática que se ajustara de forma precisa a los datos empíricos. Este procedimiento de tipo continuo, denominado **suavizado** o *"smoothing"*, es el más frecuentemente aplicado en los tests psicológicos de mayor prestigio mundial (RIAS, PPVT-III, MP-R, las Escalas Wechsler, Stanford-Binet...). En el caso que nos ocupa, la función que mejor se ajustó a los datos ($r=0,999$) fue una de tipo cúbica o polinómica de grado 3 (figura 2).

La figura 2 ilustra dos de las principales ventajas de la tipificación continua. En primer lugar, se observa que la mediana del grupo de 5 años (60 meses) es la única que se aleja del modelo cúbico, posiblemente debido a oscilaciones propias del muestreo. A partir de la tendencia de los datos se puede determinar

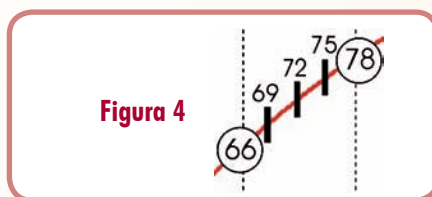
Figura 2. Función cúbica ajustada a los datos ($r=0,999$)



que, en caso de no haberse producido errores muestrales, la mediana se situaría sobre la recta, por lo que ese es el valor que se debe tomar como referencia para construir el baremo propio de esa edad (figura 3).



Por otro lado, es evidente que cada uno de los puntos de la función (empíricos o estimados) representa la mediana de la aptitud de los niños en función de la edad en meses. Los puntos que aparecen representados se han obtenido de la aplicación empírica del test, pero dado el elevado ajuste obtenido por la función cúbica, es lícito pensar que, por ejemplo, la mediana de los niños de 72 meses estaría situada entre los puntos empíricos de aptitud de los niños de 66 y 78 meses. Esta es la segunda gran ventaja de este procedimiento: en función de los datos empíricos provenientes de un número concreto de grupos de la población se puede dividir el continuo aptitudinal en un mayor número de intervalos, lo que supone un **aumento de la precisión de los baremos resultantes**. Así, si nuestra intención es crear tablas de baremos con intervalos de 3 en 3 meses para los niños entre los 66 y los 78 meses (69 meses, 72 meses...), procederíamos como se indica en la figura 4.



La tipificación continua se trata pues de un proceso robusto, aunque bien es cierto que complejo y en muchas ocasiones malinterpretado. Es **robusto** porque una vez elaborado el modelo que mejor predice la tendencia de la aptitud subyacente, la precisión que permite es muy superior a la alcanzada con otros métodos en este tipo de pruebas individuales. En este sentido, la clave consiste en concentrar el mayor número de casos empíricos posible en los puntos clave de la distribución muestral de la edad. Es **complejo** porque requiere un esfuerzo considerable para recoger grandes cantidades de datos que estimen con poco margen de error los parámetros poblacionales y el uso de cálculos poco habituales en Psicología aplicada. Quizá esta sea la razón de que en ocasiones este proceso haya sido **malinterpretado**: la mente tiende a pensar que si con 1.500 casos se han construido 100 tablas de baremos, cada una está basada en 15 casos. Sin embargo, este cálculo "a la vieja usanza" no se ajusta a la realidad de los procedimientos más sofisticados que existen hoy en día para la construcción de baremos.

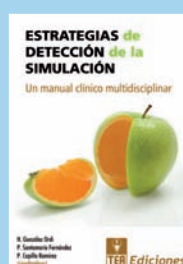
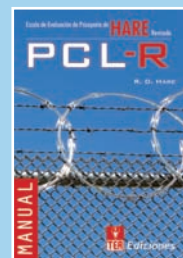
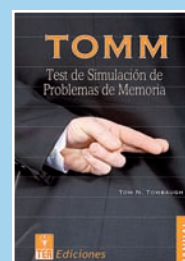
David Arribas Águila
Dpto. de I+D de TEA Ediciones

EVALUACIÓN EN CONTEXTO FORENSE

El 1 de marzo de 2011 se celebró en Madrid la Jornada de evaluación en contexto forense organizada por TEA Ediciones y a la que asistieron más de **200 profesionales** de la Psicología.

Intervinieron en esta Jornada:

- **Rafael Torrubia Beltri**, profesor del Departamento de Psiquiatría y Medicina Legal e Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, y coautor de la adaptación española del **PCL-R, Escala de Evaluación de Psicopatía de Hare revisada**, la herramienta que hoy en día es el referente a nivel internacional para la evaluación de la psicopatía en contextos penitenciarios.
- **Héctor González Ordi** y **Pablo Santamaría Fernández** (adaptadores del **SIMS, Inventario estructurado de simulación de síntomas**, y coordinadores del libro **Estrategias de detección de la simulación**) con la ponencia titulada "**Simulación y herramientas de detección**".
- **Antonio Andrés Pueyo**, catedrático y director del Máster en Psicología Forense y Criminal de la Universidad de Barcelona, destacó la importancia de evaluar la personalidad en el ámbito forense y la valiosa información que para este cometido proporcionan los tests de evaluación de la personalidad disponibles actualmente en el mercado español, rompiendo algunos de los mitos infundados que existen acerca de su falta de validez y utilidad.



LA EVALUACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS: CUÁNDO, POR QUÉ Y CÓMO

La actuación inicialmente más relevante de un psicólogo hacia un niño sobredotado es evidentemente su determinación. Aquí surge una cuestión de gran importancia: **¿Cuándo y por qué motivo debe llevarse a cabo la evaluación de un niño para determinar si es o no sobredotado?** En países con gran tradición en el desarrollo de programas educativos específicos para niños con altas capacidades existe una tendencia a defender la identificación temprana con el objetivo fundamental de conseguir el máximo desarrollo para cada individuo y evitar posibles problemas de ajuste académico.

Desde nuestro punto de vista, la cuestión previa para decir sí o no a esa detección precoz, sería establecer con qué instrumentos se debe identificar a un niño superdotado. En este sentido, aunque tradicionalmente se entiende como sobredotado a aquel individuo con un CI por encima de 130 en un test de inteligencia general, cada vez existe un mayor acuerdo en que los criterios para determinar la excelencia de un niño serían (por este orden): su potencial de aprendizaje, su creatividad y flexibilidad, su metacognición, su memoria de trabajo y su implicación en la tarea. Esto implica que debe entenderse que el CI es un producto de todos esos procesos o variables, y es, por tanto, un índice con cierta fiabilidad, pero no puede ser el criterio para establecer la sobredotación; menos aún, si la evaluación es temprana. Una alta puntuación CI no asegura la excepcionalidad de un niño aunque pueda ser un indicador de su potencial.

Cuanto menor es un niño menos fiable es el CI como criterio para establecer la sobredotación, porque su ejecución está más ligada al enriquecimiento ambiental y a la estimulación recibida y estos factores pueden hacer que un niño tenga inicialmente un desarrollo más rápido que sus iguales y puntúe más alto, pero que esto no suponga excelencia y con el tiempo vuelva a igualarse a su grupo. Por tanto, a menor edad se deberá ser más cauteloso en el diagnóstico, evitando centrarlo en el CI; y se requerirá de la consideración de la memoria de trabajo, la flexibilidad y el potencial de aprendizaje como criterios para la determinación de su estatus.

Una segunda cuestión a tener en cuenta sería: **¿para qué se determina la sobredotación de un niño?** Evidentemente la respuesta está clara, se trata de proporcionarle programas para conseguir un desarrollo cognitivo acorde con su excepcionalidad. Para la planificación de acciones educativas que impliquen la aceleración o flexibilización no sólo debe tenerse en cuenta su nivel intelectual, sino también su desarrollo personal y social.

Con relativa frecuencia, el diagnóstico se solicita cuando aparece alguna conducta que preocupa a los padres -hiperactividad, aburrimiento, negación a ir al colegio, etc.-, acompañando a signos de precocidad o inteligencia; o cuando un maestro percibe que un niño va más deprisa que su grupo en la adquisición de los conocimientos que imparte y solicita al equipo de orientación una evaluación al respecto. Sin embargo, esto no quiere decir que el informe de terceros sea un buen método de detección, pues éste se basa totalmente en la subjetividad del informante y depende del grupo de iguales con que éste compare al niño en cuestión.

Una tercera vía de evaluación para la detección de los sobredotados está en aquellos niños cuyos padres demandan la evaluación, no por suponerlos excepcionales sino, al contrario, porque presentan problemas. Existe una serie de áreas que parecen ser especialmente vulnerables en los niños sobredotados y a ellas habrá que prestar mayor atención en el proceso evaluativo si queremos garantizar un desarrollo armónico del individuo. Los **problemas** que más frecuentemente aparecen asociados a una alta inteligencia son: problemas de lateralidad, aburrimiento, apatía, falta de motivación, hiperactividad, aislamiento, falta de empatía, preocupación

excesiva, sintomatología ansiosa, a veces con trastornos físicos asociados (mareos, náuseas, problemas de sueño, etc.). Todos ellos tienen una explicación lógica pero hay que tenerlos en consideración para que el niño y su familia adopten las medidas a seguir.

En definitiva, la evaluación de un niño superdotado debe dirigirse no sólo a la determinación de su inteligencia y habilidades cognitivas sino a la detección de sus puntos débiles y fuertes para garantizar un desarrollo armónico de la persona que lo lleve no sólo a conseguir altos niveles de

ejecución, sino también de ajuste y de bienestar personal.

Finalmente, proponemos un listado de áreas que deben ser evaluadas e instrumentos que pueden ser utilizados para ello:

- ❖ El nivel intelectual debería ser determinado por un test de **inteligencia individual** para comprobar su rendimiento en diferentes áreas, observar su acercamiento a la tarea y estimar la velocidad de ejecución; el WISC-IV y WPPSI-III, se han adaptado para la detección de estos niños e incluyen aspectos tan relevantes como la memoria de trabajo o la velocidad de procesamiento, además de tener una reciente baremación española, algo esencial para el establecimiento de la sobredotación.
- ❖ Para hacer un **perfil aptitudinal**, la evaluación se podría completar con el EFAI o el BAS-II, por ejemplo.
- ❖ La **flexibilidad** puede ser evaluada con pruebas como el STROOP o el FDT.
- ❖ El **potencial de aprendizaje**, con el EPA o el EHPAP, según la edad.
- ❖ La **metacognición**, con instrumentos como el THM o el CEA.
- ❖ La **personalidad** con CPQ, EPQ-R, ESPQ o BFQ-NA, según la edad.
- ❖ El **ajuste social** con el TAMAI o el IAC, por ejemplo.

Estas son las áreas que, a nuestro juicio, deben ser examinadas para hacer un perfil de excepcionalidad.

M^a Dolores Calero García (Universidad de Granada)
M^a Belén García Martín (Universidad de Jaén)

Extracto del artículo publicado en **INFOCOP**, n^o 51, enero-febrero 2011. Reproducido con permiso del Consejo Nacional de Colegios Oficiales de Psicólogos.



El estrés cotidiano en la infancia:

¿Qué es y cómo puede detectarse?

El estrés cotidiano en la infancia es un campo de estudio que presenta gran relevancia en la actualidad debido a su incidencia y su repercusión en el desarrollo socioemocional. El estrés cotidiano puede definirse como las demandas frustrantes e irritantes que acarrea la interacción diaria con el medio ambiente (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981). Se trata de sucesos, problemas, preocupaciones y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo (Seiffge-Krenke, 2007). Estos sucesos o circunstancias se denominan estímulos estresantes o estresores.

En población escolar, los estresores de naturaleza cotidiana se agrupan en tres ámbitos principales: salud, escuela y familia (Trianes, 2002; Trianes et al., 2009; Trianes y Escobar, 2009). En el ámbito de la **salud**, se hallan estresores tales como las visitas médicas, las situaciones de enfermedad y la preocupación por la imagen corporal. En el ámbito **escolar**, se contemplan estresores académicos tales como las exigencias académicas, los problemas en la interacción con el profesorado, las dificultades de concentración, las bajas calificaciones escolares y el exceso de actividades extraescolares. Asimismo, en este ámbito también se incluyen los estresores relativos a dificultades en las relaciones con los iguales, como las situaciones de burla o de ridiculización. Finalmente, en el ámbito **familiar**, se incluyen estresores como las continuas peleas entre hermanos, la falta de supervisión de los padres o la soledad en el hogar y la falta de contacto con otros familiares.

La experiencia de los citados estresores supone una variable relevante en el desarrollo infantil y adolescente, ya que altos niveles de estrés cotidiano se vinculan a inadaptación socioemocional. Así, estudios previos encuentran asociaciones entre altos niveles de estrés cotidiano infantil y sintomatología internalizada (p. ej., ansiedad, baja autoestima, bajo autoconcepto, depresión, locus de control externo y sentimientos de incapacidad) (Escobar, Trianes y Fernández-Baena, 2008; Trianes et al., 2009). Igualmente, la evidencia empírica pone de manifiesto la relación entre los altos niveles de estrés cotidiano y las alteraciones en los niveles de cortisol matutino y de la ratio cortisol DHEA-s en población escolar (Fernández-Baena, 2007; Maldonado et al., 2008). También se dispone de datos que indican que el estrés cotidiano es una variable que predice el desarrollo de problemas emocionales y conductuales en población escolar que presenta baja aceptación sociométrica (Escobar, Fernández-Baena, Miranda, Trianes y Cowie, 2011).

En la actualidad, conocer bien las manifestaciones del estrés cotidiano infantil, disponer de instrumentos para su diagnóstico y diseñar programas de prevención, en contextos escolares y familiares, supone un desafío para nuestra sociedad. Con esta finalidad se ha desarrollado una medida de autoinforme denominada Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI; Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, en prensa). El IECI se centra en la evaluación de los estímulos estresores y de las respuestas psicofisiológicas, emocionales, cognitivas o conductuales que se emiten en la infancia al sufrir estrés. Se trata de un inventario compuesto por 22 ítems dicotómicos en el que los escolares responden acerca de si les han ocurrido o no determinados acontecimientos negativos relativos al ámbito de la salud (8 ítems), la escuela (7 ítems) y la familia (7 ítems).



La elección de este formato de autoinforme para la evaluación de los estresores cotidianos en población escolar, a diferencia de otras formas de evaluación como la entrevista, posee la ventaja de que es más fácil de aplicar, de corregir y de interpretar, pudiendo además ser complementado con otros instrumentos de evaluación. Igualmente, posibilita la aplicación colectiva, lo que favorece la evaluación e intervención psicoeducativa en grupos amplios. La estructura del IECI permite al evaluador obtener una puntuación total y tres puntuaciones parciales relativas a los problemas de salud y psicopatológicos, al estrés en el ámbito escolar y al estrés en el ámbito familiar, que pueden ser útiles en intervenciones que trabajen esos objetivos específicos.

El IECI ha sido validado y baremado en una muestra de **1.957 escolares** (951 niñas y 1.006 niños) entre **6 y 12 años**, hallándose unas propiedades psicométricas adecuadas (Trianes et al., en prensa). En esta muestra,

aproximadamente el 8% de los escolares presenta puntuaciones altas en estrés, relacionadas con bajo rendimiento escolar, alto estrés familiar, alteraciones fisiológicas de los niveles de cortisol, baja aceptación sociométrica e inadaptación socioemocional como baja autoestima, sentimientos de incapacidad, ansiedad, ira y depresión.

Finalmente, podemos concluir que estos resultados ponen de relieve la importancia del estudio del estrés cotidiano, sus posibles consecuencias y la necesidad de su evaluación, con instrumentos como el IECI, para su prevención, detección y el desarrollo de programas de intervención en el contexto escolar y familiar mediante el entrenamiento en estrategias de afrontamiento.

Referencias bibliográficas

- Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Miranda, J., Trianes, M. V. y Cowie, H. (2011). Low peer acceptance and emotional/behavioural maladjustment in schoolchildren: Effects of daily stress, coping and sex. *Anales de Psicología*, 27, 412-417.
- Escobar, M., Trianes, M. V. y Fernández-Baena, F. J. (2008). Daily stress, sociometric status and emotional adjustment in primary school children. En P. Roussi, E. Vassilaki y K. Kaniasty (Eds.), *Stress and Psychosocial resources* (pp. 91-101). Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Fernández-Baena, F. J. (2007). Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, España). Extraído de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2674>.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. y Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39.
- Maldonado, E. F., Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., Wesnes, K. A., Petrini, O., Zangara, A., et al. (2008). Cognitive performance and morning levels of salivary cortisol and α -amylase in children reporting high vs. low daily stress perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 3-15.
- Seiffge-Krenke, I. (2007, Febrero). Stress, coping, and depression. Ponencia presentada en el Postgrado de Investigación en Procesos Básicos e Intervención en Psicología de la Salud, bienio 2006-2008, Universidad de Málaga, España.
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la Infancia*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M. y Maldonado, E. F. (en prensa). *Manual del Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., Maldonado, E. F. y Muñoz, A. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21, 598-603.
- Trianes, M. V. y Escobar, M. (2009). Estrés cotidiano en la infancia media. En F. Etxebarria (Ed.), *Educación y menores en riesgo* (pp. 283-297). Barcelona: Sello Editorial.

**María V. Trianes Torres,
María J. Blanca Mena,
Francisco J. Fernández-Baena,
Milagros Escobar Espejo y
Enrique F. Maldonado Montero**

Facultad de Psicología Universidad de Málaga



TEA Ediciones

Líder mundial en evaluación psicológica en lengua española...

con presencia en 17 países,

por productos...

con más de **400 instrumentos** de evaluación en nuestro catálogo incluyendo las más prestigiosas pruebas nacionales e internacionales,



por innovación...

con un equipo propio de psicólogos dedicados a la investigación e innovación constantes: **19 obras publicadas en 2010** y otras 20 previstas para 2011,



por servicio...

nuestras **plataformas de evaluación, corrección y generación de informes por Internet** agilizan la labor de miles de profesionales cada día,



por cercanía y atención...

nuestro equipo de psicólogos y pedagogos y nuestra extensa red de distribuidores le prestarán el **asesoramiento** que necesite en cada momento.



TEA Ediciones...

más de 50 años al servicio de la Psicología

www.teaediciones.com