

Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial

Juan Manuel Moreno Manso*, M^a Elena García-Baamonde Sánchez y Macarena Blázquez Alonso

Universidad de Extremadura

Resumen: La investigación analiza la competencia comunicativa y el grado de adaptación escolar de niños con medidas de protección. Aporta un mayor conocimiento en lo relativo a la relación entre la competencia social y lingüística de los niños; y analiza la presencia de dificultades en los diferentes componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). El estudio pone de manifiesto un desarrollo lingüístico por debajo de la edad cronológica de los niños, siendo mayores las dificultades en pragmática y morfología que en sintaxis y semántica. Asimismo, los resultados indican que los niños presentan inadaptación escolar, que se manifiesta en aversión al aprendizaje, indisciplina, baja motivación e interés por el estudio, aversión al profesor e insatisfacción escolar. La investigación se desarrolla en los Centros de Acogida de Menores de Extremadura (España). La muestra se compone de 74 niños de entre 6 y 18 años. Llamamos la atención sobre aspectos tan importantes como la intencionalidad en la comunicación y el contexto en el que se desarrolla el lenguaje de los niños.
Palabras clave: Competencia lingüística; adaptación escolar; protección infantil; acogimiento residencial; desarrollo del lenguaje; maltrato infantil.

Title: Linguistic development and school adjustment in children in residential care.

Abstract: The research analyses the communicative competence and the degree of school adjustment of children in care. It provides further knowledge of the relationship between the children's social and linguistic skill and analyses the presence of difficulties in the different components of language (morphology, syntax, semantics and pragmatics). The study illustrates that the children's linguistic development is below what is considered to be normal for their chronological age. They have greater difficulties in pragmatics and morphology than in syntax and semantics. Likewise, the results indicate that the children present school maladjustment, which demonstrates in aversion to the learning, indiscipline, low motivation and interest for the study, disgust to the teacher and school discontent. The research was carried out in children's homes in Extremadura (Spain). The sample consists of 74 children between 6 and 18 years of age. We call attention to such important aspects as intentionality in communication and the context in which the children's language is developed.

Key words: Linguistic competence; school adjustment; child care; residential care; language development; child abuse.

Introducción

La adquisición del lenguaje va ligada a lo socio-afectivo y tiene lugar en la interacción íntima con los adultos cercanos al niño. *A priori*, la familia es el lugar idóneo para el desarrollo del lenguaje. El niño aprende el lenguaje gracias a las interacciones, los adultos próximos le “enseñan a hablar” a través del juego, las actividades conjuntas, las tareas compartidas, la narración de historias o acontecimientos, etc. La contribución lingüística de los padres viene inserta en la interacción social y adaptada al niño, siempre y cuando la estimulación se adecue al momento evolutivo y a las capacidades del niño, y el ambiente sea positivo.

Pero la unidad familiar no siempre es el lugar idóneo para el desarrollo lingüístico. Tal es el caso de los niños que han sido separados de la familia por encontrarse en situación de desprotección (experiencias de privación, rechazo, abandono), en los cuales el ambiente familiar suele estar muy deteriorado y la influencia es perjudicial. La falta de estimulación durante las etapas iniciales del desarrollo, tan frecuente en niños maltratados, puede desembocar en retrasos en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Si tenemos en cuenta que los aspectos fundamentales para el desarrollo de un niño son los de carácter físico-biológicos, cognitivos, emocionales y sociales, un niño privado de afecto o con un afecto distorsionado tendrá gravemente dañadas las diferentes áreas del desarrollo.

Azar, Barnes y Twentyman (1988), Barahal, Waterman y Martín (1981), Cicchetti y Olsen (1990), Erickson, Egeland y

Pianta (1989), Hoffman-Plotkin y Twentyman (1984), Pino y Herruzo (1993), Pino, Herruzo y Moza (2000), Rogeness, Amrunga, Macedo, Harris y Fisher (1986), Ruiz y Gallardo (2002), Salzinger, Kaplan, Pelcovitz, Samit y Krieger (1984), Sandberg y Lynn (1992), Sandground, Gaines y Green (1974), mencionan entre las consecuencias psicológicas del maltrato infantil aspectos tales como: Retrasos en el desarrollo cognitivo y social, falta de seguridad, incompetencia en el funcionamiento social, problemas afectivos, repercusiones en el área de autonomía personal, incapacidad para abstraer y generalizar los conceptos, dificultad para refrenar los impulsos ante el surgimiento de la mínima presión ambiental o contrariedad, etc.

Dowsett, Huston, Imes y Gennetian (2007) destacan los efectos de la falta de afecto y estimulación por parte de los cuidadores sobre el desarrollo lingüístico y la adaptación social y escolar de los niños. Según varios autores, la negligencia y el maltrato infantil pueden actuar como variables a la hora de predecir dificultades en la competencia lingüística del niño (Allen y Oliver, 1982; Allen y Wasserman, 1985; Augoustinos, 1987; Cicchetti y Carlson, 1989). Martínez-Fuentes (1996) arroja datos concluyentes sobre la correlación positiva entre bienestar infantil y desarrollo lingüístico.

Una gran parte de la actividad del niño durante los primeros años es social y comunicativa. Aunque las interacciones tempranas entre padres e hijos no generan lenguaje entendido como reglas sintácticas, fonológicas o semánticas, son imprescindibles puesto que le proporcionan las herramientas necesarias para pasar al lenguaje formal y para su posterior adaptación al entorno.

Diferentes estudios destacan las consecuencias de la desprotección infantil sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo, subrayando las dificultades de los niños en la resolución de problemas, los retrasos más o menos severos en la adquisi-

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Juan Manuel Moreno Manso. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Avenida de Elvas, s/n. 06007 Badajoz (España). E-Mail: jmmanso@unex.es

ción y desarrollo del lenguaje, el escaso vocabulario, el pobre desarrollo morfosintáctico, los déficit en la atención, así como la inadaptación escolar de los mismos (Allen y Tarnowski, 1989; Gaudin, Polansky, Kilpatrick y Shilton, 1996; González, Quintana, Barajas, Linero, Goicoechea, Fuentes, Fernández y De la Morena, 2001; Martínez y De Paúl, 1993; Milner, 1990; Moreno, García-Baamonde y Rabazo, 2007; Moreno, García-Baamonde y Blázquez, 2008; Nair, Schuler, Black, Kettinger y Harrington, 2003; Rycus y Hughes, 1998; Urquiza y Winn, 1994; Wolfe y Pierre, 1993).

Asimismo, varios autores destacan los efectos de diferentes formas de maltrato infantil sobre el desarrollo del lenguaje. El estudio realizado en 1993 por Kelley, Brant y Waterman con niños víctimas de abuso sexual, destaca los efectos de la victimización sobre el desarrollo del lenguaje. De las diferentes formas de maltrato infantil, es el maltrato y abandono emocional el que más agudamente compromete el desarrollo lingüístico (Moreno, 2003; Moreno, 2005; Moreno, Rabazo y García-Baamonde, 2006). En estos trabajos se evidencia que determinadas actitudes familiares tales como la carencia de afecto, la falta de cuidados físicos, la indiferencia a las demandas e iniciativas de interacción del niño, la falta de comunicación, la hostilidad, los menosprecios, la intolerancia, el rechazo, el abandono y el bloqueo del desarrollo autónomo (físico, emocional e intelectual), inciden considerablemente sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje del niño.

Asimismo, los estudios de Cantwell y Baker (1991), Cohen, Barwick, Horodezky y Isaacson (1996), Sineiro, Juante, Iglesias y Lodeiro (2000) mantienen que las dificultades comunicativas suponen un obstáculo para la adaptación de los niños. Dowsett, Huston, Imes y Gennetian (2007), Espina, Fernández y Pumar (2001) y Mathiesen, Ricart y Herrera (2005) relacionan la patología lingüística con dificultades en la adaptación social y escolar de los niños. El estudio longitudinal realizado por Sánchez (2003) destaca la presencia de dificultades de adaptación escolar en niños institucionalizados en centros de acogida de menores. Bravo y Fernández (2001) a este respecto señala un menor ajuste escolar en los niños de familias desfavorecidas y lo atribuye a las diferencias en la interacción familiar y en la calidad de las interacciones lingüísticas en estos hogares.

Álvarez (1993) define al niño inadaptado escolar como aquel que presenta anomalías de conducta o trastornos y dificultades escolares y/o académicas que se contradicen claramente con lo que se podría esperar de él por sus aptitudes y capacidad. Pero señala el hecho de que en esta definición cabrían no sólo las dificultades de aprendizaje, sino también cualquier tipo de trastorno conductual, y destaca la necesidad de tener en cuenta la influencia de variables familiares, sociales, culturales o ambientales sobre su inadaptación.

Si tenemos en cuenta las influencias del ambiente social o familiar y de las características personales sobre la adaptación escolar, es difícil delimitar las fronteras entre cada una de ellas ya que todas ellas interaccionan. Pero además es también complicado establecer la frontera entre adaptación e

inadaptación, dada la complejidad de la conducta o de las situaciones que se pueden presentar.

La investigación analiza la competencia comunicativa y el grado de adaptación escolar de niños con medidas de protección infantil (acogimiento residencial). Al analizar el desarrollo del lenguaje, no podemos dejar a un lado su carácter multidimensional. El estudio de cada uno de estos componentes, nos facilita una mayor comprensión. La mayor parte de los estudios no aportan datos relativos a la afectación en cada uno de los diferentes componentes lingüísticos (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) en niños en situación de desprotección. Se señalan deficiencias importantes en el desarrollo del lenguaje, pero no se concretan cuáles son las dificultades presentes. Por tanto, la investigación tiene una doble finalidad: analizar la presencia de dificultades en los diferentes componentes del lenguaje y aportar un mayor conocimiento en lo relativo a la relación entre la adaptación escolar y la comunicativa de los niños.

Método

Participantes

La investigación se enmarca en los centros de acogida de menores de la provincia de Badajoz (Extremadura). Se analiza el dominio lingüístico y grado de inadaptación escolar de un total de 74 niños con medidas de protección, acogidos en los cuatro centros públicos de la provincia. La sujetos son 41 varones y 33 mujeres, de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. A continuación mostramos la distribución de los niños atendiendo a la edad y el sexo.

La muestra analizada representa el número total de niños institucionalizados en los 4 centros, de edades superiores a los 6 años, sin tener en cuenta los hogares de gestión privada. Asimismo, con la finalidad de acotar la muestra en relación a los objetivos de la investigación, no han sido incluidos los menores inmigrantes, dado que hubiera supuesto un importante sesgo de cara a la evaluación del lenguaje en función del grado de conocimiento idiomático. También fueron descartados aquellos menores con diagnóstico de discapacidad intelectual o trastorno generalizado del desarrollo.

Los centros de acogida se encuentran situados en distintos puntos geográficos de la provincia de Badajoz. La gestión de todos los centros depende de la administración competente en materia de infancia de la Región. Las características de los centros son similares a nivel organizativo, en lo relativo al número de niños que acogen y la ratio de niños/personal de atención directa, lo que permite una atención individualizada mayor.

Las características de la muestra son las que la Ley 4/1994 de 10 de Noviembre de Protección y Atención a menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura, establece como situaciones de *desamparo*. La muestra se compone de niños que han sido institucionalizados en los centros por renuncia y/o abandono de los progenitores; menores que

han sido objeto de maltrato físico y/o psíquico, abuso sexual y negligencias físicas graves; y niños que han sido separados de la familia por el imposible ejercicio de los deberes de pro-

tección por parte de los cuidadores (trastorno mental grave, consumo de drogas y/o prostitución).

La distribución de los niños es la que muestra la Tabla 1.

Tabla 1: Distribución de los niños atendiendo a la edad y el sexo.

| | 6-8 años | | 8-12 años | | 12-14 años | | 14-18 años | | Total | |
|-------|----------|------|-----------|------|------------|-----|------------|------|-------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | N | % |
| Varón | 16 | 66.7 | 7 | 33.3 | 6 | 60 | 12 | 63.2 | 41 | 100 |
| Mujer | 8 | 33.3 | 14 | 66.7 | 4 | 40 | 7 | 36.8 | 33 | 100 |
| N | 24 | 100 | 21 | 100 | 10 | 100 | 19 | 100 | 74 | 100 |

Instrumentos

Para evaluar el desarrollo lingüístico de los niños utilizamos la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial BLOC-Screening (Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2002, 2006; Puyuelo, Renom y Solanas, 2003), destinada a detectar si existen dificultades en alguno de los cuatro componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). La batería de lenguaje objetiva y criterial ha demostrado ser eficaz para la evaluación del desarrollo lingüístico de menores en situación de maltrato infantil (Moreno, 2003; Moreno, 2005; Moreno *et al.*, 2006; Moreno *et al.*, 2007).

Puede aplicarse a partir de los 5 años para evaluar la expresión y la comprensión de niños en los cuatro componentes del lenguaje, cuantitativa y cualitativamente, y es muy útil para el diseño de planes de intervención individualizados y grupales.

A lo largo de los 4 módulos, las tareas a llevar a cabo para provocar la respuesta del niño son las siguientes: denominar dibujos (objetos o acciones), completar frases orales incompletas (generalmente en respuesta a dibujos), producción paralela (formular frases que, a nivel de estructura son similares a las que le propone el evaluador, también en respuesta a dibujos) y lenguaje inducido (el niño debe expresar verbalmente una respuesta ante situaciones que le presentamos en un dibujo).

La batería ha sido diseñada para verificar el nivel de dominio lingüístico a partir del 70 % de aciertos. La batería proporciona una puntuación bruta (PB) en relación a los ítems, una puntuación transformada (PT) en relación a las curvas de desarrollo y una puntuación centil (PC) que se distribuye en cuatro niveles: nivel superior (70-100), cuando el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente; nivel de transición (60-70), cuando el alumno necesita ayuda para dominar completamente la habilidad psicolingüística; nivel de emergencia (30-60), cuando el alumno muestra un dominio muy bajo y necesita ayuda; y nivel de alarma (inferior a 25-30) cuando la competencia del lenguaje es muy reducida.

En segundo lugar, el instrumento que utilizamos para la evaluación del grado de competencia y adaptación escolar de los niños es el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (Hernández, 1996). La prueba consta de una doble modalidad de baremación: sistema hepta (que consta de 7 categorías); y sistema de indicación crítica (que

señala la no constatación del factor cuando la puntuación es inferior a la obtenida por el 65% de los sujetos).

El TAMAI permite evaluar el grado de adaptación escolar de los niños, a través de factores tales como la inadaptación escolar externa (baja aplicación e indisciplina), aversión a la institución (hacia profesores y colegio), hipolaboriosidad (baja aplicación en el aprendizaje), hipomotivación (bajo interés en el aprendizaje), insatisfacción escolar (con la clase y colegio), aversión al profesor (descontento con el profesor), indisciplina (comportamiento disruptivo en la clase), y la insatisfacción escolar (con la clase y colegio).

Procedimiento

En primer lugar aplicamos el BLOC. Lo administramos de forma individual, en el contexto del centro de acogida de menores. La evaluación lingüística en cada niño dura hora y media. Previamente, solicitamos autorización para la implementación de los instrumentos a la administración encargada de la tutela de los niños (Dirección General de Infancia y Familia de la Junta de Extremadura). La exploración fue llevada a cabo por 4 evaluadores. A fin de garantizar la máxima validez, fiabilidad y objetividad en la recogida de datos los evaluadores fueron instruidos con anterioridad en la aplicación del BLOC.

La aplicación del TAMAI fue grupal, pero diferenciada en relación al intervalo de edad de los niños (6-8 años; 8-12 años; 12-14 años; y 14-18 años). Con cada grupo de menores se mantuvieron dos sesiones de dos horas de duración cada una, con una distancia de una semana entre la primera y segunda administración. En el caso de los niños de 6 - 8 años, fue necesaria la presencia de dos evaluadores para facilitar la correcta implementación de las pruebas. Asimismo, las preguntas fueron formuladas en voz alta, proporcionándoles a los niños todas las explicaciones necesarias para la adecuada comprensión de las mismas. Entre cada uno de los ítems, se realizaba una pequeña pausa que permitía al segundo evaluador comprobar que todos los niños habían anotado una de las respuestas y resolver las dudas que iban surgiendo.

Resultados

Los análisis de los datos se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 15.0. En primer lugar, realizamos un

análisis descriptivo de cada una de las variables que integran el estudio (componentes lingüísticos e inadaptación escolar). Con el análisis descriptivo valoramos si el nivel de dominio lingüístico de los niños es el apropiado para la edad, el grado de deterioro en los cuatro componentes, los componentes lingüísticos más afectados y el grado de inadaptación escolar de los niños.

A continuación, realizamos el análisis inferencial con la finalidad de analizar las diferencias significativas entre las cuatro competencias lingüísticas. Para ello, comprobamos en un primer momento si nuestras variables cumplen los requisitos para realizar pruebas paramétricas, utilizando así la prueba de Kolmogorov-Smirnov para demostrar si nuestra distribución es normal dentro de la población, la prueba de Rachas que nos indica si la muestra es aleatoria y la prueba de Levene que presenta si las varianzas son homogéneas. Constatando así que es correcto realizar pruebas paramétricas procedemos a utilizar el ANOVA de un factor. Y por último, realizamos un análisis correlacional (correlación por Pearson) entre las variables de estudio. A continuación, mostramos los resultados relativos a la aplicación de las pruebas.

En relación a los diferentes componentes del lenguaje analizados, los resultados del BLOC-S concluyen que todos se encuentran afectados, concretándose mayores dificultades en pragmática y morfología que en semántica y sintaxis.

En pragmática ninguno de los niños domina este componente lingüístico. Los niños se distribuyen entre el nivel de alarma, emergencia y transición. Podemos señalar que es la competencia comunicativa más afectada seguida de morfología. Ninguno de los menores se encuentra en el nivel superior de dominio lingüístico (centil 70-100). El 87.8% (65 niños) tienen dificultades relevantes a nivel pragmático. Comprobamos que el nivel de emergencia posee la mayor frecuencia. El porcentaje obtenido, 63.5%, nos indica que más de la mitad de la muestra posee un centil entre 30 y 60 en pragmática.

Verificamos que los niños evaluados tienen dificultades en el lenguaje en lo que a morfología se refiere. En morfología, el nivel de alarma (36.5%) posee mayor frecuencia, seguido por el nivel de emergencia (32.4%). Los resultados representan un progresión lineal, es decir, a menor puntuación centil mayor frecuencia de sujetos.

Los resultados reflejan que el 25.7% de los niños tienen puntuaciones inferiores al centil 25-30 en sintaxis y por tanto esta habilidad lingüística se encuentra muy afectada (nivel de alarma). Por otra parte, un 23% de los niños se encuentran en los niveles de emergencia. La Tabla 2 nos indica que el valor con mayor frecuencia (con un 35.1%) se sitúa en el nivel de transición (de 60 a 70). El nivel superior (de 70 a 100) es el valor con menor frecuencia (16.2%).

Tabla 2: Sujetos observados en la aplicación del BLOC-Screening.

| | Morfología | | Sintaxis | | Semántica | | Pragmática | |
|------------------------|------------|------|----------|------|-----------|------|------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 70-100: nivel superior | 5 | 6.8 | 12 | 16.2 | 4 | 5.4 | - | - |
| 60-70: transición | 18 | 24.3 | 26 | 35.1 | 40 | 54.1 | 9 | 12.2 |
| 30-60: emergencia | 24 | 32.4 | 17 | 23 | 22 | 29.7 | 47 | 63.5 |
| Inferior 25-30: alarma | 27 | 36.5 | 19 | 25.7 | 8 | 10.8 | 18 | 24.3 |

Y finalmente, en el componente semántico, comprobamos que la mayoría de los niños (el 54.1%) se sitúan entre los niveles de transición (centil entre 60-70). El 40.5% de los menores presentan dificultades en semántica, situándose entre los niveles de emergencia (22 niños) y alarma (8 niños). Verificamos que más de la mitad de la muestra se sitúa entre el centil 60 y 70 en semántica.

En cuanto a las medias y desviaciones típicas en los diferentes factores de inadaptación escolar (ver Tabla 3), los resultados indican que los menores en situación de acogimiento residencial manifiestan inadaptación escolar (M = 5.01, DT = .83), que se manifiesta a través de la *hipolaboriosidad* (M = 5.00, DT = 1.13), *aversión al aprendizaje* (M = 4.76, DT = .95), *inadaptación escolar externa* (M = 4.67, DT = .93), *aversión al profesor* (M = 4.66, DT = .72), *indisciplina* (M = 4.62, DT = .73) e *insatisfacción escolar* (M = 4.37, DT = .89). Las puntuaciones obtenidas para estas variables oscilan entre *Muy Bajo* y *Muy Alto* (de 1 a 7). La puntuación media inferior se establece en 2.73 para la variable *Aversión a la institución*. La más elevada, 5.01, es para la variable *Inadaptación escolar*.

El 71.63% de los niños con inadaptación escolar se sitúan en los valores 5 (casi alto), 6 (alto) y 7 (muy alto). Casi la mitad de la muestra, el 47.30% se sitúa en el grado casi alto.

Tabla 3: Medias y desviaciones típicas de los factores de inadaptación escolar.

| | M | DT |
|-------------------------------------|------|------|
| Inadaptación escolar | 5.01 | .83 |
| Inadaptación escolar externa | 4.67 | .93 |
| Aversión a la institución | 2.73 | 1.59 |
| Aversión al aprendizaje/instrucción | 4.76 | .95 |
| Hipolaboriosidad | 5.00 | 1.13 |
| Hipomotivación | 4.59 | .95 |
| Aversión al profesor | 4.66 | .72 |
| Indisciplina | 4.62 | .73 |
| Insatisfacción escolar | 4.37 | .89 |

En relación a los componentes lingüísticos y los factores de inadaptación escolar (ver Tabla 4) los resultados obtenidos tras efectuar el ANOVA de un factor, concluyen que en morfología no se evidencian diferencias significativas según el dominio lingüístico en el factor general de *inadaptación escolar* (aunque en el factor *indisciplina* se roza la significación $p = 0,063$). En sintaxis comprobamos que en el factor de *inadaptación*

tación escolar ($F(3, 70) = 5.05, p = .003$) e *indisciplina* ($F(3, 25) = 3.44, p = .032$) existen diferencias significativas. En *inadaptación escolar*, todos los niveles de dominio lingüístico están en los niveles de emergencia y alarma en el BLOC, lo que indica que la inadaptación escolar es elevada. Asimismo, se evidencian diferencias significativas en *indisciplina*. A pesar de constatarse significación, los resultados indican que aunque los niños en nivel de alarma en sintaxis muestran una inadaptación importante al colegio, no se debe a su comportamiento

en clase. En semántica en el factor general de *inadaptación escolar*, destacamos que se evidencian diferencias significativas en la variable *aversión a la institución* ($F(3, 41) = 11.05, p = .012$). Los niños en nivel de alarma (<25 - 30) puntúan muy bajo en aversión a la institución, mientras que los que están en el nivel de emergencia (30 - 60) obtienen puntuaciones medias. Y por último, en *inadaptación escolar* no se evidencian diferencias significativas según el nivel de dominio en pragmática.

Tabla 4: ANOVA (valores F) relativo a los componentes lingüísticos y los factores de inadaptación escolar.

| Inadaptación escolar | Morfología | Sintaxis | Semántica | Pragmática |
|-------------------------------------|------------|----------|-----------|------------|
| Aversión al aprendizaje/instrucción | 1.17 | .43 | 1.27 | .33 |
| Hipolaboriosidad | 2.04 | 1.78 | .33 | 2.10 |
| Hipomotivación | .56 | 1.11 | .63 | 1.99 |
| Aversión al profesor | .32 | .46 | .83 | .22 |
| Indisciplina | 1.42 | 3.44** | .87 | .10 |
| Insatisfacción escolar | 1.21 | 2.00 | .43 | .78 |
| Inadaptación escolar | 1.17 | 5.05** | 7.04 | 2.06 |
| Inadaptación escolar externa | 3.46 | 3.03 | 1.93 | .75 |
| Aversión a la institución | .76 | 1.75 | 11.05* | 1.29 |

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Y por último, en relación al análisis correlacional entre las habilidades lingüísticas y la dimensión de inadaptación escolar concluimos lo siguiente:

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 5, en morfología, semántica y pragmática no se evidencian correlaciones significativas según el dominio lingüístico en los subfactores de *inadaptación escolar*. En sintaxis, comprobamos que en el factor de *inadaptación escolar* ($p = .00$) y *aversión a la institución* (p

$= .03$) existen correlaciones significativas en relación a la variable sintaxis. Las puntuaciones más bajas de la variable *inadaptación escolar* correlacionan con los niveles superiores de *Sintaxis*. Del mismo modo, las puntuaciones más altas correlacionan con los niveles inferiores. Asimismo, comprobamos que a menor puntuación en la variable *aversión a la institución* mayor dominio en sintaxis.

Tabla 5: Análisis correlacional (r) de los componentes lingüísticos y los factores de inadaptación escolar.

| Inadaptación Escolar | Morfología | Sintaxis | Semántica | Pragmática |
|-------------------------------------|------------|----------|-----------|------------|
| Inadaptación escolar | .03 | .40*** | .20 | .16 |
| Inadaptación escolar externa | .06 | .14 | .03 | .07 |
| Aversión a la institución | -.04 | .33* | .03 | .01 |
| Aversión al aprendizaje/instrucción | -.16 | .02 | .02 | -.04 |
| Hipolaboriosidad | -.30 | -.34 | -.21 | -.13 |
| Hipomotivación | .01 | .08 | -.07 | .25 |
| Aversión al profesor | -.20 | -.14 | .10 | .00 |
| Indisciplina | -.19 | -.15 | -.33 | .11 |
| Insatisfacción escolar | .25 | .19 | -.24 | .31 |

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Discusión y conclusiones

A través de la investigación comprobamos que las dificultades lingüísticas en niños con medidas de protección pueden adoptar formas muy diversas, destacando las dificultades para el uso del lenguaje como medio para dirigir la acción (función autorreguladora) y el uso restringido del mismo (dificultades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas).

Evidenciamos que un elevado número de niños en situación de acogimiento residencial presentan un nivel de desarrollo lingüístico muy por debajo de la edad cronológica. Comprobamos que existen dificultades en el desarrollo morfosintáctico, las relaciones semánticas y el uso del lenguaje

en las diferentes interacciones comunicativas (función pragmática).

En lo relativo a *morfología* destacan los problemas en el uso de los pronombres personales de primera, segunda y tercera persona, posesivos, reflexivos y en función del objeto, así como la utilización de las formas verbales irregulares pasadas y futuras. Los niños tienen dificultad para formar palabras nuevas derivándolas del verbo, del sustantivo o del adjetivo. En *sintaxis* los niños tienen dificultades para utilizar la voz pasiva y las oraciones subordinadas temporales, causales, adversativas y de relativo.

La interacción niño-adulto, proporciona los ingredientes para el desarrollo de la sintaxis y la morfología. Aunque aún

existe polémica sobre si esta experiencia interactiva es suficiente para explicar el desarrollo de las estructuras internas del lenguaje. El niño parte de que el lenguaje se organiza en sintagmas y cuenta con el contexto en que se dan las emisiones de sus padres. Así, utiliza esta información previa junto con el análisis del contexto concreto en el que se produce la comunicación, y aprende a combinar las palabras para formar frases correctas. A partir del momento en que es capaz de captar la estructura de las oraciones, podrá desarrollar otros aspectos del lenguaje, como la concordancia o las flexiones de nombres o verbos.

En *semántica* se evidencian dificultades para el uso del dativo, locativo, las nociones de cantidad utilizando para ello cuantificadores y pronombres, y el uso de los modificadores de tiempo y sucesión.

Pero el uso del lenguaje supone algo más que la forma o el significado. Para lograr comunicarnos, tenemos que conseguir que nuestro interlocutor reconozca nuestra intención por encima del significado literal de lo que decimos, y para conseguirlo debemos adecuar las formas lingüísticas al acto comunicativo. El aprendizaje de la *pragmática* es complejo por la diversidad de componentes que lo forman. La pragmática, determina qué tipo de lenguaje debe usarse en un contexto determinado. Los niños, además de aprender los aspectos formales del lenguaje, aprenden a utilizarlos en un contexto social. De ahí la diferencia entre el significado literal de una frase y el intencional. Es preciso conseguir que nuestro interlocutor reconozca nuestra intención por encima del significado literal de lo que decimos. Para lograrlo los niños deben ser capaces de adecuar las formas lingüísticas al acto comunicativo. Llamamos la atención sobre aspectos tan importantes como la intencionalidad en la comunicación y el contexto en el que se desarrolla el lenguaje de los niños. En una conversación, los niños deben manejar habilidades como: los turnos de intervención; expresar sus intenciones y reconocer las de los otros; atraer la atención del otro; ofrecer una cantidad apropiada de información; responder de forma adecuada y con información relevante; adoptar el punto de vista del interlocutor; capacidad para modificar su discurso en función de la situación; etc.

En nuestra investigación comprobamos que los niños con medidas de protección manifiestan dificultades para ponerse en el lugar del interlocutor, especialmente si se trata de un adulto. Se evidencian limitaciones en el uso del lenguaje como recurso para reclamar la atención de forma adecuada, logrando que el destinatario responda a su llamada, así como los requerimientos directos e indirectos de acción (la formulación adecuada de una demanda específica o de una sugerencia); para hacer un ruego, sobre todo en aquellas situaciones en las que deben pedir algún objeto a un adulto significativo o una figura de apego; en ocasiones les cuesta mantener una continuidad en el discurso, saltando de un tema a otro; tienen dificultades para solicitar más información o aclaraciones sobre algún acontecimiento; expresan desagrado o disgusto de una forma inadecuada; se aprecia una escasa

habilidad para mostrar desacuerdos ante una figura de autoridad (padres y maestros); muestran limitaciones para requerir una acción ya sea a través de órdenes o sugerencias; presentan dificultades para formular demandas de información específicas, utilizando para ellos pronombres interrogativos; responder cuando el enunciado les resulta demasiado extenso; y se aprecian dificultades en el uso de los adverbios interrogativos de lugar “dónde” y de tiempo “cuándo”, así como en el uso del “de quién”, “para quién” y “a quién”, en el uso del “por qué” / “cómo” o “de qué manera”.

Valdivieso (1990), observa en niños privados de afecto que se muestran pasivos y desconocen cuál es la respuesta que deben dar en función de lo que ellos esperan de la situación o de lo que los demás esperan de ellos.

Pero es preciso tener en cuenta también las dificultades sintácticas y semánticas a la hora de valorar las encontradas en pragmática. Las características pragmáticas de un enunciado intentan describir las intenciones que tienen los niños para comunicarse, características muy relacionadas con las sintácticas y semánticas (Clemente, 2000). Algunas construcciones sintácticas organizan el valor pragmático de los enunciados, como es el caso de las formas imperativas o de las oraciones condicionales.

La pragmática está relacionada con el desarrollo temprano de la interacción (Bara, Bosco y Bucciarelli, 1999; Ninio y Snow, 1996). Mey (1993), subraya la importancia del contexto interactivo en la infancia. Tanto en el desarrollo del lenguaje como en el emocional y/o social, la familia puede desarrollar un papel favorecedor o entorpecedor. En la familia comenzamos a aprender la forma de interaccionar con los demás y el uso de unas expresiones concretas, cuándo usar el lenguaje, qué comunicar, etc. El diálogo afectivo con las figuras de apego va desde la expresión de la satisfacción o insatisfacción hasta la función apelativa de reclamo de atención, la respuesta a las emisiones del otro, o el intento de modificar el comportamiento ajeno. La ausencia de una interacción emocional y verbal adecuada durante la primera infancia, frena el desarrollo del lenguaje y provoca una inseguridad que no permite madurar en los diferentes aspectos comunicativos e incluso puede producir graves alteraciones de la personalidad (Serón y Aguilar, 1992).

En cuanto a la *inadaptación escolar*, nuestro estudio concluye que se manifiesta mediante la hipolaboriosidad, aversión al aprendizaje, inadaptación escolar externa, indisciplina y aversión al profesor e insatisfacción escolar, dato que coincide con las investigaciones de Wolfe (1987) y Wodarski, Kurtz, Gaudin y Howing (1990). Los niños en situación de acogimiento residencial muestran desagrado por el estudio, bajo interés y falta de motivación y laboriosidad, dato que coincide con la investigación realizada por Kendall-Tackett y Eckenrode (1996).

La inadaptación escolar se manifiesta con baja aplicación y motivación en el aprendizaje, e insatisfacción con la situación escolar. Destacamos la ausencia de conductas disruptivas en el aula, otra de las manifestaciones que se analizan a través de la variable inadaptación escolar. Los datos obteni-

dos a raíz de nuestro estudio nos conducen a la necesidad de considerar que todo el conjunto de creencias, normas, valores y actitudes transmitidas desde la familia probablemente influyan en los comportamientos que posteriormente los niños reflejan en la institución escolar. La investigación de Carlson (1998) relaciona las carencias afectivas con la presencia de tendencias disociativas en adolescentes y con problemas de conducta durante la etapa escolar. Durante las etapas iniciales de la escolarización pueden manifestar apatía y aislamiento. En ocasiones los jóvenes manifiestan un sentimiento de indefensión que les hace mostrarse manipuladores o destructivos como forma de lograr control sobre el entorno, y otras veces se muestran hipervigilantes con lo que sucede a su alrededor.

Estudios realizados con niños en situación de acogimiento residencial (Fernández y Fuertes, 2000; Amorós y Palacios, 2004) destacan como consecuencias del maltrato infantil el retraso lingüístico, la falta de adaptación escolar y la dificultad en la capacidad para resolver problemas y descentrar la percepción y el pensamiento. Villares, Sastre y Vargas (2003) relacionan los distintos tipos de tutela paterna con el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.

Ruiz y Gallardo (2002), atribuyen la pobre adaptación escolar de los niños que han sido objeto de situaciones de negligencia a la escasa e inapropiada cantidad y calidad de experiencias educativas dentro del contexto familiar. Por lo general no se trata de problemas propiamente intelectuales, sino que las consecuencias emocionales del maltrato interfieren en el desarrollo cognitivo. En ocasiones, la impulsividad, el déficit de atención y la falta de motivación son factores que pueden afectar al ajuste escolar de estos niños. Para que exista una comunicación eficaz, son necesarias habilidades cognitivas. Por ejemplo, el manejo de los verbos implica un dominio de la temporalidad. La adquisición de vocabulario requiere el uso de la memoria y de la capacidad de pensamiento abstracto a medida que vamos adquiriendo un vocabulario más amplio y complejo. Para que un discurso sea coherente, se necesita la capacidad de planificación y el manejo de los conceptos que este discurso incluya. Por otra parte, el discurso conlleva la elaboración previa de interpretaciones e ideas acerca del mundo. Tanto desde el principio del apren-

dizaje, en el que el niño escucha el lenguaje adulto, como a lo largo de la vida en las situaciones de comunicación utilizamos nuestra capacidad de análisis y síntesis. Los padres que potencian un clima seguro y equilibrado, fomentan el desarrollo del lenguaje y los procesos cognitivos (Puyuelo y Rondal, 2003; Rodríguez, 2005).

Consideramos preciso señalar, que la investigación se realizó partiendo de un análisis más profundo, atendiendo a variables como la duración de la situación de acogimiento residencial, la existencia de acogimientos anteriores al actual y el tipo de abuso. Posteriormente, la administración competente en materia de infancia de la Comunidad Autónoma de Extremadura, declinó el acceso a los expedientes de los menores y sus familias. Por ello, consideramos el estudio como preliminar a futuras investigaciones que nos permitan analizar las cuestiones mencionadas con mayor detalle.

Podemos concluir destacando que la investigación nos ha permitido determinar el nivel de dominio en los diferentes componentes del lenguaje y grado de inadaptación escolar de los niños en situación de acogimiento residencial. Son precisos estudios longitudinales que permitan conocer la evolución de la competencia lingüística y escolar desde la institucionalización de los niños hasta su ubicación en las familias de acogida. Asimismo, consideramos pertinente para futuras investigaciones comparar los resultados con los de niños en situación de acogimiento familiar y con los de aquellos que retornan a sus familias de origen.

Deseamos que la presente investigación pueda servir para alentar el estudio en mayor profundidad sobre el acogimiento residencial y familiar, dado el potencial efecto que tiene esta medida de protección infantil sobre el bienestar psicológico de los niños acogidos y los futuros acogimientos familiares. Debemos destacar la complejidad intrínseca de esta medida de protección, en la que entran en juego múltiples factores pertenecientes a diferentes sistemas (familia biológica, niño, centro de acogida y profesionales), siendo extremadamente difícil dilucidar qué factores intervienen de forma significativa en la explicación de la adaptación y el bienestar de los niños acogidos (Torres, Rivero, Balluerka, Herce y Achúcarro, 2006).

Referencias

- Allen, D. H. y Tarnowsky, K. J. (1989). Depressive characteristics of physically abused children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 1-11.
- Allen, R. E. y Oliver, J. M. (1982). The effects of child maltreatment on language development. *Child Abuse & Neglect*, 6, 299-305
- Allen, R. E. y Wasserman, G.A. (1985). Origins of language delay in abused infants. *Child Abuse & Neglect*, 9, 335-340
- Alshuler, S. J. y Gleeson, J. P. (1999). Completing the evaluation triangle for the next century: measuring child "well-being" in family foster care. *Child Welfare*, 78, 125-147.
- Álvarez, B. (1993). La inadaptación escolar. *Aula abierta*, 61, 19-64.
- Amorós, P. y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.
- Augoustinos, M. (1987). Developmental effects of child abuse: Recent findings. *Child Abuse & Neglect*, 11, 15-27.
- Azar, S. T., Barnes, K. T. y Twentyman, C. T. (1988). Developmental outcomes in physically abused children: Consequence of parental abuse or the effects of a more general breakdown in caregiving behaviors. *The Behavior Therapist*, 11, 27-32.
- Bara, B. G., Bosco, F. M. y Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and language*, 68, 507-528.
- Barahal, R. B., Waterman, J. y Martin, H. P. (1981). The social cognitive development of abused children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 508-516.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13 (2), 197-204.
- Cantwell, D. P. y Baker, L. (1991). *Psychiatric and developmental disorders in children with communication disorders*. Washington: American Psychiatric Press.
- Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/ disorientation. *Child Development*, 69, 1107-1128.
- Cicchetti, D. y Carlson, V. (1989). *Child maltreatment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cicchetti, D. y Olsen, K. (1990). The developmental psychopathology of child maltreatment. En M. Lewis y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 261–279). New York: Plenum Press.
- Clemente, R. A. (2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Cohen, N. J., Barwick, M., Horodezky, N. E. y Isaacson, L. (1996). Comorbidity of language and social-emotional disorders: comparison of psychiatric outpatients and their sibling. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 192-200.
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. y Gennetian, L. (2008) Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 69-93
- Erickson, M. F., Egeland, B., y Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. En D. Cicchetti y V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 647–684). New York: Cambridge University Press.
- Espina, A, Fernández, E. y Pumar, B. (2001). El clima familiar en hogares con niños con trastornos del habla y del lenguaje. *Psiquis*, 22, 21-29.
- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Gaudin, J. M., Polansky, N. A., Kilpatrick, A. C. y Shilton, P. (1996). Family functioning in neglectful families. *Child Abuse & Neglect*, 20, 363-377.
- González, A. M., Quintana, I., Barajas, C., Linero, M. J., Goicoechea, M. A., Fuentes, M. J., Fernández, M. y De la Morena, M. L. (2001). Medio social y desarrollo del lenguaje: un estudio con niños adoptados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 515-529.
- Hernández, P. (1996). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI*. Madrid: TEA.
- Hoffman-Plotkin, D. y Twentyman, C. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child Development*, 55, 784–802.
- Kelley, S. J., Brant, R. y Waterman, J. (1993). Sexual abuse of children in day care centers. *Child Abuse & Neglect*, 17, 71-89.
- Kendall-Tackett, K.A. y Eckenrode, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: A developmental perspective. *Child Abuse & Neglect*, 20, 161-169.
- Martínez, A. y De Paül, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez-Fuentes, M. T. (1996) El papel del temperamento en la adquisición del lenguaje. *Anales de psicología*, 12, 185-196
- Mathiesen, M. E., Ricart, M. I. y Herrera, M. O. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Enfoques Educativos*, 7, 105-123
- Mey, J. (1993). *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Milner, J. S. (1990). Características familiares y del perpetrador en los casos de maltrato físico y abuso sexual infantil. *Infancia y Sociedad*, 2, 5-15.
- Moreno, J. M. (2003). Estudio sobre las repercusiones lingüísticas del maltrato y abandono emocional infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23, 211-222.
- Moreno, J. M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales de Psicología*, 21, 224-230.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. J. y Rabazo, M. J. (2007). Evaluación del lenguaje mediante el BLOC-C en niños privados de afecto. En M. Puyuelo (Eds.), *BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas* (pp. 243-270). Barcelona: Elsevier Masson.
- Moreno, J. M., Rabazo, M. J. y García-Baamonde, M. J. (2006). Competencia lingüística y estilo cognitivo en niños institucionalizados. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 115-125.
- Moreno, J.M., García-Baamonde, M.J. y Blázquez, M. (2008). Habilidades psicolingüísticas y dimensiones de adaptación en niños en situación de acogimiento residencial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 166-177.
- Nair, P, Schuler, M. E., Black, M. M., Kettinger, L. y Harrington, D. (2003). Cumulative environmental risk in substance abusing women: early intervention, parenting stress, child abuse potential and child development. *Child Abuse & Neglect*, 27, 997-1017
- Ninio, A. y Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, Colorado: Westview Press, Inc.
- Pino, M. J., y Herruzo, J. (1993). Un estudio preliminar de las alteraciones del desarrollo de los niños de familias en desventaja social. En F. Martínez (Ed.), *Psicología comunitaria* (pp. 315–321). Sevilla: EUDEMA.
- Pino, M., Herruzo, J. y Moza, E. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse and Neglect*, 24, 911-924.
- Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003) *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M., Renom, J. y Solanas, A. (2003). BLOC- Screening y BLOC- Info: aportaciones recientes a la evaluación del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23, 195-210.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. y Wüig, E. (2006). Evaluación del lenguaje mediante la batería BLOC. BLOC Screening y BLOC Info: proceso de diseño, análisis y aplicación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 54-61
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. y Wüig, E. H. (2002). *Batería de lenguaje objetiva y criterial Screening (BLOC-Screening)*. Barcelona: Masson.
- Rodríguez, A. A. (2005). La inteligencia en edad infantil, y el desarrollo psicológico del niño influenciado por el ambiente familiar y escolar. *Revista complutense de educación*, 16, 579-599.
- Rogeness, G. A., Amrung, S. A., Macedo, C. A., Harris, W. R. y Fisher, Ch. (1986). Psychopathology in abused or neglected children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 659-665.
- Ruiz, I. y Gallardo, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18, 261-272.
- Rycus, J. S. y Hughes, R. C. (1998). *Field guide to child welfare (Vol. 4). Placement and permanence*. Washington: Child Welfare League of America.
- Salzinger, S., Kaplan, S., Pelcovitz, D., Samit, C. y Krieger, R. (1984). Parent and teacher assessment of children's behavior in child maltreating families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 458–464.
- Sánchez, Y. (2003). *El ajuste de niños y niñas adoptados y su vida familiar: un estudio longitudinal*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis doctoral no publicada.
- Sandberg, D. A. y Lynn, S. J. (1992). Dissociative experiences, psychopathology and adjustment, and child an adolescent maltreatment in female college students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 101, 717-723.
- Sandground, A., Gaines, R. W. y Green, A. H. (1974). Child abuse and mental retardation: A problem of cause and effect. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 327–330.
- Serón, J. M. y Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS
- Sineiro, C., Juanetey, P., Iglesias, M. J. y Lodeiro, O. (2000). Problemas socioemocionales y habilidades lingüísticas en preescolares. *Psicothema* 12, 412-417.
- Torres, B., Rivero, A. M., Balluerka, N, Herce, C. y Achúcarro, C. (2006). Autoconcepto de los menores en acogimiento familiar: diferencias en función del tipo de acogimiento, historia de crianza y problemática de la familia biológica. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 147-166.
- Urquiza, A.J. y Winn, C. (1994). *Treatment for abused and neglected children: infancy to age 18*. Washington: U.S. Department of Health & Human Services Administration for Children and families.
- Valdivieso, J. D. (1990). *Niños sin afecto: rasgos comportamentales y su fundamentación psicológica*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Villares, L. Sastre, S. y Vargas, J.D. (2003). Modalidades de tutela paterna y efectos en el desarrollo cognitivo del hijo (1;0 - 2; 0 A.). *Iberpsicología*, 8 (1)
- Wodarski, J. S., Kurtz, P. D., Gaudin, J.M. y Howing, P. T. (1990). Maltreated and the school age child: Major academic, socioemotional, and adaptive outcome. *Social Work*, 35, 506-513.
- Wolfe, D. (1987). *Child abuse: implications for child development and psychopathology*. Londres: Sage Publications.
- Wolfe, D. y Pierre, J. (1993). Abuso y abandono a la infancia. En T.H. Ollendick y M. Versen (Eds.), *Psicopatología infantil*. Barcelona: Martínez Roca.

(Artículo recibido: 13-1-2009; revisado: 5-11-09; aceptado: 23-11-2009)