



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida

M^a Elena García-Baamonde Sánchez
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
2008

***Edita: Universidad de Extremadura
Servicio de Publicaciones***

Caldereros 2. Planta 3^a
Cáceres 10071
Correo e.: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

**Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos
Departamento de Psicología y Antropología
Facultad de Educación**

TESIS DOCTORAL

Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida

M^a Elena García-Baamonde Sánchez

Directores

Dr. Juan Manuel Moreno Manso

Dr. Ángel Suárez Muñoz

V. B. para su defensa

**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
2008**

A mi marido, porque me has empujado y sostenido durante todo este tiempo. Sin tí hubiera sido imposible.

A mis hijos por todo el tiempo que no hemos podido compartir. Aún me impresiona vuestra comprensión y paciencia.

Agradecimientos

En primer lugar deseo agradecer a la Dirección General de Infancia y Familia de la Junta de Extremadura su autorización para la realización de este estudio.

A los Directores de los Centros de Acogida de Menores de la provincia de Badajoz, por habernos facilitado la implementación de los instrumentos, facilitando todos los recursos disponibles en las instituciones.

A los niños en situación de acogimiento residencial, los verdaderos participantes de la investigación. Gracias a ellos ha sido posible realizar este estudio, que confiamos suponga un avance en el cuidado y atención de todos aquellos menores que se encuentran en situación de desprotección.

A aquellas personas que con tanto agrado dedicaron tiempo y esfuerzo a la aplicación de las pruebas en los centros de menores.

Quiero dar las gracias al Departamento de Psicología y Antropología, y muy especialmente a los Directores de mi Tesis Doctoral, el Dr. Juan Manuel Moreno Manso y el Dr. Ángel Suárez Muñoz. Ambos me animaron desde el principio en la realización de la Tesis Doctoral, y han sido una permanente fuente de ayuda a lo largo de la misma.

Deseo dar las gracias a mi familia, por el tiempo que les he robado y a Rosi y Rafael por la ayuda incondicional que nos habéis prestado. Espero poder recompensaros.

Aquella mañana no salió a trabajar con los demás hombres y mujeres: acababa de sentir los primeros dolores del parto. Se quedó acompañada por la mujer más vieja de la aldea, que había ayudado a parir a casi todas las mujeres, y fue hacia el mediodía — el sol estaba en lo más alto del cielo — cuando las contracciones se hicieron más dolorosas, y ella apenas podía aguantar el grito de dolor que sofocaba esforzadamente, según la tradición que decía que una mujer debía parir en silencio.

Al salir la criatura, la madre estuvo a punto de desvanecerse, y la mujer más vieja de la aldea cortó con un viejo cuchillo el cordón umbilical, lavó con agua de una hidria el menudo cuerpecillo, y, meneando de un lado a otro la cabeza, con un gesto de desaliento, le mostró la criatura a la madre y le señaló el sexo de la recién nacida.

El desaliento de la mujer vieja se contagió a la más joven, que abrazó a la recién nacida y se puso a llorar mudamente, con silenciosos estremecimientos, asumiendo la carga que suponía la llegada de una hembra, el disgusto manifiesto del marido, la compasión de los demás, la prohibición de volver a intentar tener un varón por las autoridades, a quienes no les gustaba que los matrimonios tuvieran más de un hijo.

Al cabo de un rato, la madre le tendió el pequeño cuerpo a la mujer más vieja de la aldea. Ésta, tomando a la criatura entre sus brazos, interrogó mudamente a la mujer más joven, y ésta asintió al tiempo que rompía en un sollozo, ahora notoriamente audible.

La mujer más vieja de la aldea fue un poco más allá de las últimas chozas, cavó un hoyo no muy hondo, y arrojó allí a la recién nacida, cuyos lloros fueron apagados enseguida por la tierra que la cubrió.

Al anochecer, cuando regresaron los hombres y la mujeres de la aldea, se corrió de boca en boca que la mujer había parido un niño muerto. Nadie preguntó dónde habían enterrado al bebé.

Cuentos de la medianoche

Luis del Val

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

PARTE I. MARCO TEÓRICO

1. EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.....	13
1.1. Antecedentes históricos del acogimiento residencial.....	13
1.2. Tendencias actuales en la institucionalización.....	19
1.3. Población susceptible de ser atendida en las residencias de protección a la infancia.....	22
1.4. Funciones y objetivos de la atención residencial.....	24

2. CONSIDERACIONES EN TORNO AL DESARROLLO INFANTIL

2.1. Introducción.....	29
2.1.1. Desarrollo físico y psicomotor.....	29
2.1.2. Desarrollo cognitivo.....	29
2.1.3. Desarrollo afectivo.....	30
2.1.4. Desarrollo social.....	31
2.2. Factores que influyen en el desarrollo psicológico.....	32
2.2.1. Factores biológicos.....	32
2.2.2. Factores sociales y psicológicos.....	32
2.3. Desarrollo personal, social y familiar.....	35
2.3.1. Desarrollo afectivo y social.....	35
2.3.1.1. El apego.....	35
2.3.1.2. Desarrollo de las emociones.....	37
2.3.1.3. Desarrollo social.....	43
2.3.1.4. Estilos educativos y desarrollo afectivo y social.....	46
2.3.2. Desarrollo personal.....	52
2.3.3. Desarrollo familiar.....	55

2.4. Desarrollo cognitivo y lingüístico.....	59
2.4.1. Relación entre lenguaje y cognición.....	59
2.4.2. Desarrollo cognitivo.....	61
2.4.3. Desarrollo del lenguaje.....	64
2.4.3.1. La adquisición del lenguaje.....	64
2.4.3.2. Dimensiones del lenguaje.....	69
2.4.3.2.1. Desarrollo fonológico.....	71
2.4.3.2.2. Desarrollo morfosintáctico.....	72
2.4.3.2.3. Desarrollo semántico.....	77
2.4.3.2.4. Desarrollo pragmático.....	79
3. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ADAPTACIÓN.....	87
3.1. Introducción.....	87
3.2. Adaptación personal.....	88
3.3. Adaptación social.....	91
3.4. Adaptación escolar.....	93
3.5. Adaptación familiar.....	94
4. REPERCUSIONES Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN.....	101
4.1. Necesidades básicas.....	101
4.1.1. Necesidades relacionadas con la supervivencia y el desarrollo.	101
4.1.2. Necesidades relacionadas con el desarrollo emocional.....	103
4.1.3. Necesidades relacionadas con el desarrollo social.....	104
4.1.4. Necesidades relacionadas con el desarrollo cognitivo y lingüístico.....	104
4.2. Necesidades derivadas de la separación.....	105
4.3. Necesidades causadas por el maltrato.....	108
4.3.1. Consecuencias físicas y neurológicas.....	109
4.3.2. Consecuencias sobre el desarrollo emocional.....	111
4.3.3. Consecuencias sobre el desarrollo social.....	113
4.3.4. Consecuencias sobre el desarrollo cognitivo.....	114

4.3.5. Consecuencias sobre el desarrollo lingüístico.....	116
---	-----

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	123
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	126
2.1. Objetivos generales.....	126
2.2. Objetivos específicos.....	126
3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	127
4. METODOLOGÍA.....	128
4.1. Muestra.....	128
4.2. Instrumentos.....	131
4.3. Procedimiento.....	138
5. RESULTADOS.....	140
5.1. Análisis Descriptivo.....	142
5.1.1. Análisis de las características sociodemográficas.....	142
5.1.1.1. Sexo.....	142
5.1.1.2. Intervalos de Edad.....	143
5.1.1.3. Centros de Acogida de Menores.....	144
5.1.1.4. Repercusiones lingüísticas.....	145
5.1.1.5. Descripción de las características de Personalidad.....	149
5.1.1.6. Variables de Inadaptación.....	159
5.1.2. Análisis de la relación entre las características sociodemográficas y repercusiones lingüísticas.....	196
5.1.2.1. Relación entre sexo y componentes del lenguaje.....	196
5.1.2.2. Relación entre edad y componentes del lenguaje.....	200

5.2. Análisis Inferencial.....	204
5.2.1. Análisis de la variable sexo.....	204
5.2.2. Análisis de la variable edad.....	214
5.2.3. Análisis de la variable morfología.....	233
5.2.4. Análisis de la variable sintaxis.....	242
5.2.5. Análisis de la variable semántica.....	251
5.2.6. Análisis de la variable pragmática.....	260
5.3. Análisis Correlacional.....	271
5.3.1. Personalidad y dominio lingüístico.....	271
5.3.2. Inadaptación y dominio lingüístico.....	275
5.4. Descripción de los resultados.....	304
Discusión y conclusiones.....	319
Limitaciones y aportaciones de la investigación.....	341
Propuesta de actuación. Implementación del programa de intervención.....	345
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	357
ANEXOS.....	395
Anexo 1. Factores del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (Hernández, 1996).....	397
Anexo 2. Legislación nacional, internacional y autonómica en protección de menores.....	403

Introducción

INTRODUCCIÓN

Uno de los derechos primordiales de los menores es el de tener una familia que se responsabilice de sus necesidades materiales, que le de afecto y apoyo social. Toda familia debe cubrir las necesidades afectivas y educativas de sus hijos. En el núcleo familiar el niño debe sentirse seguro, protegido y respetado. El papel de la familia no es simplemente el de garantizar las necesidades biológicas fundamentales del menor en desarrollo, sino el de facilitar la interacción entre los procesos de maduración fisiológica y las experiencias cotidianas, para la adquisición de la plenitud biopsicológica del niño.

La familia debe ser un lugar de convivencia estable, que disponga de los recursos mínimos, donde el menor sea respetado como persona, se cubran sus necesidades básicas, afectivas y educativas, se le proteja contra las situaciones agresivas del medio en el que se desarrolla, reciba cuidados adecuados ante enfermedades o limitaciones, etc.

Pero en ocasiones la familia no consigue la adecuación debida entre las necesidades del niño y las respuestas del adulto, y en el niño aparecen una serie de trastornos de naturaleza e intensidad diferentes.

Para el desarrollo normal y armónico, el niño necesita del trato confiado y frecuente por parte de algún familiar, siendo ésta la razón principal de los internamientos de muchos niños en centros de protección.

Es importante, tener en cuenta la calidad de las relaciones que se establecen entre el niño y el ambiente en que se desarrolla, del que los cuidadores (madre, padre, abuelo/a, educador...) son una parte esencial, puesto que en la mayoría de los casos el daño resulta de las graves deficiencias ambientales (carencias y/o distorsiones en los hábitos de crianza, cuidados y atención hacia el menor).

La unidad familiar no siempre es el lugar idóneo para el desarrollo del niño. En ocasiones la extracción del núcleo familiar favorece la maduración y el desarrollo de éste. La familia desempeña un papel muy importante, en especial durante la infancia y adolescencia; pero en ocasiones, no puede o no es capaz de proveer dicho apoyo, y fracasa a la hora de satisfacer las necesidades básicas del niño. Cuando es necesario optar por la separación del niño y su familia, los centros *de protección* constituyen uno de los recursos más importantes (Bravo y Fernández, 2003).

Tal y como señala Fernández (1992), un centro de protección es un ambiente diseñado con carácter temporal para potenciar la adaptación y socialización de menores cuyas familias no ejercen estas funciones, ofreciendo un ambiente estable que estimule el desarrollo y la adquisición de aprendizajes relacionados con la vida en grupo.

Los menores carenciales acogidos en un centro de protección, por lo general, han experimentado muchas decepciones y han vivido en conflicto continuo, ya que no han podido manifestar sus impulsos y expresarse en su medio de un modo espontáneo y armónico en la mayoría de las ocasiones.

Esto ha motivado la intervención de las autoridades y que se ponga en marcha una acción educadora urgente que restituya, en la medida de lo posible, el derecho a crecer en un ámbito que satisfaga sus necesidades materiales y psicológicas.

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 menor privado de afecto o con un afecto distorsionado tendrá gravemente dañadas las diferentes áreas del desarrollo.

Bronfenbrenner (1979), Clarke y Clarke (1976), Feuerstein (1980), Hobbs y Robinson (1982), Kagan y Klein (1973), Kagan (1976) y Tizard y Rees (1975), señalan la importancia de los primeros años de vida del niño para su desarrollo. Asimismo, estos mismos autores resaltan la potencial recuperación del niño que ha sido objeto de privaciones durante las etapas tempranas del desarrollo.

Numerosas investigaciones realizadas en materia de maltrato infantil (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; Rogeness, Amrung, Macedo, Harris y Fisher, 1986; Ruiz y Gallardo, 2002; Sandberg y Lynn, 1992), señalan entre las consecuencias psicológicas de una situación de desprotección aspectos tales como: deficiencias importantes en el desarrollo del lenguaje, falta de seguridad, retrasos en el desarrollo, incompetencia en el funcionamiento social, impulsividad, deficiencias en el empleo del lenguaje común, trastornos del habla, incapacidad para abstraer y generalizar los conceptos, dificultad para refrenar los impulsos ante el surgimiento de la mínima presión ambiental o contrariedad, atención fluctuante, dispersa, inconstante y débil (principalmente por la gran inestabilidad psicoafectiva)...

Entre las dificultades que cada vez con mayor frecuencia presenta esta población destacan los problemas emocionales y comportamentales. Parece lógico pensar que tanto si el daño producido en el niño es consecuencia de una acción como de una omisión existirán repercusiones en el desarrollo global del niño, afectándose áreas tan significativas como la del lenguaje (Pino, Herruzo y Moza, 2000).

Garbarino (1986) y Gaudin (1993), señalan que algunas de las manifestaciones habituales de los cuidadores con niños en situación de maltrato/abandono emocional son: la indiferencia a las demandas e iniciativas de interacción del niño, la falta de comunicación, los menosprecios o comentarios negativos y el bloqueo del desarrollo autónomo (físico, emocional e intelectual). Como consecuencia de ello, los procesos de aprendizaje más afectados en los niños son: deficiencias importantes en el empleo del lenguaje común, la incapacidad para abstraer y generalizar conceptos y la dificultad para relacionarse con otros y frenar los impulsos ante la mínima presión ambiental o contrariedad.

Algunos de los modelos explicativos del maltrato y abandono emocional tales como la teoría del apego de Bowlby (1983), la teoría del aprendizaje social de Youngblade y Belsky (1990) y la hipótesis de la continuidad social de Wahler (1990), coinciden en que los indicadores y/o manifestaciones de estas formas de maltrato infantil repercutirán sobre el desarrollo del niño, lo que conlleva consecuencias sobre el lenguaje infantil.

Blager (1979) señala que los efectos del maltrato infantil en el habla y lenguaje infantil dependen de la edad del niño y del tipo de abuso. Por otra parte consideran que el estilo de comunicación del niño será resultado del trauma emocional y físico que ocasionó el abuso. La intervención debe tener presente la condición total del niño así como las condiciones ambientales que le afectan.

Un estudio cuasi-experimental realizado en 1982 por Allen y Oliver, destaca los efectos del maltrato infantil sobre el desarrollo del lenguaje. Estos autores concluyen que la negligencia infantil predice considerablemente tanto la comprensión auditiva como la capacidad verbal. El estudio sugiere que la negligencia infantil puede ser la forma de maltrato infantil que se asocia en mayor medida al desarrollo lingüístico.

En 1985, Allen y Wasserman ponen énfasis en el fracaso de los niños con una historia de maltrato físico para desarrollar apropiadamente su lenguaje. Para evaluar el desarrollo de los niños en las diferentes áreas los autores utilizan la Escala Bayley. Los resultados indican que los niños manifiestan una falta de habilidad para la comunicación verbal. La conducta de los cuidadores se caracteriza por ignorar la conducta infantil y por una falta de estimulación verbal de los hijos, características propias de los niños objeto de abandono emocional.

Augoustinos (1987), demuestra las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo, haciendo una clara diferenciación entre los efectos del maltrato y la negligencia, particularmente en el desarrollo del lenguaje. A pesar de las mejoras metodológicas de la reciente investigación, destaca la necesidad de estudios prospectivos longitudinales sobre los efectos del desarrollo del maltrato infantil, teniendo en cuenta la posible presencia de variables mediadoras.

Uno de los estudios más significativos sobre las repercusiones del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje es el realizado en 1989 por Cicchetti y Carlson. Estos autores mencionan entre las consecuencias del maltrato, la carencia de afecto, la incomunicación, la hostilidad, el rechazo, el abandono, la falta de cuidados físicos, etc.

Un estudio realizado en 1993 por Kelley, Brant y Waterman con niños víctimas de abuso sexual infantil, destacan los efectos de la victimización sobre el desarrollo de la memoria y el lenguaje.

Fernández y Fuertes (2000) destacan entre los 6 y 18 años las siguientes áreas deficitarias a considerar en el proceso de evaluación: en el *área cognitiva y lingüística*: dificultad en la capacidad para resolver problemas, para descentrar su percepción y pensamiento, retrasos en el lenguaje, vocabulario pobre y escaso, con dificultades fundamentalmente en el componente pragmático, problemas académicos acusados, dificultades en atención y concentración y baja resistencia a la frustración, etc.; en el *área social y emocional*: escasas habilidades sociales, infravaloración, baja autoestima, huída de los retos y dificultades, impulsividad, falta de control de los impulsos, falta de habilidad para enfrentarse a situaciones estresantes, lo que lo predispone a alteraciones emocionales: ansiedad, depresión, agresividad, manipulación de los demás, sentimientos de indefensión, falta de iniciativa, labilidad emocional, falta de asertividad, etc.

Nair, Schuler, Black, Kettinger y Harrington (2003), destacan los efectos de la negligencia y del maltrato infantil, producido por el consumo de sustancias tóxicas en madres, en el desarrollo motor, cognitivo y lingüístico de sus hijos.

Amorós y Palacios (2004) recalcan que las dificultades lingüísticas en niños institucionalizados que sufrieron situaciones de malos tratos, pueden adoptar formas muy diversas, destacando entre ellas: las graves deficiencias en las capacidades cognitivas y lingüísticas básicas (la atención, la imaginación, la memoria, las destrezas para comprender y producir el lenguaje...), el retraso en la adquisición del lenguaje, la dificultad para el uso del lenguaje interior como medio para dirigir la acción (función autorreguladora) y el uso restringido del mismo: pobreza de vocabulario, dificultad expresivas y receptivas en la sintaxis de cierta complejidad (como por ejemplo, el uso de oraciones subordinadas).

La influencia de las situaciones de desprotección en el desarrollo global del niño y en concreto en el aprendizaje de habilidades lingüísticas y comunicativas, conduce a la necesidad de elaborar programas que subsanen estos déficits. Pero, aunque como hemos visto, existen estudios que relacionan estas situaciones con las alteraciones del lenguaje, aún hay pocas investigaciones que delimiten las carencias concretas que presentan estos menores en las diferentes áreas que componen el lenguaje y su uso. De ahí la necesidad de esta investigación, en la que se trata de especificar el grado de dominio de los niños institucionalizados en cada uno de los aspectos formales del lenguaje.

Los estudios de Wolfe y Pierre (1993), Urquiza y Winn (1994), López (1995) y Rycus y Hughes (1998), destacan la necesidad de evaluar el desarrollo lingüístico de niños que como consecuencia de su situación de desprotección han sido institucionalizados en centros de acogida.

Por otra parte, no hay estudios que analicen la relación entre las repercusiones lingüísticas de menores en situación de desprotección y el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar de los mismos.

Tal y como indica Forns (1992), el lenguaje no es un ente aislado. Por el contrario, se encuentra relacionado con el desarrollo cognitivo, social y personal. Por tanto a la hora de su estudio, no sólo debemos tener en cuenta el momento evolutivo en que el niño se encuentra, sino además los factores relacionados con el ámbito familiar, escolar y socio-cultural en que el menor se desenvuelve.

Por este motivo nuestro estudio no sólo trata de establecer cuáles son las dificultades lingüísticas presentes en los niños institucionalizados, sino además intenta analizar el grado de adaptación de los sujetos y las variables de personalidad más relevantes.

Parish, Myers, Brandner y Templin (1985), señalan que son pocas las medidas objetivas de la eficacia de los programas de intervención dirigidos al tratamiento del maltrato infantil. Pero destacan como una de las medidas más eficaces para evaluar los progresos a nivel de intervención la supervisión de los deficientes niveles de desarrollo (principalmente en el lenguaje y la motricidad), vistos a menudo en los niños objeto de abusos.

Toda atención residencial debe cumplir una acción educativa y socializadora, potenciando el desarrollo y crecimiento personal del niño en las diferentes dimensiones (cognitiva, socioemocional, lingüística...) y contribuyendo a la superación de los posibles trastornos o retrasos que el niño pueda presentar y a su integración en los principales contextos de socialización como la escuela, la comunidad, etc. (Bravo, 2005).

Este estudio tiene la finalidad de aportar un mayor conocimiento sobre las consecuencias de la desprotección infantil en el desarrollo del lenguaje; y analizar el grado de inadaptación personal, social, escolar y familiar de los menores institucionalizados en los Centros de Acogida de Menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

La presente Tesis “**Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida**” está vertebrada en torno a dos partes: *Marco Teórico* y *Marco Empírico*.

El *Marco Teórico* de la investigación, se estructura en torno a cuatro capítulos.

En el primer capítulo introducimos el concepto de acogimiento residencial. Nos centramos en los antecedentes históricos del acogimiento, las tendencias actuales en la institucionalización, la población susceptible de ser atendida en las residencias de protección de menores y las funciones y objetivos de la atención residencial.

El segundo capítulo bajo el título de *Consideraciones en torno al desarrollo infantil*, lo dedicamos al desarrollo psicológico normal del niño en torno a cuatro áreas: desarrollo físico y psicomotor, desarrollo de las funciones cognitivas, desarrollo emocional y desarrollo social y familiar. Analizamos los factores que influyen en el desarrollo psicológico (biológicos, sociales y psicológicos), dedicamos un apartado al desarrollo personal, social y familiar y otro al desarrollo cognitivo y lingüístico.

El tercer capítulo gira en torno al concepto de adaptación, dedicando apartados diferenciales a la adaptación personal, social, escolar y familiar.

En el cuarto y último capítulo del marco teórico se tratan las repercusiones y necesidades de los niños en situación de desprotección (maltratados o separados del núcleo familiar). En un primer apartado nos centramos en las necesidades básicas de los menores (supervivencia, desarrollo emocional, social, cognitivo y lingüístico), en el segundo se analizan las necesidades derivadas de la separación de la unidad convivencial y en el tercero se detallan las consecuencias de la desprotección sobre las diferentes áreas del desarrollo.

La segunda parte de la Tesis, se corresponde como ya hemos comentado con el *Marco Empírico* de la investigación. Se abordan los siguientes apartados: planteamiento del problema, objetivos generales y específicos de la investigación; hipótesis de la misma; metodología del estudio, indicando los sujetos que componen la muestra, los instrumentos de medida utilizados y el procedimiento llevado a cabo; y por último el apartado de los resultados, donde se detallan los análisis realizados a nivel descriptivo, inferencial y correlacional.

Por último, exponemos la discusión y conclusiones de nuestro trabajo, varias limitaciones y aportaciones del estudio, y algunas sugerencias y reflexiones encaminadas a futuras líneas de investigación, dedicando el apartado final a realizar una propuesta de implementación de un programa de intervención dirigido a la estimulación lingüística, social y afectiva de los niños institucionalizados.

Parte I. Marco teórico

Charlie era un muchacho corto de entendederas que no dejaba de dar vueltas a sus cuatro obsesiones y era imposible enseñarle cosas nuevas o que pensara con lógica. Hacía caso omiso del bebé y agradecía los cambios que su llegada había supuesto en el funcionamiento de la casa. Antes de Isabelle, había tenido dos padres a quienes el Ama podía informar de su mala conducta, dos padres cuyas reacciones eran difíciles de prever. Su madre le había impuesto una disciplina contradictoria: unas veces lo zurraba por su mal comportamiento y otras simplemente se reía. Su padre, aunque severo, era tan despistado que solía olvidar los castigos que le había impuesto. No obstante, cuando se encontraba con el muchacho, le asaltaba la vaga sensación de que podía haber una fechoría que enmendar y le propinaba una zurra pensando que si no la merecía en ese momento bien valdría para la próxima ocasión. Eso enseñó al muchacho una buena lección: no debía cruzarse con su padre.

El cuento número trece

Diane Setterfield

MARCO TEÓRICO

1. EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

A la hora de resumir los antecedentes del actual acogimiento residencial, tendríamos que comenzar remontándonos a aquellas instituciones benéficas que, ya en los primeros siglos del cristianismo, se dedicaban a atender a pobres, enfermos, extranjeros sin hogar, niños huérfanos y abandonados.

En estas instituciones los niños estaban mezclados con los adultos, ya que hasta mucho después, no se entiende la infancia como una etapa diferenciada de la edad adulta. En los siglos XVI y XVII, se produce un apogeo de los hospicios o Casas de misericordia, que aún recogen todo tipo de personas con necesidades o déficit, pero también se atiende a hijos de familias acomodadas que no muestran un comportamiento adecuado.

En esta época aparecen ya las inclusas o casas de expósitos, en las que se recogen niños abandonados hasta que tienen edad para valerse por sí mismos según la concepción de la época (a los 7 años). Por tanto, durante muchos siglos, el alojamiento en las grandes instituciones ha constituido la única medida de protección para los niños que carecían de familia o debían ser separados de ella. Esta situación se ha prolongado en la mayoría de los países europeos hasta mediados del siglo XX.

En el período que siguió a la guerra civil en España, de las grandes residencias pasaban en muchos casos a “ciudades juveniles” en las que se separaba por sexos a los jóvenes. En estas ciudades desarrollaban también su vida sin necesidad de salir al exterior.

Hasta los años cuarenta no nacen críticas acerca del modo de atender a los niños en las grandes instituciones. En esta período aparecen una serie de estudios sobre los efectos negativos que tiene en los niños la institucionalización en orfanatos, casas cuna, hospitales, etc., que tuvieron una gran repercusión en la opinión pública, así como en la de los científicos y políticos de la época y de las décadas posteriores. Estos estudios tratan de dejar al descubierto la situación de los niños, especialmente los más pequeños, que son ingresados en diversas instituciones.

El autor más destacado sería Spitz, y su concepto de “hospitalismo”, que ha sido uno de los más utilizados como síndrome generado por la institucionalización en los primeros meses de vida (Fernández, 1992). Aún a pesar de las críticas a este autor por haber realizado sus estudios en instituciones muy deficitarias en las que los niños sufrían una alta tasa de enfermedades y mortalidad, sus teorías han servido de base a otros autores para ampliar la crítica a los efectos de la ausencia de la familia para el niño.

En los años 50, Bowlby da lugar a debates importantes sobre la importancia del cuidado materno. Recoge la teoría de Spitz y asegura que el amor de la madre en el período infantil es absolutamente necesario para el desarrollo del niño. La privación de ese contacto constante, íntimo y cálido con la madre se da, por supuesto, en las instituciones aunque también puede ocurrir si la madre, dentro del hogar, no es capaz de proporcionar al niño el cuidado que requiere.

En los niños institucionalizados, el efecto de la privación maternal “resultará relativamente leve si al niño lo atiende alguien con quien se ha encariñado y en quien confía, pero puede ser grave si la madre adoptiva, aun cuando sea amable, le es extraña” (Bowlby, 1951, p. 14). Esta privación tendrá como efectos a destacar el retraso intelectual y del lenguaje (Goldfarb 1945; Spitz 1946), el retraso en el crecimiento y la incapacidad para establecer relaciones emocionales profundas con los demás. Con la teoría de estos autores aparece la creencia de que la institución genera la privación maternal y por tanto los efectos que le siguen.

En los años 60, Prugh y Harlow (1963) destacan que la privación de la que hablaba la teoría anterior, ocurre con frecuencia en familias completas y exponen cómo en algunas guarderías y residencias han mejorado algunos niños con problemas procedentes de familias en las que no falta ningún miembro.

Posteriormente autores como Rutter (1972) y Fernández-Ballesteros (1973) tratan de desmitificar el efecto de amor materno. A pesar de sus intentos y de los de otros autores que tratan de demostrar que el internamiento no tiene por qué ser nocivo para los niños, continuó la crítica contra las instituciones que acogían a los menores, con lo que estas se vieron como solución sólo cuando no existía otra posibilidad.

Aún a pesar de las ventajas que pueden ofrecer las residencias (ambiente estable, aprendizaje de valores y normas sociales, convivencia con un grupo y sentimiento de pertenencia, etc.), el hecho de verlas como último recurso hace que los niños atendidos en ellas sean discriminados socialmente y sea difícil su integración.

Por otro lado, el hecho de considerarlas como algo que sólo existe como recurso extremo, dificulta la puesta en marcha de programas de intervención para paliar los déficits de la institución o los problemas de los niños que residen en ella. Con lo que continúa siendo objeto de crítica.

Mientras, en los años 70, comienza el modelo anglosajón que se denominó “planificación para la permanencia”, que promulga la búsqueda de una familia para los niños lo antes posible y con carácter permanente como forma de aportar al niño un ambiente estable en el que vivir. Gracias a él se potencian muchas actuaciones en beneficio de la infancia desprotegida, aunque contribuye a reforzar la idea de que las residencias son un recurso no deseable.

Siguiendo esta tendencia, en Barcelona se crea el Movimiento de Atención a Cierta Infancia en 1975 que busca el acogimiento familiar de los niños que se consideran en situación de “semi-abandono”. A partir de 1979 comienza a extenderse a otras comunidades autónomas.

En los años 80, comenzó la reestructuración de los servicios sociales en España, con lo que se retomaron las controversias acerca de las instituciones. Hasta este momento no aparecen las primeras posturas defendiendo el papel de las residencias. Por ejemplo, Potter (1987) defiende que las residencias son lo más adecuado para adolescentes que no pueden volver a casa y no quieren establecer lazos afectivos con otras figuras parentales.

Pero al comienzo de estos años, el acogimiento todavía se realizaba en macroinstituciones con muchos aspectos a criticar. Algunos de estos aspectos son los siguientes (Fernández y Fuertes, 2000):

- Acogimiento indiscriminado: En las residencias se recoge a un gran número de menores de familias sin recursos, aunque no exista maltrato o abandono. Por tanto quedaban mezclados los casos de niños cuyos padres estaban enfermos, trabajando en otra localidad, sin recursos económicos, niños huérfanos, maltratados, abandonados, etc.

- Instituciones cerradas y autosuficientes: En estos centros se contaba con todo tipo de recursos destinados a cubrir las necesidades de protección y educación de los niños sin que tuvieran que utilizar los comunitarios. De esta forma los niños permanecían “encerrados” ya que no necesitaban el contacto externo ni siquiera para formarse profesionalmente en muchos de los casos.
- Atención dirigida a los cuidados básicos y la instrucción. Se procuraba que los niños adquirieran los hábitos básicos de higiene y cuidado personal y el aprendizaje escolar y laboral para poder ser independientes. Pero se descuidaba la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, con lo que la integración social de estos niños al salir de la institución era dificultosa por falta de competencia social.
- Cuidadores sin formación específica: Las personas que se encargaban directamente de los niños no tenían preparación para ello.

Algunos profesionales de la Educación Social comenzaron las críticas a esta situación por los efectos negativos que tenía, pero la escasez de estudios de evaluación no permitía introducir los cambios necesarios. Alguno de ellos ha tenido una repercusión importante sobre la modificación de la situación de encierro que sufrían los niños. Es el caso por ejemplo de Casas (1993) que defendió el *principio de normalización* que existía ya en los países escandinavos.

A finales de los 80, se llevó a cabo el proceso de transferencias autonómicas. A partir de entonces, fueron iniciándose lentamente los primeros cambios en el modelo de atención a la infancia desprotegida. Se replanteó el proceso de ingreso en los centros y la calidad asistencial.

Además de romper el modelo de aislamiento, se comienza a hablar de la necesidad de construir entornos similares al familiar, de forma que estos niños puedan crecer en un ambiente lo más parecido posible al de los demás niños. Comienzan a tomar relevancia las relaciones personales necesarias para el desarrollo del niño, con lo que se tiende a la construcción de hogares o “mini-residencias”, donde pueda existir una relación de afecto y cuidado similar a la del entorno familiar.

Comenzaron a cerrarse las macroinstituciones o a reformarlas por dentro para convertirlas en pequeños apartamentos donde pudieran convivir grupos reducidos de niños que sólo comparten las zonas comunes. Otra solución en algunos casos fue el traslado de los niños a pisos donde conviven con cuidadores de forma permanente en lo que quiere asemejarse a un ambiente familiar. En algunos casos se mantuvieron las residencias, acogiendo en ellas un número de niños no superior a los 30 ó 40.

Además de estos cambios en lo que es la estructura residencial, comenzaron otra serie de modificaciones ligadas a la primera (Fernández y Fuertes, 2000):

- Un cambio importante fue la inclusión de la familia como foco de intervención en los servicios sociales. Deja de considerarse al menor de forma aislada, para tener en cuenta la problemática familiar en su conjunto.

Este nuevo enfoque se basa en la idea de que no existe un problema infantil sin problemática familiar, por lo que propugna el tratamiento sobre la familia desde los servicios comunitarios, recurriendo a la separación del menor sólo como medida de ayuda en el proceso de mejora de su medio de origen. De esta forma, se facilita la próxima reintegración del niño en su hogar, en muchos casos necesaria para asegurar el bienestar del niño.

- Del anterior modelo benéfico, donde el cuidador sólo tenía una labor asistencial, se ha pasado a un modelo donde la figura encargada de atender al niño debe ser un Educador. Para poder proporcionar una educación integral al niño se ha optado por la profesionalización del personal, siempre sin olvidar que cada comunidad autónoma ha ido estableciendo su organización laboral propia.

De esta forma pueden existir diferentes categorías profesionales en la atención directa a los niños dentro de una misma institución (auxiliar, monitor, cuidador, etc....). Un avance también dentro de la profesionalización del sector ha sido la creación de la Diplomatura de Educación Social.

- Se fue buscando la normalización de los niños institucionalizados. Para evitar su desarraigo, las escuelas, servicios médicos y la disponibilidad de otros servicios en el mismo centro, han sido erradicados. Se ha buscado que hagan uso de los recursos comunitarios como cualquier niño.
- La influencia de la Declaración de los Derechos del Niño, redactada en 1989 fue importante. Los criterios que guían la actuación del Sistema de Protección están hoy día basados ella y siempre es básica en cualquier discusión acerca de los criterios a seguir en cualquier residencia.

A pesar de la crítica histórica hacia las residencias, que aún no ha sido erradicada en su totalidad, los cambios habidos en las últimas décadas hacen de este tipo de institución un lugar adecuado para muchos niños.

Así, algunos estudiosos del tema como Fernández y Fuertes (2000) y Bravo (2005), las defienden como medida protectora para un número importante de niños y adolescentes, resaltando las ventajas que ofrecen en cuanto a la experiencia que supone una vida en colectividad.

La vida en un grupo de iguales proporciona experiencias positivas que promueven la formación y mantenimiento de relaciones con otros compañeros y adultos; desarrolla sentimientos de formar parte de un grupo, donde el adolescente se siente útil y unido a sus iguales; enseña a tomar decisiones en grupo, valores y patrones de conducta positivos, etc. (Fernández, 1998).

Aunque existen otras alternativas al acogimiento residencial que son deseables e igualmente válidas (acogimiento familiar, adopción, intervención familiar,...), la residencia sigue siendo un recurso necesario, por lo que no se trata de descalificarla o criticarla de forma indiscriminada, sino de buscar y utilizar todos aquellos recursos que permitan un funcionamiento óptimo, de forma que queden cubiertas en la medida de lo posible todas las necesidades de los niños acogidos en ellas. A pesar de ello, todavía son pocos los estudios sobre las residencias, por lo que la implantación de nuevos programas o los cambios en los actuales son lentos.

1.2. TENDENCIAS ACTUALES EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN

En este apartado pretendemos recoger las características que tienden a implantarse en los últimos tiempos de institucionalización y que aún están en proceso a nivel internacional. Basándonos en la información recogida por Bravo (2005), las principales tendencias de futuro serían:

- *Disminución del número de niños atendidos en residencias y aumento de acogimientos familiares.* Los datos indican que desde los años 80 ha disminuido el número de niños que llega a las residencias, ya que muchos de los menores en situación de protección, son atendidos con programas de acogimiento familiar o de atención a la familia desde los servicios sociales. Esto ha sido impulsado por cambios políticos y por el encarecimiento de los costes del personal de las residencias al ser necesaria su profesionalización.
- *Cambios en la estructura, localización y funcionamiento de las residencias.* Como ya comentamos antes, una tendencia clara desde finales de los 80 ha sido la reducción del tamaño de las residencias y la modificación de alguno de sus aspectos arquitectónicos y ubicación.

Esta reducción del número de plazas y la redistribución de los espacios intentando asemejarlas a pequeños hogares, junto con la disminución de niños que precisan ser institucionalizados, ha permitido que se incremente la ratio educadores/niños.

Esto beneficia a los niños, ya que permite que el personal deje de atender cuestiones más burocráticas y pueda dedicar más tiempo a los menores (Colton, 1992). Por otro lado, se tiende a instalar las residencias dentro del núcleo urbano de forma que comparten los mismos servicios comunitarios que sus vecinos.

- *Mayor variedad en los modelos de atención residencial y expansión de medidas alternativas a las residencias.* Se tiende a establecer distintos tipos de acogimiento según las necesidades de la población atendida. Por ello, se hacen estudios de los niños y sus familias antes de tomar la decisión.

Existen residencias de primera acogida para ingresos de emergencia; hogares funcionales, donde reside un pequeño grupo; hogares tutelados para adolescentes donde se les prepara para la vida independiente; residencias con apartamentos o unidades de convivencia, residencias especiales de tratamiento para niños y jóvenes con problemas de adaptación social, emocionales y de comportamiento, etc.

- *Disminución del tiempo de estancia en la residencia.* Ya no son frecuentes los casos de niños que hayan pasado la mayor parte de su infancia y adolescencia acogidos en una residencia.

Se hace un esfuerzo porque esta solución sea lo más breve posible de forma que el ingreso es sólo un paso para conseguir que el niño pueda volver a su hogar si esto es posible, o se integre en una nueva familia o si la edad lo permite, se prepare para la vida independiente.

A pesar de que la permanencia es menor, si existe un número elevado de niños que ingresan y salen de las residencias con frecuencia. En algunos casos por fracaso en el intento de acogida por parte de una nueva familia o en la vuelta a la propia, y en otras ocasiones por diversas situaciones de crisis en sus familias.

- *Importancia del trabajo con las familias:* Las redes sociales de los niños en situación de desprotección suelen ser muy limitadas, y el ingreso en una residencia puede provocar la ruptura con lazos sociales importantes para él (compañeros de la escuela, amigos del barrio, familiares...).

Por esta razón, además de intentar que su estancia en caso de necesidad sea breve, se da cada vez más importancia al hecho de que el niño permanezca en su propia comunidad, donde no sólo conservaría sus relaciones sociales sino también un mayor contacto con su familia.

Por otro lado, se trata de trabajar con la familia, intentando darles las ayudas y tratamientos necesarios para que los padres puedan aportar los cuidados necesarios a sus hijos.

En caso de ingreso, es un objetivo prioritario el regreso a casa si es posible, por lo que se procura la implicación de la familia incluso durante la estancia en la residencia, en la toma de decisiones y atención de sus hijos. Se busca ayudar de forma parcial a los padres a educar y atender a los niños en diferentes situaciones o momentos.

A pesar de todo este es un objetivo a desarrollar todavía en nuestro país, ya que apenas se desarrollan programas de intervención con el núcleo familiar tal y como señalan en su investigación Bravo y Fernández (2001)

- *Cambios en las características de los menores acogidos en residencias:* La edad promedio de estos niños ha aumentado, siendo el grupo más numeroso el de doce a dieciséis años. Parece que existe consenso sobre el hecho de que el acogimiento familiar es la medida óptima para los niños menores de doce años, ya que pueden beneficiarse del ambiente familiar normal y adaptarse a él con mayor facilidad.

Esta adaptación a un nuevo sistema familiar es mucho más difícil en la adolescencia, por lo que la residencia parece un recurso idóneo en este periodo. Aunque a las residencias también llegan adolescentes que presentan problemas graves que hacen prever que otras alternativas pueden fallar, o algunos que proceden de acogimientos familiares fallidos.

- *Evolución a un modelo terapéutico.* De una concepción en la que sólo se cuidaba lo asistencial, se fue pasando a tener en cuenta aspectos educativos. Actualmente el acercamiento es más terapéutico, y se tratan los problemas emocionales y comportamentales que presentan los niños como consecuencia de las situaciones vividas y del proceso de separación de la familia e internamiento en un ámbito desconocido para el niño.

Este cambio, implica la profesionalización del personal que atiende a los niños. Se hace necesaria la titulación que permita un tratamiento adecuado de los problemas que presentan, y una formación permanente específica.

- *Exigencia de condiciones mínimas a cumplir por las residencias.* Como respuesta a la crítica de épocas anteriores hacia las condiciones en que vivían los niños acogidos en residencias, la administración se ha encargado de establecer unas exigencias mínimas que deben cumplir estas instituciones.

Estas condiciones están basadas en el respeto de los derechos del niño, de forma que se evite cualquier tipo de “maltrato institucional”. Por ello, la calidad de la atención ofrecida a un niño en residencias de protección, debe ser mayor a la exigida a una familia, porque de hecho, las residencias son una respuesta protectora de la sociedad (Fuentes, 1992).

- *Trabajo individualizado:* La reducción del número de niños que ingresan en las residencias, junto con la profesionalización del personal permiten un trabajo más individualizado. El máximo exponente de este trabajo es la existencia de un plan o programa que guíe todo el proceso de intervención con cada niño.

Cada niño debe ser valorado según sus circunstancias personales tanto en la residencia como en los servicios de protección a la infancia de forma que el entorno y tratamiento que se le proporciona sea el adecuado para aportarle seguridad, estabilidad y un desarrollo adecuado. Es importante que el personal de la residencia conozca el plan de cada niño, porque las actividades y la atención que debe desarrollarse serán diferentes en cada caso.

1.3. POBLACIÓN SUSCEPTIBLE DE SER ATENDIDA EN LAS RESIDENCIAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Tal y como comentamos en el apartado anterior, las residencias son más adecuadas a medida que el niño es mayor, especialmente en la adolescencia. A la hora de analizar el tipo de población que podría resultar más beneficiada de la atención residencial, nos encontramos con los trabajos de la Child Welfare League of America (1991), Finkelstein (1988), Redondo, Muñoz y Torres (1998) y Skinner (1992) que proponen los siguientes grupos:

- *Niños y adolescentes que presentan una conducta antisocial que no pueda ser tolerada o modificada por un grupo familiar.* Las conductas de fuga, o comportamientos de agresión hacia sí mismo o hacia los demás, necesitan una especial protección y control, en muchos casos esto sólo es posible con una atención que ofrezca servicios educativos especializados y terapéuticos.
- *Niños que requieren una atención especializada por sufrir trastornos psíquicos o graves déficits neurológicos o evolutivos.* La atención residencial puede servir de respiro a familias excesivamente estresadas por el problema o en crisis, que temporalmente no pueden atender a su hijo. También puede ser una medida permanente cuando la reincorporación a la familia no es posible.
- *Niños y adolescentes que presentan problemas notorios para relacionarse con sus iguales y/ o con adultos.* En estas situaciones, la atención residencial facilita experiencias de interacción social, y puede proporcionar un tratamiento global ayudándole a desarrollar sus habilidades sociales y de comunicación.
- *En situaciones de emergencia,* ante una crisis en el hogar familiar que impide la atención de los niños o bien por estar en peligro en su propia casa.
- *Niños y adolescentes que han sufrido varias experiencias de privación, rechazo, abandono.* También aquellos que han vivido repetidas experiencias de separación o acogimientos insatisfactorios y cambios en otras familias. Estos niños necesitan tiempo y apoyo, y será preciso valorar sus circunstancias y su punto de vista sobre su futuro emplazamiento.
- *Adolescentes que no podrán regresar a su familia y necesitan un tiempo de preparación para independizarse.*
- *Grupos de hermanos que requieren atención fuera de su familia, y se valora la conveniencia de mantenerlos juntos.* Esto no siempre es posible en acogimientos familiares.

1.4. FUNCIONES Y OBJETIVOS DE LA ATENCIÓN RESIDENCIAL

Como se expone en el apartado de *Tendencias actuales en la institucionalización*, la atención residencial tiene un planteamiento de carácter temporal, y no se considera en ningún momento alternativa definitiva a la familia.

La temporalidad del acogimiento residencial implica que los niños tengan un plan individual acerca del entorno en el que se cree que es mejor integrar al niño en el futuro. A este respecto existen tres opciones:

- Que el niño vuelva con sus padres
- Que se integre en una familia diferente a la suya
- Si ninguna de las anteriores es posible, prepararse para la independencia cuando alcance la mayoría de edad.

Recogiendo estas opciones, Fuertes y Fernández (2001) distinguen tres formas de acogimiento residencial:

- *A corto plazo*: acogimiento de respiro, emergencia y primera acogida. La situación de muchos niños que han sufrido abuso sexual, maltrato físico o emocional grave, hace prever que el acogimiento familiar no sea adecuado en un primer momento. Estos niños necesitan recibir un trato especializado, además de tomarse un tiempo antes de establecer nuevos vínculos.
- *A medio plazo*: el acogimiento residencial puede servir como puente para la adopción o para un acogimiento familiar, y como tratamiento de trastornos emocionales y de comportamiento social del niño antes de regresar a su casa o de estar preparado para convivir en un hogar de acogida.
- *A largo plazo*: permite preparar a los adolescentes para la vida independiente y prestar una atención continuada a los niños, que debido a sus graves trastornos comportamentales, retrasos intelectuales y necesidades de atención especializada, no puede encontrarse otro recurso familiar. También a largo plazo esta medida es adecuada para grupos de hermanos para los cuales se ha valorado que deben permanecer juntos y no se ha encontrado ninguna familia que pueda acogerlos.

Dado en cualquiera de estos casos su carácter transitorio, su función principal es crear un ambiente de convivencia que sustituya de forma temporal al medio familiar. Este nuevo contexto debe asegurar el desarrollo integral de su persona, cubriendo todas sus necesidades en un ambiente de seguridad, protección y afecto.

Ligada a esta primera función, existe otra igualmente importante, consistente en facilitar la adaptación e integración social de estos niños.

De forma más específica podrían establecerse 3 objetivos tal y como señala Bravo (2005):

- *Potenciar el desarrollo personal en las áreas cognitiva, afectiva, social y física*, de forma que la permanencia en una residencia no solamente evite el deterioro propio de una inadecuada situación familiar sino que contribuya a superar los posibles trastornos o retrasos que el niño o adolescente pueda presentar, y a recuperarse y prepararse para los cambios que se vayan introduciendo a partir de ese momento en su vida.
- *Integrar a los menores en los principales contextos de socialización* como la escuela, comunidad o, en su caso, el trabajo, intensificando la utilización de los recursos sociales normalizados. En este objetivo también se introduce el mantenimiento de relaciones con la familia, valorándose el modo en que éstas deben establecerse en función de cada caso.

En una población como la que precisa de este tipo de atención institucional, la necesidad de disponer de una buena red de apoyo social es básica para asegurar su capacidad para afrontar los acontecimientos negativos y estresantes que seguramente tendrá que superar.

- *Constituir un entorno de seguridad y protección para los menores*, donde puedan generarse experiencias de aprendizaje basadas en modelos educativos de responsabilidad y relación positiva. Es importante que estos niños hagan suyas las normas básicas de convivencia en grupo que facilitarán su adaptación al medio.

Pero en el cumplimiento de estos objetivos inciden numerosos factores. Bravo y Fernández (2001), investigan la consecución de objetivos en el contexto residencial, proponiendo 4 dimensiones: objetivos del contexto familiar, objetivos del contexto residencial (autonomía personal y adaptación al contexto residencial), objetivos escolares, y objetivos laborales.

Entre los factores que afectan a la consecución de estos objetivos, estos autores comentan: la medida legal adoptada para asegurar la protección del niño, que afecta especialmente a los objetivos relativos a la relación del niño con la familia de origen, o el motivo que desencadenó el ingreso, que afecta tanto a los objetivos de adaptación y desarrollo, como a los relacionados con el trabajo con la familia.

En cuanto a la medida legal, diferencian *situaciones de guarda* en las que el acogimiento tiene un carácter preventivo, y tutela, en los que el niño está claramente en situación de desamparo.

En la primera situación, anterior a la detección de la situación de desamparo, los padres mantienen los derechos sobre sus hijos en cuanto a la toma de decisiones y la atención residencial se orienta generalmente hacia la reintegración en el medio familiar.

Los programas en este sentido inciden en la vinculación entre el niño y la familia y la consecución de objetivos en muchos casos está menos deteriorada que en los casos de tutela, ya que la implicación por parte de la familia es mayor.

En los casos de tutela, el ambiente familiar suele estar desestructurado y su influencia en muchas ocasiones se considera perjudicial para el niño, por lo que se la aparta del proceso. Por otro lado, son familias que ofrecen poca colaboración mientras su hijo permanece en la residencia, aunque los niños presentan un gran interés por las salidas y visitas al hogar familiar y buscan mantener los vínculos familiares.

En cuanto al motivo de ingreso, estos autores concluyen que cuando se trata de maltrato físico, los objetivos relacionados con la vinculación familiar se ven muy deteriorados, aunque no los que se refieren a las relaciones sociales, que generalmente se mantienen.

Si se acogió al niño por negligencia familiar, pueden alcanzarse todo tipo de objetivos sin que se vean entorpecidos por el motivo de ingreso, al igual que ocurre con los acogidos por imposible cumplimiento de los deberes, o por modelos parentales inadecuados (alcoholismo, familia desestructurada,...), con la excepción de las relaciones sociales externas en este último caso. Si el niño ingresó por problemas de conducta, hay un deterioro en la consecución de todo tipo de objetivos, con la excepción de los relacionados con la vinculación con su familia.

A pesar de todo ello, los resultados de esta investigación concluyen que el trabajo educativo desempeñado en las residencias, promueve avances importantes en la mayoría de los niños en lo relativo a la autonomía en los cuidados personales, y en la integración social dentro del contexto residencial y escolar, con lo que supone en cuanto a la asimilación de normas de convivencia y relación con los demás.

A pesar de todo, aún la integración social de estos menores sigue obteniendo unos resultados bajos en las relaciones que el niño mantiene con la comunidad, entendidas como participación en actividades, cumpleaños, grupos de amigos, etc.

2. CONSIDERACIONES EN TORNO AL DESARROLLO INFANTIL

2.1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo psicológico normal del niño es “el resultado de la conjunción de muchas funciones y actividades psíquicas diversas que se integran en la unidad de la personalidad infantil” (Rodríguez, Lozano y Caballero, 2002, p. 22).

Estas funciones psíquicas se agrupan en 4 ámbitos: desarrollo físico y psicomotor, desarrollo de las funciones cognitivas, desarrollo emocional y desarrollo social y familiar.

2.1.1. Desarrollo físico y psicomotor

Las capacidades físicas del recién nacido evolucionan rápidamente en los dos primeros años de vida gracias a la maduración neurológica que permite el desarrollo psicomotor en dos direcciones: céfalo-caudal (controla primero el cuello hasta llegar a las piernas) y próximo-distal (del centro a los extremos: primero brazos, después dedos). Gracias a esto, los sentidos maduran y el niño puede explorar el mundo.

Pero este desarrollo físico va ligado al intelectual y afectivo.

Una vez que el niño empieza a andar, se desarrollan habilidades motoras gruesas como subir y bajar escaleras, correr, saltar...) y finas (dibujar, construir, manejar objetos pequeños...). Gracias a ello, se propicia la anatomía (vestirse, lavarse, control de esfínteres, comer...). El niño toma conciencia de su esquema corporal y poco a poco llega la lateralización (dominancia de ojo, mano y pie en la parte derecha o izquierda del cuerpo).

A partir de los 6 años hasta los 11, se perfecciona la perfección, la coordinación psicomotriz y la fuerza muscular. Y en la adolescencia, con la entrada de la pubertad (a partir de los 12 años), el cuerpo toma una apariencia adulta.

2.1.2. Desarrollo cognitivo

Al principio, el bebé usa la percepción y las respuestas motoras para responder y adaptarse al entorno. A medida que crece, se va dirigiendo a los objetos y los busca de forma activa. Durante los dos primeros años comienza a balbucear y a usar las primeras palabras (INICIO DEL LENGUAJE).

En la *etapa preescolar* (primera infancia ó 3-5 años) aparecen los procesos simbólicos que se aplican al juego en el que el niño representa personajes u objetos no presentes. Aún tiene un pensamiento egocéntrico sobre la realidad. Se empieza a percibir como persona independiente y aprende que su conducta tiene efecto sobre los demás.

Se perfecciona la memoria y el lenguaje progresa de forma llamativa. Al final de esta etapa ya producen frases complejas correctas. Pero para que todo este desarrollo sea correcto es muy importante la estimulación que el niño reciba en su hogar.

En la *segunda infancia (6-11 años)* el niño va desarrollando un razonamiento independiente de su experiencia inmediata. El lenguaje continúa evolucionando y lo usa para comunicarse y sacar partido de los aprendizajes escolares. Es menos egocéntrico y ve ya la realidad desde el punto de vista de otra persona por lo que su juego es más cooperativo.

En la *adolescencia (12-18)* puede pensar de forma abstracta, sacar conclusiones a partir de premisas... Utiliza su pensamiento para elaborar juicios y justificarlos y su memoria y percepción llegan al máximo.

2.1.3. Desarrollo afectivo

Durante el primer año de vida, el mundo afectivo del niño se basa en la relación con el cuidador principal. En esta etapa se desarrolla el apego y se establece un vínculo en función de las propias características del niño, la conducta materna y la calidad de las interacciones entre ambos, lo que a su vez va a predecir cómo va a ser el comportamiento adaptativo a lo largo de la infancia. A medida que va acercándose a los 2 años, aparecen emociones como la alegría, la tristeza, la angustia,... en respuesta a acontecimientos externos.

En la *etapa preescolar*, el niño se va sintiendo progresivamente más integrado en su familia y en su mundo (guardería o colegio, contactos con iguales,...). Adquiere cada vez más autonomía e iniciativa en las interacciones.

Aparece el oposicionismo y la desobediencia hacia los 3 años que le ayudan a delimitar su yo. Comienza a identificarse con su sexo, aparece la vergüenza y la conciencia moral que está basada en los premios y castigos de los padres.

En la *segunda infancia* se hace más intensa la relación con amigos y compañeros, se perfecciona la capacidad de dar y recibir afecto hacia los amigos, va dejando de percibir a los padres como “omnipotentes” y empieza a ser más consciente de sus reacciones emocionales. Las razona, agrade verbalmente en vez de llorar o retirarse como antes y empieza a adquirir el sentido de responsabilidad.

En la *adolescencia*, los cambios hormonales provocan que aparezca el instinto sexual con fuerza, los afectos y sentimientos van dirigidos a sus iguales y menos a la familia. Empiezan las relaciones amorosas que no suelen ser duraderas. Suele ser una etapa de conflicto por los cambios continuos.

2.1.4. Desarrollo social

En los dos primeros años la relación con el cuidador principal es fundamental. Aparecen comportamientos relacionales e interés comunicativo.

En la *primera infancia*, con la entrada en la guardería o el colegio la socialización es más estructurada y el niño refuerza las pautas aprendidas en el medio familiar. Pero la familia sigue siendo el punto de referencia y la calidad de las relaciones familiares marcará la de las relaciones con los iguales. Gracias al desarrollo DEL LENGUAJE sus relaciones sociales serán cada vez más ricas. Los niños rechazados tendrán una adaptación más complicada.

En la *segunda infancia* juega con grupos de amigos, aprende en ellos las reglas sociales y el sentido de la convivencia y da cada vez más valor a las opiniones de sus amigos respecto a las de los adultos. Las pandillas suelen ser del mismo sexo. Se va independizando de la familia o se pone en contra de ella si la relación no fue adecuada.

En la *adolescencia* prefieren estar fuera de casa y en grupo. El grupo social es su referencia, pero si está socialmente desviado puede llevarles a inadaptación escolar o social. Puede que tomen contacto con el mundo laboral y continúen estudiando, pero la relación del adolescente con su entorno social marcará el éxito en estas actividades.

2.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO

2.2.1. Factores biológicos

El desarrollo del sistema nervioso marca la maduración del niño (aparición y retirada de reflejos, regulación del movimiento voluntario... Aunque la genética marca el ritmo de maduración, las *variables ambientales* pueden acelerarlo (estimulación precoz) o disminuirlo (entorno desfavorable).

La afectación del sistema nervioso por lesión, malformación,... dificulta la relación con el medio ambiente y su *adaptación*. Puede haber dificultades en la movilidad, en el desarrollo cognitivo (percepción a través de los sentidos, memoria, atención...). Puede afectar al lenguaje por anomalías fisiológicas o neurológicas.

Tal y como señalan Rodríguez y cols. (2002), cuando en el plano fisiológico del niño no existen anomalías y el menor vive un entorno social apropiado, la ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE facilita la adaptación al medio.

Las afecciones biológicas pueden afectar al temperamento al determinar el nivel de actividad, la distraibilidad, la adaptabilidad,... Pero esto es modificable hasta cierto punto por la RELACIÓN PADRES-HIJO.

2.2.2. Factores sociales y psicológicos

Un entorno convivencial afectivo influirá en el adecuado desarrollo psicológico global del niño. La relación adecuada con los padres permite comprender el significado de las emociones, aplicarlas en sus relaciones con los demás y aprender que también otros tienen emociones.

Si no hay este aprendizaje, es probable que existan problemas graves de conducta. En ambiente sobreprotector niños miedosos y agresivos si el ambiente genera emociones negativas. Las pautas de crianza parentales distorsionadas pueden generar problemas en el niño, mientras que un estilo democrático predispone hacia la normalidad del comportamiento. Rodríguez y cols. (2002), mantienen que la presencia de separaciones, malos tratos, trastornos psicopatológicos en los progenitores, etc..., puede estar asociada a dificultades psicológicas en la infancia y adolescencia.

Algunas experiencias vividas por el niño pueden originar reacciones de adaptación que a veces desestabilizan al niño. La respuesta inadaptada va a variar en función de:

- a. La intensidad de lo vivido
- b. El significado que tenga para el niño
- c. El momento evolutivo en que esté (madurez)
- d. Las circunstancias que siguen al suceso.

Desde el inicio del estudio de los malos tratos, los modelos centraron su atención en la supuesta presencia de alteraciones psiquiátricas en los padres que justificaban el bloqueo y la distorsión o no adquisición de recursos para desempeñar el rol parental. El maltrato físico, es la forma de desprotección infantil que tiene una mayor tradición en el estudio empírico de la psicopatología parental en los abusos a la infancia. De ahí que sean numerosas las aportaciones teóricas explicativas y las investigaciones empíricas en este sentido y que se hayan elaborado modelos apoyados desde el punto de vista psiquiátrico-psicológico con perspectivas psicodinámicas, conductuales, cognitivas, etc. Las diferentes teorías que apoyan el modelo psicológico-psiquiátrico explican el maltrato infantil a través de perturbaciones psicológicas y psiquiátricas en los progenitores o responsables del cuidado del niño, basándose principalmente en aspectos relacionados con la personalidad, el estilo interactivo y las prácticas de crianza.

Las primeras teorías acerca de las causas del maltrato, al proceder del ámbito de la clínica, sostienen que existe una relación entre éste y la enfermedad mental, el síndrome o la alteración psicológica de los padres (Ammerman, 1990). Son numerosos los autores que han encontrado correlaciones significativas entre el maltrato infantil y algunas características de personalidad; estas son: la dificultad para controlar los impulsos y la baja autoestima (Milner, 1988; Culp, Culp, Soulis y Letts, 1989; Zuravin y Greif, 1989), la escasa capacidad de empatía (Milner, 1995), la depresión y ansiedad en los padres (Zuravin, 1988), la hiperreactividad negativa y el estilo atribucional interno y estable de los progenitores/cuidadores sobre la conducta negativa de los niños y externo e inestable sobre el comportamiento positivo de éstos (Belsky, 1993).

Los escasos estudios empíricos del abandono físico o negligencia infantil también abogan por la importancia del grado de psicopatología parental en esta forma de desprotección a la infancia (Polansky, De Saix y Sharlin, 1972; Herrenkohl, Herrenkohl y Egolf, 1983; Larrance y Twentyman, 1983; Polansky, 1985; Bauer y Twentyman, 1985; Wolfe, 1985; Factor y Wolfe, 1990; Tymchuc y Andron, 1990). Herrenkohl y cols. (1983) plantearon la hipótesis de un *síndrome de apatía* o de falta de motivación en los responsables del niño que sufre abandono físico, pudiendo pensarse que en estos casos, el niño aunque actúe, no participa en la interacción y, haga lo que haga, no estimula ni motiva ningún tipo de comportamiento en los padres. Este dato correlaciona con algunos resultados de investigaciones basadas en hipótesis de tipo cognitivo (Bauer y Twentyman, 1985) que señalan que los padres negligentes no manifiestan el mismo tipo de reacciones de irritación ante estímulos estresantes que la población en general.

Larrance y Twentyman (1983) en un estudio empírico realizado con madres negligentes concluyen que éstas presentan distorsiones cognitivas centradas en una percepción negativa del niño y en atribuciones internas y estables del comportamiento negativo de éste. Las atribuciones y distorsiones cognitivas negativas respecto al niño ocasionan a su vez un patrón de respuesta único ante el niño, independientemente de su comportamiento real. A su vez Wolfe (1985), corrobora el resultado de la investigación anterior señalando que los padres negligentes no responden a las situaciones ambientales, que los niños se comporten positiva o negativamente, con éxito o fracaso, no afecta a las atribuciones que los padres hacen de tales conductas. Factor y Wolfe (1990) consideran que en los casos de abandono físico es muy importante el grado de psicopatología parental, pero los estudios sólo confirman esta hipótesis en las familias donde existe la presencia de retraso mental en alguno de los progenitores/cuidadores. La investigación de Tymchuc y Andron (1990) resalta que hay mayor incidencia de madres con CI límite entre los casos de negligencia.

Uno de los trabajos de investigación más relevantes en el contexto del abandono físico infantil es el realizado por Polansky y cols. (1972). Según este estudio empírico existen cinco tipos de madres negligentes: la madre apática, la madre inmadura, la madre con retraso mental, la madre con depresión reactiva y la madre psicótica. Todas ellas por diferentes razones estarían incapacitadas para el desempeño del rol parental y, por tanto, fracasarían a la hora de satisfacer las necesidades básicas de los hijos.

Este mismo autor (Polansky, 1985), años más tarde plantea que muchas de estas madres se encuentran subjetivamente solas, socialmente inmovilizadas y emocionalmente hundidas debido a una soledad crónica y severa. Puede tratarse de factores caracteriológicos como el miedo a la cercanía, sentimientos de inutilidad que la disuaden del acercamiento a otras personas, escasas habilidades sociales e incluso determinados rasgos de personalidad que provocan rechazo. En este trabajo se señala la importancia de los factores de personalidad en el abandono físico o negligencia infantil.

Por otra parte, los factores socioculturales influyen también en el desarrollo, ya que el niño está inmerso en una familia, escuela y sociedad. Los bajos estratos sociales facilitan la presencia de problemas en el desarrollo porque puede haber desnutrición, más posibilidad de enfermedades, malas relaciones padres – hijos, peor desarrollo lingüístico, menos expectativas académicas...

La escuela es el segundo contexto más importante para el niño. En ella pone en práctica las habilidades, normas y valores que aprende en la familia. Es fundamental para que el niño aprenda los valores y normas de la sociedad en la que vive. La INADAPTACION ESCOLAR puede originar también problemas emocionales o de conducta o viceversa (los problemas conductuales, emocionales o físicos pueden llevar a una inadaptación escolar).

2.3. DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y FAMILIAR

2.3.1. DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

2.3.1.1. EL APEGO

Al tratar el acogimiento residencial, hablamos de la importancia del vínculo con un adulto cercano en los primeros años de vida. Esta relación intensa que se establece entre el adulto y el niño es el apego, y gracias a él, el niño encuentra seguridad y refugio emocional. Gracias a esta persona, el niño explora el mundo desde una base segura; sabiendo que si surgen dificultades habrá alguien que acuda en su ayuda.

Cantero (2003), destaca dos puntos importantes en lo referente al apego:

- A pesar de la capacidad innata de los niños para establecer los primeros vínculos afectivos, no se da un vínculo inmediato en el momento de nacer. Podríamos empezar a hablar de un vínculo realmente establecido a partir de los 6 meses, ya que el niño empieza a mostrar una preferencia clara por algunas figuras y a rechazar a los extraños.
- El apego se va formando por las interacciones entre el niño y las personas de su entorno. El tipo de interacción determinará la calidad del apego. Si el adulto es sensible a las señales del niño, se desarrollará un apego seguro. Si no responde a esas señales o lo hace de forma inconsistente, se sentirá ineficaz para lograr la respuesta del adulto y le verá como incapaz de proporcionarle la respuesta adecuada, por lo que se sentirá inseguro y desconfiado con respecto a la relación. Esto va a provocar que sus conductas sean inadaptadas.

En función del criterio de calidad del apego, se han establecido 4 tipos:

- a. *Apego seguro (tipo B)*: Cuando su figura de apego está presente, buscan de forma activa y competente el contacto. Si muestran angustia al separarse de esta persona, se calman en cuanto se reanuda el contacto.
- b. *Apego inseguro del tipo huido* (tipo A): No buscan el contacto con la figura de apego y apenas muestran angustia ante la separación. Cuando se produce el contacto tienden a evitarlo.
- c. *Apego inseguro del tipo resistente/ambivalente* (tipo C): Desean el contacto con su figura de apego, pero se muestran ansiosos o enfadados y hasta incapaces a veces de establecer una conducta exploratoria. No parecen capaces de tomar a su figura de apego como base segura para explorar el entorno.
- d. *Apego inseguro desorganizado/desorientado* (tipo D): Se muestran confusos y temerosos ante su figura de apego. Manifiestan un conflicto entre la necesidad de aproximarse a esta figura para poder resolver la situación y su temor hacia ella.

El tipo de apego, las reacciones de los adultos, las experiencias vividas, etc., sirven de base para el desarrollo de la inteligencia emocional del niño.

Laible y Thompson (1998), afirman que dada la riqueza de experiencias emocionales que aporta la familia, es de esperar que la calidad de la interacción padres-niño influya en el desarrollo de la comprensión emocional de los hijos.

Aunque hay distintas teorías sobre el apego, parece claro que si la relación de *apego* es *segura*, los niños son capaces de mantener unas relaciones tranquilas e íntimas con el padre/cuidador, y es más probable que se sientan seguros y con confianza en sí mismos cuando se introducen en un ambiente nuevo con iguales o exploren el entorno social.

Se estimulará, por tanto el desarrollo de las habilidades sociales y tendrán unas expectativas sociales positivas gracias a las experiencias positiva que vivieron con su figura de apego. Se valorarán a sí mismos positivamente y se sentirán competentes, por lo que resultarán más atractivos socialmente para los demás.

Este tipo de apego se establece por una historia de interacción segura con el cuidador y con un comportamiento de sensibilidad, entendida como reconocimiento de las señales y necesidades del niño y respuesta apropiada a ellas.

Los niños que experimentan una relación insegura con un progenitor insensible o impredecible, pueden desarrollar unas representaciones internas de las relaciones que sesguen las subsiguientes percepciones y cogniciones sociales, y estas percepciones pueden subyacer a los problemas de conducta.

Por otro lado, las conductas disruptivas y de oposición pueden cumplir funciones de apego, intentando regular la disponibilidad de los padres cuando no responden de otro modo (Cantón y Cortés, 2005).

2.3.1.2. DESARROLLO DE LAS EMOCIONES

Al hablar de desarrollo emocional, no sólo nos referimos al vínculo que establece el niño con sus padres, sino a aspectos tan importantes como la conciencia de los estados afectivos propios, la expresión emocional y su regulación, la comprensión de las emociones, la empatía, etc. Todo aquello que formaría parte de la inteligencia emocional del niño.

Este desarrollo viene ligado a otros cambios evolutivos como la maduración neurológica, el desarrollo motor, o el desarrollo del lenguaje.

Entre los 2 y 3 años existe un cambio importante con el desarrollo de la capacidad de evaluarse a sí mismo. Aparece la conciencia de los estados emocionales y la conciencia moral, que conlleva emociones como culpa, vergüenza, orgullo, etc. La aparición y desarrollo de estas emociones viene alimentado por las señales emocionales de los cuidadores.

Nuestro entorno, desde el nacimiento, nos proporciona la oportunidad de experimentar emociones, al tiempo que nos da el término verbal con el que etiquetarlas, nos enseña cómo y cuándo expresarlas y nos marcan unas normas morales o sociales que nos indican qué se debe sentir en determinadas situaciones.

Además del entorno familiar, el escolar y la interacción con los iguales juega un papel fundamental, porque cambian las situaciones provocadoras de emoción y la forma de expresión. En la edad escolar y preescolar se producen cambios importantes en la comprensión de las emociones, la empatía y la regulación.

El *desarrollo del lenguaje* en este momento permite dar nombre a las emociones, expresar el enfado sin recurrir tanto al llanto, decir lo que les molesta y hablar de sus emociones y de las de los demás, con lo que se facilita su comprensión. Además permite dar consuelo, hacer reír o reírse con el humor de otro y compartir aspectos íntimos.

Dunn, Bretherton y Munn (1987) y Dunn y Sherrod (1988), encontraron diferencias importantes en la capacidad de hablar de sus sentimientos y de comprender las emociones dependiendo de la frecuencia con que las madres hablaban a sus hijos pequeños sobre las emociones.

Tomando como base lo expuesto por López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (2003), hemos elaborado la siguiente tabla en la que se exponen los hitos del desarrollo emocional.

DESARROLLO EMOCIONAL	
EXPRESIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL	<p>PRIMERA INFANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresiones faciales compatibles con emociones desde el nacimiento. ✓ Hay polémica sobre si van ligadas a la emoción correspondiente, pero atraen la atención del adulto y modifican su conducta. ✓ La regulación emocional evoluciona gracias a la maduración neurológica y cognitiva. Se sientan las bases para que las emociones se adapten a la situación y objetivos personales y sean tolerables y manejables para él mismo. Es fundamental la interacción con los adultos (Fogel, 1982). ✓ Figuras de apego: moduladores de las emociones y refugio ante el miedo, inseguridad,... Sirven como modelos de las reglas de expresión emocional. Enseñan la estrategia de distracción que sirve para la regulación de emociones. ✓ 2º año: Desarrollo de estrategias de regulación como la espera de la gratificación o mayor independencia del adulto ante los contratiempos.
	<p>EDAD PREESCOLAR (3-6 AÑOS)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No saben que la gente oculta emociones, aunque ellos también lo hacen. ✓ Momento clave en el desarrollo de la evaluación y modificación de las emociones. ✓ Cuando una situación les provoca una emoción negativa, buscan la forma de que esa situación sea más tolerable o más cercana a lo que desean. ✓ Utilizan conductas de distracción como técnica de regulación (mirar a otro lado, hacer otra cosa,...).

	<ul style="list-style-type: none">✓ A veces reinterpretan la experiencia bajando las metas o las expectativas para que la emoción cambie.✓ Utilizan a los padres como apoyo para sentirse mejor.
	<p>EDAD ESCOLAR (6-12 AÑOS)</p> <ul style="list-style-type: none">✓ A partir de los 6 años comprenden que los demás pueden leer sus emociones y que pueden ocultarlas para protegerse, o incluso para proteger a otros.✓ A partir de los 7 años, toman conciencia de que con el tiempo la intensidad de las emociones se reduce porque dejamos de pensar en lo que la causó.✓ Sobre los 8 años, empiezan a usar técnicas de distracción cognitiva (imaginar cosas agradables, pensar en otra cosa,...), para la regulación emocional.✓ Hacia los 8-10 años, los amigos y compañeros pasan a tener valor como apoyo social ante emociones negativas.
	<p>ADOLESCENCIA</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Usan más estrategias cognitivas para regular sus emociones y confían más en la posibilidad de regular sus estados afectivos.✓ Usan el distanciamiento, la intelectualización, la evitación, o el enmascaramiento interno de las emociones para ocultar o ignorar el significado de algunos acontecimientos para ellos mismos.

COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES	PRIMERA INFANCIA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comienza el reconocimiento de emociones
	EDAD PREESCOLAR (3-6 AÑOS) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionan algunas situaciones con su emoción correspondiente, basándose en experiencias vividas (ej: pérdida de juguete - tristeza) y generalizan a otras situaciones. ✓ Comienzan a vincular deseos y resultados para explicar las emociones. ✓ No aceptan que pueden coexistir sentimientos contradictorios.
	EDAD ESCOLAR (6-12 AÑOS) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprenden que en las emociones no sólo influye el deseo, sino también la evaluación de la situación que realice la persona. A partir de los 6 años se ponen en la perspectiva del otro y tienen en cuenta sus características individuales. ✓ A partir de los 10 años saben expresar verbalmente esta relación y tienen en cuenta la influencia de la experiencia previa en las emociones. ✓ A los 7-8 años, reconocen la posibilidad de que dos emociones diferentes puedan tener influencia mutua. A los 10-12 años comprenden que pueden darse sentimientos contradictorios a la vez y lo explican haciendo referencia a experiencias vividas. ✓ Seleccionan situaciones que enfrentar o evitar, como medio de regular la aparición de emociones negativas.
	ADOLESCENCIA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tienen más conciencia de sus emociones y del efecto que tienen a la hora de percibir a los demás o de realizar una actividad.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saben que una misma persona puede motivar emociones contradictorias de forma simultánea (ej: enfadarte con alguien a quien quieres y admitir ambos sentimientos). ✓ Mayor sensibilidad a la influencia de factores personales (preferencias, rasgos personales, antecedentes,...) en la respuesta emocional.
<p>EMPATÍA</p>	<p>PRIMERA INFANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 4° - 7° mes: empieza la interpretación correcta de la expresión emocional de otros y la respuesta. ✓ 8° - 10° mes: usan la expresión emocional del adulto para valorar la situación en que se encuentran (peligrosa, agradable,...) y responder en consecuencia. ✓ 10° mes: se interesan por el malestar de otros e imitan sus gestos y expresión facial. ✓ Para desarrollar la empatía y el reconocimiento de emociones en esta época, es fundamental la relación de apego (López, 1997).
	<p>EDAD PREESCOLAR (3-6 AÑOS)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Por las experiencias vividas, comprenden la emoción del otro y responden a ella de forma prosocial. ✓ Son capaces de comprender que experimentan una emoción ante la emoción de otros, aunque atribuyen su causa a razones egocéntricas o no saben por qué les ocurre (Strayer, 1993).
	<p>EDAD ESCOLAR (6-12 AÑOS)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacia los 9 años muchos saben explicar que se emocionan ante lo que le ocurre a otro atribuyéndolo a la empatía.
	<p>ADOLESCENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Al comprender más las circunstancias personales, se dan

	<p>cuenta de que hay personas en las que el malestar es estable y no transitorio, con lo que su respuesta es más empática.</p> <p>✓ Si hay contradicciones entre algunos aspectos de la expresión no verbal (gesto, tono de voz, postura...), los resuelven recurriendo a la información sobre la persona.</p>
--	--

2.3.1.3. DESARROLLO SOCIAL

Adquirir competencia social significa aprender a mantener relaciones exitosas con otras personas en cualquier contexto en que el niño viva. Para lograrla es preciso desarrollar habilidades cognitivas, conductuales y emocionales, tales como la búsqueda de soluciones, la capacidad de negociación, la toma de perspectiva para comprender las emociones del otro, etc.

Por ejemplo, la comprensión de las emociones ajenas es fundamental en las relaciones sociales. De hecho, la toma de perspectiva se relaciona con la competencia social, la empatía, la toma de perspectiva emocional, la tendencia prosocial y la aceptación por parte de los iguales (Denham, 1986; Garner, Jones y Palmer, 1994).

Otro ejemplo de la interacción entre desarrollo social y afectivo es la necesidad de regulación en la expresión de las emociones. El uso de técnicas de regulación emocional basadas en técnicas diferentes a dar rienda suelta a la expresión de la emoción (como en el caso de la ira, la envidia o la tristeza) durante las interacciones sociales, da como resultado una mayor adaptación social (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Carbón, Poulin y Hanish, 1993; Kliever, 1991).

Los niños con una buena competencia social, se muestran menos agresivos, toleran mejor la frustración y tienen una conducta prosocial (Block y Block, 1980).

Además de la vinculación entre lo social y lo afectivo, existe otra variable importante en la socialización. La mayoría de los autores, relacionan la competencia social del niño con la calidad y cantidad de las interacciones con iguales. Suponen un aspecto relevante dentro del desarrollo social, porque en ellas se aprenden habilidades, normas y conductas importantes para la vida social.

Parker, Rubin, Price y De Rosier (1995) consideran que influyen de tal manera que amplían, disminuyen, perturban o estimulan el desarrollo interpersonal y por tanto la adaptación o ajuste del niño.

Esta correlación es tan importante, que los niños con poca competencia social, pueden sufrir inadaptación social o escolar. El niño debe ganarse la pertenencia al grupo de iguales, a diferencia de lo que ocurre en la familia.

En el segundo ciclo de infantil se forman ya grupos organizados, en los que existen normas de juego y jerarquía, en la que influyen las habilidades sociales de los niños.

Pero además de la influencia de los iguales, es fundamental la de la familia y la escuela. La promoción de las habilidades socioemocionales complejas, especialmente destinadas a la relación con los iguales, son un objetivo primordial para los dos entornos. Del papel de la familia hablaremos en el siguiente apartado.

En cuanto a la escuela, los cuidadores o profesores en el contexto escolar pueden aportar una atención de calidad gracias a la que el niño mostrará un buen desarrollo cognitivo, social y lingüístico (Lamb, 1998).

Un buen currículo y un cuidado sensible pueden incrementar la competencia social. (Hayes, Palmer y Zaslow, 1990; Dowsett, Huston, Imes y Gennetian, 2008).

Para concluir este apartado resumiremos el desarrollo social en las diferentes edades.

PRIMERA INFANCIA	<ul style="list-style-type: none">✓ Muestran preferencia por los estímulos sociales desde el nacimiento.✓ Entre los 2 y 4 meses reconocen y diferencian a las personas de su entorno cercano. En especial a la madre.✓ Desde los primeros meses se activan en presencia de iguales y hacen juegos motóricos en los que se implican mutuamente.✓ Entre 1 y 2 años, mantienen intercambios breves. Juegan al lado pero en paralelo (no comparten actividades).✓ Antes de los 2 ó 3 años juegan en parejas o grupos muy pequeños, sin preferencia de género.✓ Muestran afecto y eligen para jugar a los compañeros que más les gustan.
-------------------------	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">3-6 AÑOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Van disminuyendo los juegos en paralelo y solitarios. ✓ Hay más juego cooperativo y sociodramático y menos de exploración. ✓ Aparecen los juegos de lucha, en los que aprenden a medir sus fuerzas y a expresar y controlar su agresividad. ✓ Adquieren más competencia social en la relación con sus iguales: establecer turnos de interacción, lograr acuerdos, conductas de ayuda y cooperación, imitarse mutuamente, etc ✓ Organizan grupos con normas y jerarquía. ✓ Evalúan la amistad desde una perspectiva egocéntrica (amigo es el que les presta juguetes, les defiende, no les pega, etc). ✓ Discuten y mantienen más conflictos con los amigos que con los conocidos porque sienten la libertad de hacerlo sin que se rompa la relación.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">6 – 12 AÑOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sustituyen las agresiones físicas por agresiones verbales. ✓ Disminuyen los juegos de simulación y pelea y aparecen juegos de reglas y charlas entre amigos. ✓ Aumenta la importancia y el tamaño del grupo, que se constituye basándose en relaciones de amistad o en la realización de alguna actividad lúdica o deportiva. ✓ Cada grupo crea sus propias normas y hay que conocerlas y cumplirlas para ser aceptado. ✓ Aparecen los roles de cada niño en el grupo (líder, ignorado, matón, víctima, popular,...). ✓ Valoran la amistad por la cooperación y la confianza mutua. ✓ Normalmente eligen como amigos personas de su sexo que les aprueban y ayudan, les manifiestan cariño, y les prestan atención, rechazando a los que no lo hacen o les ridiculizan, ignoran o agraden. ✓ Las amistades son más duraderas.

ADOLESCENCIA	<ul style="list-style-type: none">✓ Hay mucha diferencia interindividual en cuanto a dependencia familiar o de los iguales.✓ El grupo de iguales adquiere gran importancia, y le sirve de refugio y apoyo mientras adquiere autonomía en sus relaciones familiares.✓ En el grupo se comparten creencias, actitudes, conductas, formas de vestir, actividades, etc que les diferencian de otros grupos.✓ Al principio las pandillas son de un solo sexo y se relacionan con otras del sexo opuesto. Se forman pandillas heterosexuales en las que aprenden a relacionarse con el otro sexo. Más adelante, se forman parejas que se separan del grupo y al final puede constituirse un grupo de parejas.✓ Valoran la amistad por el afecto y la confianza mutuos, la lealtad, la sinceridad, la comunicación íntima y las conductas prosociales. Para ellos son personas con las que compartir y de las que recibir ayuda para resolver problemas personales.✓ La amistad se percibe como vínculo estable a pesar de la distancia.
---------------------	---

2.3.1.4. ESTILOS EDUCATIVOS Y DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

El modelo tradicional de socialización propone que gracias a las prácticas educativas de los padres, el niño adquiere las habilidades y conocimientos necesarios para su socialización.

En esta influencia que los padres ejercen, entran en juego factores como el tipo de apego, el estilo de crianza (democrático, autoritario, permisivo o negligente) y las creencias de los padres sobre cómo y cuándo fomentar los diversos aspectos de la socialización en sus hijos.

Dentro de los estilos educativos, encontramos:

- **DEMOCRÁTICO:** La coherencia y firmeza en las normas, la expresión de afecto clara, el apoyo emocional y la comunicación, enseñan habilidades sociales. Estos padres se muestran sensibles a las necesidades y capacidades de sus hijos. Ejercen la disciplina con control, pero con suavidad y afecto. Dotan por tanto a los hijos de una mayor competencia social.

- **AUTORITARIO:** basado en falta de afecto y comunicación, exigencia inflexible en las normas, castigo físico para imponer la autoridad. Se asocia a niños agresivos e impulsivos, que intentan dominar y salirse siempre con la suya, por lo que son rechazados por sus iguales (Putallaz y Helfin, 1990).
- **PERMISIVO:** Padres excesivamente indulgentes, que no controlan la conducta de sus hijos ni les exigen cumplir normas. Se asocia con niños agresivos con los iguales, porque no interiorizan las normas ni aprenden a regular sus impulsos.

Pero aunque la influencia de los padres es evidente, últimamente se han hecho críticas a esta teoría por olvidarse de otros factores que también forman parte de este proceso. Uno de estos factores sería la genética, que predispone al niño a los estímulos sociales y a los adultos a ser sensibles a los niños pequeños.

Pero también algunos autores inciden en la influencia de la genética en los rasgos de personalidad (Caspi, 1998; Loehlin, 1992) que se unen a los factores ambientales, que contribuirán a perfilar sus rasgos psicológicos y por tanto su desarrollo.

Por otro lado, hay que contar con que los niños se incorporan a centros educativos a una edad temprana, y aunque la relación que mantengan con los adultos o niños en el centro vendrá marcada por la relación previa con los padres, es indudable la influencia de estas nuevas relaciones en el desarrollo afectivo y social.

Tampoco podemos olvidar que las circunstancias sociales inciden en la familia y en sus prácticas de crianza. Ramsey (1988), relaciona el bajo estatus socio-económico con el uso de más estrategias agresivas y menos estrategias verbales que en la clase media.

Nihira, Mink y Meyers (1985), relacionan también el bajo estatus con la preferencia por estrategias físicas sobre las verbales. El hecho de que existan variables estresoras en la familia como la pobreza o los valores que existen en el contexto cultural en que viven y que marcan ciertas habilidades como necesarias para el éxito social, influyen claramente sobre el comportamiento de los padres y el desarrollo de los niños.

En este sentido, diversos estudios relacionan nivel socioeconómico con situaciones de desprotección infantil. Garbarino y Kostelny (1992) y Ezzell, Swenson y Faldowski (1999) demuestran en sus trabajos la asociación entre desprotección y estrés socioeconómico. Según estos autores, a mayor empobrecimiento social, menor acceso a recursos sociales, menor calidad de la red de soporte social y más alta frecuencia de maltrato y abandono infantil.

Tradicionalmente, el modelo que se ha asociado con mayor frecuencia para explicar la negligencia infantil ha sido el sociológico, que ha centrado su etiología en las situaciones de carencia económica en que se producen (Wolock y Horowitz, 1984).

Para autores como Garbarino y Kostelny (1992), Bursik y Grasmick (1993), Coulton, Korbin, Su y Chow (1995), Zolotor y cols. (1999) y Gershater-Molko, Lutzker y Sherman (2002) el estrés provocado por las condiciones económicas, hace que se produzca un empeoramiento generalizado de los malos tratos.

Desde el modelo ecosistémico de Belsky (1993), al igual que desde la investigación de Nelson, Mitrani y Szapocznik (2000), se constatan las repercusiones que tiene el desempleo en los malos tratos a la infancia, ya sea por las frustraciones que produce la ausencia de recursos económicos o por el efecto que tiene en la autoestima de la persona.

En este sentido, aunque no existe un total acuerdo entre los investigadores, parece que sí existe una relación entre la pobreza y formas de malos tratos como el maltrato físico, debido a que ésta influye en la calidad de las interacciones familiares (Zuravin, 1989; Trickett, Aber, Carlson y Cicchetti, 1991; Fryer y Miyoshi, 1996).

Otro factor de estrés sería el que viven las familias monoparentales. Algunos estudios nos hablan de que un 40% de casos informados de malos tratos se producen en familias monoparentales, siendo esta incidencia mayor cuando la soledad del progenitor está causada por un divorcio más que por la muerte del compañero (Sack, Mason y Higgins, 1985). El motivo de este aumento en las prácticas de maltrato en familias monoparentales puede deberse a penurias económicas sobrevenidas de esta situación, o bien al uso de estrategias punitivas de control conductual (Hashima y Amato, 1994; Heyman y Smith, 2001). Para estos autores, otra variable que también parece relacionarse con el maltrato es el elevado número de hijos; el mayor tamaño de la familia se convertiría en un factor de riesgo como elemento generador de estrés.

Además debemos tener en cuenta los cambios que ha experimentado la familia en los últimos años. Ha aumentado la tendencia a las familias monoparentales, la desinstitucionalización del matrimonio, la presencia de matrimonios homosexuales y el aumento de la población de origen inmigrante.

Todo esto tiene como consecuencia la proliferación de nuevas formas de convivencia y el aumento del pluralismo de los tipos de hogar. Así, pues, debemos tener en cuenta la existencia de posibles diferencias en los distintos tipos de hogar.

En cuanto al papel del padre en la socialización del niño, también encontramos cambios importantes ligados a los cambios sociales. Los padres cada vez están más implicados en el cuidado de sus hijos e interactúan con ellos con más frecuencia y cercanía.

Si nos centramos en el interior de la familia, el modelo de atención conjunta critica a la teoría tradicional por no tener en cuenta las características personales del niño y su edad. También por dar por hecha la coherencia en el uso de un estilo educativo por parte de los padres sin tener en cuenta las situaciones concretas y la elección consciente de un estilo educativo concreto.

La utilización de un estilo educativo a pesar de la intención de los padres puede venir determinado por factores como depresión, conflictos de pareja, otros hijos con algún tipo de problema, el espacio en la casa, presencia de otros familiares en el hogar, etc.

Kochanska y Radke-Yarrow (1992) afirma que las madres de niños inhibidos o tímidos, con mayor frecuencia, suelen ser madres depresivas. Esto puede explicarse porque la depresión dificulta la realización de las actividades diarias y de cuidado y los hijos además perciben una conducta pasiva y temerosa o de rechazo que puede actuar como modelo.

Hay muchos factores que afectan, fuera del control consciente de los padres, incluso determinados rasgos personales de alguno de los miembros de la pareja.

Por ejemplo, Díaz-Herrero, Pérez-López, Martínez-Fuentes, Herrera-Gutierrez y Brito (2000), encuentran correlación entre extraversión en la madre y respuesta social positiva. Atribuyen esta correlación a que las madres más extrovertidas se desenvuelven mejor en contextos sociales y tenderán a exponer a sus hijos a más situaciones en las que se encuentren implicadas personas, al contrario que las madres introvertidas, que limitarán las oportunidades de interacción de sus hijos.

Otro aspecto olvidado en la teoría tradicional es que cada situación marcará un tipo de respuesta diferente. Pero además, los padres, deberán ajustar su respuesta educativa a las características de su hijo, que con su conducta traslada habla a sus padres.

Deberán ajustar su estilo educativo preferido a las necesidades o sentimientos que el niño pone en juego. Por tanto, la socialización se convierte en un conjunto de procesos en los que hay una labor conjunta entre padres e hijos (Bugental y Goodnow, 1998).

Otra crítica consiste en que la teoría tradicional da por hecho que los hijos perciben, aceptan e interiorizan la conducta de sus padres. Grusec y Goodnow (1994) en su modelo relacionan la interiorización con tres aspectos:

- La percepción que el niño tiene de las intenciones de sus padres (en función de la claridad y coherencia del mensaje, la capacidad del niño para interpretarlos o su estado emocional).
- El grado de aceptación de dichos mensajes, que vendrá determinado por la calidez en la relación que mantenga el niño con sus padres.
- El grado en que el niño siente que ha participado en la elaboración del mensaje.

Víguer y Serra (1996, p. 197) recogen de alguna manera todos estos factores y la influencia familiar cuando afirman:

“Durante la infancia, quizá la influencia más importante en el desarrollo del niño sea la familia en la que crece. La edad de sus padres, si estos son saludables o no, las relaciones que establezca con ellos, cuantas personas vivan en la casa, si tiene hermanos o no, la posición ordinal que ocupa en el número de hermanos, el nivel de estudios de los padres, si estos son ricos o pobres... No hay que olvidar que la influencia también se ejerce en el otro sentido, los niños y niñas afectan a los padres transformando su temperamento, sus prioridades y sus planes futuros.”

Todas las críticas realizadas al modelo tradicional no implican que nada en este modelo sea válido. A pesar de todo y siempre teniendo en cuenta todas estas variables nombradas, en el conjunto de las actuaciones se perfilará un estilo educativo familiar que tendrá su influencia sobre los hijos.

Múltiples investigaciones realizadas durante décadas muestran cómo los padres con un nivel socio-cultural elevado, tienden a cuidar la independencia y la autonomía de los hijos dándoles protagonismo y usando el diálogo y la expresión emocional abierta y clara. Todo esto favorece una mayor competencia social en el niño. El bajo nivel cultural en cambio, tiende a asociarse al hecho de valorar y buscar la obediencia y la conformidad en el niño en lugar de la autonomía.

La familia sigue siendo el escenario en el que el niño se desarrolla, y los padres ajustan y reajustan sus expectativas y prácticas con cada hijo y en cada circunstancia dentro de una continuidad, de un estilo (Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998).

Tal y como señala Urra Portillo (1997), es lógico pensar que las pautas interactivas didácticas de los progenitores/cuidadores influyan en el desarrollo del lenguaje así como en las actitudes sociales y en la toma de perspectiva de los menores.

A pesar de que el estilo democrático es el que mejor potencia el desarrollo personal y social, es importante no dramatizar en exceso los estilos autoritario y permisivo, ya que habrá situaciones que exijan permitir al niño y otras que exijan usar algunas imposiciones. Se trata por tanto de tener en cuenta la existencia de los diferentes estilos educativos, sin valorarlos de forma rígida (Palacios, 2003b).

Esto no se refiere al estilo negligente, ya que está claro que si no existe afecto, no se cubren las necesidades básicas del niño, o la disciplina se utiliza de forma incontrolable o colérica y el desarrollo personal y social del niño se daña de forma grave (Cerezo, 1995).

Se han llevado a cabo trabajos que demuestran la asociación entre malos tratos y prácticas de crianza inadecuadas (Trickett y Susman, 1988; Kavanagh, Youngblade, Reid y Fagot, 1988; Whipple y Webster-Stratton, 1991; Cerezo y D'Ocon, 1995; Gaudin, Polansky, Kilpatrick y Shilton, 1996; Kapitanoff, Lutzker y Bigelow, 2000; Gershater-Molko, Lutzker y Sherman, 2002).

En los estudios de Parke y Collmer (1975), Wolfe (1987) y Bigelow y Lutzker (2000) se identifican como déficit más significativos en los padres/cuidadores maltratadores: las escasas habilidades para el cuidado del niño, el escaso conocimiento de las etapas evolutivas, las atribuciones y expectativas distorsionadas de la conducta infantil, la escasa comprensión de las formas adecuadas de manifestación del afecto y el conocimiento insuficiente respecto a los métodos alternativos de disciplina.

Kropp y Haynes (1987), Camras, Ribordy, Hill, Martino, Spaccarelli y Stefani (1988) y Britner y Reppucci (1997) plantean que los padres maltratadores muestran dificultad para expresar y reconocer emociones y pueden tener expectativas inadecuadas en cuanto a las capacidades de sus hijos. Los resultados de los estudios de Oliva, Moreno, Palacios y Saldaña (1995) y Thompson y Wyatt (1999) indican que una causa importante de los malos tratos son las expectativas irrealistas de los padres, al esperar de sus hijos conductas maduras absolutamente inapropiadas para su edad.

Desde el modelo ecosistémico de Belsky (1993) se incluye en la explicación de los malos tratos variables tales como: las expectativas desajustadas respecto a los niños, la ignorancia sobre las características evolutivas del niño y sus necesidades, la falta de habilidades para hacer frente a conflictos y las prácticas educativas y disciplinarias de los cuidadores.

Los estudios Herrenkohl, Herrenkohl y Egolf (1983), Ezzell, Swenson y Faldowski (1999), Pelcovitz y cols. (2000) y Black, Heyman y Smith (2001) sobre la negligencia infantil demuestran una ausencia de habilidades en el cuidado de los niños y un desconocimiento de sus necesidades en los cuidadores.

2.3.2. DESARROLLO PERSONAL

Al hablar de desarrollo, no podemos dejar de lado la construcción de la persona. Existen teorías muy distintas entorno al desarrollo personal y muchos estudios referidos a aspectos como la formación del autoconcepto, de la autoestima, la identidad de género, etc.

Palacios (2003a), define la formación del yo, desde el punto de vista evolutivo entorno a estos aspectos:

- *Identidad de género:* La adquieren hacia los 2 años y medio, momento en que los niños ya son capaces de reconocer a qué género pertenecen ellos y a cual los demás. Durante la etapa de educación infantil, desarrollan este aspecto tomando conciencia de que el género de las personas no se modifica a pesar de la forma de vestir, el peinado, etc.
- *Autoconcepto:* Sitúa los preludios entorno a los 15 primeros meses. En este tiempo, el niño va diferenciándose progresivamente a sí mismo de sus cuidadores gracias a las interacciones que mantienen con ellos y al desarrollo cognitivo y afectivo. Percibe cómo sus necesidades no se cubren inmediatamente, los demás no están presentes siempre, logra captar la atención y respuesta de los cuidadores, se reconocen en el espejo, etc.

Al desarrollarse el *lenguaje* aparecen los pronombres, con los que el niño puede nombrarse a sí mismo y a los demás. Además hacia los 18-24 meses aparecen los sentimientos de competencia en el logro de objetivos y la concepción de trasgresión de la norma, que ayudan a afianzar el autoconcepto.

A partir de los 3 años comienza un proceso de cambios. Entre los 3 y 6 años se empiezan a describir a sí mismos basándose en características observables o en las actividades que realizan, aunque pueden incluir algún rasgo psicológico. Entre los 6 y 8 años el yo se define por comparación con uno mismo en momentos pasados. A partir de los 8 se empiezan a definir por sus destrezas y empiezan a tener importancia los rasgos referidos a habilidades sociales. Se van integrando aspectos positivos y negativos de uno mismo.

Ya en la adolescencia, se va dando de forma progresiva una descripción más abstracta, recogiendo rasgos personales, habilidad social, creencias, motivaciones, etc. Además de desarrollar el autoconcepto, que utilizan para definirse ante los demás, construyen la identidad, en la que integran su pasado, presente y expectativas de futuro. ¿Quién es y quién quiere ser?

- *La autoestima:* Sólo puede comprenderse valorando la distancia entre nuestros deseos y aspiraciones y la realidad. Hasta los 8 años no hay una valoración realista, sino que los niños tienden a valorarse a sí mismo de forma idealizada. En ese momento en que empiezan a compararse con los demás, la autoestima que estaba excesivamente elevada, baja. A partir de ese momento se suceden oscilaciones.

En la formación de la autoestima inciden los estilos de educación familiar, siendo el perfil democrático el que más la favorece.

Como hemos dicho en el apartado anterior, a través de la numerosas investigaciones al respecto, queda claro que cuando los padres responden ante las necesidades de sus hijos, les demuestran afecto, les permiten una participación activa en el funcionamiento familiar y utilizan el razonamiento a la hora de regular el comportamiento de su hijos, es más probable que sus hijos sean independientes, sociables, cooperativos y con confianza en sí mismos.

Existe por tanto relación entre este tipo de educación y altos niveles de ajuste, competencia psicosocial, autoestima y éxito académico (Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991).

Por el contrario, cuando entre los padres y los hijos existe la agresión, el rechazo y no se proporciona el afecto y apoyo que el hijo necesita, suele haber problemas emocionales y conductuales en los hijos, tales como depresión, conducta suicida, ansiedad, agresividad, hostilidad y delincuencia (Repetti, Taylor y Seeman, 2002).

Por tanto, el ambiente familiar durante los primeros años de vida del niño es fundamental, al igual que las pautas educativas. El desarrollo de una buena autoestima está relacionada con aspectos como: la aceptación por parte de los padres, el hecho de que pongan límites claros a la conducta de sus hijos, el refuerzo de los padres hacia lo que el hijo hace bien, la evaluación que los padres hacen de la conducta de su hijo, los conflictos familiares, el uso inadecuado del castigo, e incluso factores como el nivel socioeconómico, o el tamaño de la familia (Bermúdez, 1997).

Pero además de la familia, tanto en la autoestima como en el autoconcepto entran en juego los demás. Tanto los iguales como la valoración que los niños reciben de otras personas significativas.

En cuanto a la relación entre el lenguaje y diversos aspectos del desarrollo personal, los estudios muestran resultados contradictorios. Algunas investigaciones, pretenden relacionar lenguaje y temperamento, entendiendo este como la forma que tiene cada persona de enfrentarse y responder al entorno que le rodea.

Bloom (1990) asocia la cantidad de vocabulario con la expresión emocional positiva. Las emociones negativas como la ira, el miedo o la tristeza provocarán que la actividad cognitiva se centre en los obstáculos que impiden alcanzar las metas. Al distraer la atención del niño, se dificulta la adquisición temprana del vocabulario.

Oatley y Johnson-Laird (1987), Stein y Jewett (1986) y Stein y Levine (1986) coinciden con estos resultados. Los niños que se irritan con frecuencia o se molestan fácilmente, mostrarán diferencias en cuanto al vocabulario.

Autores como Slomkowski, Nelson, Duna y Plomin (1992) relacionan rasgos personales como la introversión-extraversión con estilos lingüísticos diferentes, utilizando los extravertidos un lenguaje más referencial y un desarrollo lingüístico más avanzado.

Martínez Fuentes (1996) en su estudio no encuentra correlación significativa entre las características del temperamento del niño y el estilo y ritmo de adquisición lingüística, aunque sí detecta alguna relación no significativa coincidente con los resultados de Bloom (1990).

2.3.3. DESARROLLO FAMILIAR

Uno de los factores más importantes en el desarrollo del niño es el entorno familiar en el que crece. En nuestro país la estructura familiar ha evolucionado, debido a los diversos cambios sociales, como la entrada de la mujer en el mercado de trabajo, el incremento de las rupturas matrimoniales, los avances en el control de la natalidad, etc.

Las familias cada vez son menos numerosas, la edad en que las madres tienen su primer hijo ha aumentado, se ha incrementado el número de hijos fuera del matrimonio, existe un gran número de familias monoparentales y también hay familias reconstituidas tras la ruptura con la pareja anterior, hay familias homosexuales, etc. Es decir, en la actualidad existe una importante diversidad en cuanto a los tipos de familia.

Pero la pregunta fundamental es: ¿Son diferentes los niños por crecer en distinto tipo de familia? Existen diversas investigaciones sobre el tema, pero numerosos autores coinciden en afirmar que si las relaciones entre los miembros de la familia son estables, el ambiente es seguro y predecible, las prácticas educativas incluyen límites claros y estables ante su comportamiento, existe afecto entre los miembros, etc., los niños presentan unos niveles de desarrollo similares con independencia del tipo de familia al que pertenezcan (Allen, 1997; Arendell, 1997; Berk, 1997; Brooks, 1996; González y Triana, 1998; Gottfried y Gottfried, 1994; Patterson, 1992; Weintraub y Gringlass, 1995).

Algunos estudios centran las diferencias entre familias en aspectos como la clase social, que según Hoffman, Paris y Hall (1995) determina aspectos como el entorno físico, la alimentación, los compañeros de juego, el número de miembros e incluso el estilo educativo, notándose por ejemplo en el grado de implicación con la vida escolar de sus hijos.

Los padres de clase media tendrían una mayor implicación que los de clase obrera. McLoyd, Ceballo y Mangelsdorf (1993) afirman que los padres pobres o de clase obrera tienden a utilizar la fuerza como disciplina, frente a la disciplina inductiva de los de clase media.

Otro factor influyente sería la situación de desempleo en uno de los progenitores, que puede generar alteraciones en el estado de ánimo y por tanto un uso mayor de la fuerza en la educación de sus hijos.

El estudio de McLoyd (1989) afirma que una situación de desempleo prolongada afecta a los hijos, que suelen mostrarse más deprimidos, solitarios, desconfiados, con baja autoestima y menos capacidad para hacer frente al estrés que otros niños.

Víguer y Serra (1996) en su estudio encuentran una relación significativa entre nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar, descendiendo esta a medida que decrecen los ingresos.

Además los padres con nivel alto y medio alto tendrían más capacidad para generar un entorno que estimule el aprendizaje del niño y su desarrollo; proporcionarían a sus hijos una estimulación activa, ofreciéndoles experiencias más diversas y estimulando su madurez social e intelectual.

Bravo (1991), a este respecto señala un menor rendimiento 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.

En cualquier caso, la familia debe cumplir unas condiciones básicas, de forma que pueda cubrir las necesidades del niño y protegerlo.

López (1996), con el fin de establecer cuáles son estas características, enumera una serie de funciones básicas y de condiciones que la familia debe cumplir para favorecer el desarrollo y “buen trato” a los niños. Entre las funciones que considera destacables se encuentran:

- ❖ Satisfacer las necesidades fundamentales del niño sola o con ayuda de las instituciones en caso necesario.
- ❖ Transmitir información para interpretar la realidad y valores con los que guiarse a través de conductas y de forma oral.
- ❖ Enseñar y obligar a sus miembros a comportarse de forma socialmente deseable y a regular de forma adecuada su expresión emocional.
- ❖ Ofrecer modelos adecuados de identificación e imitación.
- ❖ Entrenar en el manejo de situaciones estresantes, compartiendo problemas y emociones y buscando soluciones de forma conjunta.
- ❖ Servir de refugio y descanso frente a los esfuerzos o tensiones que los miembros viven en el exterior. Proporcionar aceptación incondicional a cada uno de los componentes.
- ❖ Lugar de participación activa para el niño, en el que se pueda relacionar, tomar parte en las decisiones que le afectan, ayudar o aportar en la medida de sus capacidades y recibir ayuda de los demás, etc.

Para poder cumplir con estas funciones, el autor señala una serie de condiciones que la familia debería cumplir:

- Que el hijo sea deseado o incluso planificado de forma que llegue a un grupo familiar estable en el que puedan ser atendidas todas sus necesidades y en el que cuente como mínimo con una figura de apego estable y a ser posible con más de una. De esta forma se asegurará una continuidad en los cuidados a pesar de las circunstancias personales o laborales de los padres. Por esta razón se muestra a favor de los contactos con la familia extensa, aunque no es condición indispensable.
- Que exista armonía y estabilidad en las relaciones entre los adultos que forman la familia. Cuando existen numerosos conflictos, los padres no pueden estar en buenas condiciones para interactuar con sus hijos, por lo que estos se sienten inseguros y aprenden a no esperar demasiado de las relaciones humanas. En caso de que los conflictos sean inevitables, la familia debe procurar que el niño no forme parte de ellos.
- Que los padres tengan tiempo para interactuar con sus hijos. De esta forma, a través del juego y el contacto, podrán estimular los lazos afectivos, el desarrollo social y comunicativo, etc. Esto no implica una gran disponibilidad de tiempo sino una continuidad en esta dedicación.
- Que los padres sean accesibles a sus hijos cuando los necesitan, en especial en los momentos de aflicción o inseguridad.
- Que los padres perciban y escuchen las necesidades de sus hijos y las interpreten de forma correcta. Para ellos es necesaria la cercanía y la observación de los hijos y saber que los niños tienen otras necesidades a parte de las físicas.
- Que una vez percibidas las necesidades respondan a ellas de forma adecuada y contingente a la demanda para que el niño sienta que sus peticiones no son ignoradas y que es tomado en cuenta; es decir, que tiene capacidad para influir en los demás y es valorado.
- Que exista coherencia en las respuestas y estabilidad emocional y conductual por parte de los padres. De esta forma el niño sabrá a qué atenerse y no se creará un apego inseguro.

Bluestone y Tamis-LeMonda (1999), afirman que los padres que demuestran afecto a sus hijos, responden a sus necesidades, les permiten participar a la hora de establecer las normas familiares y utilizan el razonamiento inductivo como técnica de disciplina, educan, con mayor probabilidad, hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos.

Estos niños muestran un buen ajuste psicológico, adecuada autoestima, competencia social y por lo general, éxito académico (Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991).

Lila y Gracia (2005) comparan familias en las que existe afecto y calor entre los miembros con otras en las que se dan diversas formas de rechazo. En su estudio afirman que la presencia de las conductas de aceptación o rechazo por parte de los padres es fruto de la combinación de variables individuales (psicopatología parental y problemas de conducta en el niño), sociales (estatus socioeconómico, integración y adaptación a la comunidad y participación social y asociación), y familiares (clima familiar y acumulación de eventos vitales estresantes).

Al hablar de los factores determinantes dentro del clima familiar citan: la cohesión familiar, la expresión de sentimientos, el nivel de conflicto familiar, el grado de autonomía de los miembros de la familia, la participación en actividades conjuntas, y el hecho de compartir inquietudes culturales o intelectuales.

Son por tanto muchas las variables que inciden sobre la conducta parental y por tanto sobre su capacidad para proporcionar al niño un entorno seguro y estimulante que facilite su desarrollo.

2.4. DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO

2.4.1. RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y COGNICIÓN

El desarrollo cognitivo del niño, va ligado a todos los procesos gracias a los que construimos nuestro conocimiento sobre el mundo físico, psicológico y social...

“Gran parte del conocimiento que construimos a lo largo de la vida y con el que desarrollamos complejos procesos de pensamiento, proceden o tienen su origen en el lenguaje. A través del lenguaje categorizamos la realidad en que vivimos. Aprendemos y enseñamos conceptos que regularizan nuestra realidad” (Peralbo, Gómez, Santórum y García, 1998, p.17-18).

Independientemente de la teoría que utilicemos para analizar el tema, siempre llegaremos a la conclusión de que lenguaje y pensamiento están relacionados, al igual que podríamos decir acerca del lenguaje y lo afectivo.

Si partimos de la concepción de Bloom (1998), el lenguaje, la cognición, la emoción o la socialización son aspectos del funcionamiento humano interdependientes, ya que entre ellas existen influencias mutuas.

Al hablar sobre el lenguaje en concreto, afirma que “el lenguaje, como uno de los aspectos del desarrollo del niño, depende de principios generales del desarrollo, más que de principios específicos, para aprender palabras y adquirir una gramática” (Bloom, 1998, p. 311).

El objetivo del lenguaje es la comunicación de ideas con uno mismo (soñar, imaginar, resolver problemas...) o con los demás. Se usa para representar objetos o acontecimientos, o las relaciones entre ellos.

Según Beukelman y Jorkston (1991) la interacción entre el lenguaje y lo cognitivo, nos permite asimilar información, organizarla, retenerla, responder y aprender de nuestro entorno.

Ligado al avance en el lenguaje, desarrollamos habilidades cognitivas complejas, como la resolución de problemas, el análisis, la síntesis, la categorización, la atención selectiva, la memoria, etc. A través del lenguaje y de lo que otros nos cuentan o explican, aprendemos el funcionamiento de la realidad, a prevenir riesgos o consecuencias, a imaginar...

Si no se estimula la capacidad de comunicación, tendremos retrasos importantes en el desarrollo y dificultad para comprender la realidad, más grave cuanto mayor es la privación o el aislamiento.

2.4.2. DESARROLLO COGNITIVO

Este apartado no pretende hacer un análisis detenido del desarrollo cognitivo, ya que aunque sería interesante analizar el factor intelectual en estos niños en relación con las variables lingüísticas, no es objeto de estudio en esta investigación.

En este apartado únicamente se pretende reflejar aquellos aspectos del desarrollo cognitivo que están relacionados con las variables de este estudio, y en especial con el lenguaje.

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 aprendizaje, 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.

Podríamos continuar vinculando funciones cognitivas y lenguaje, ya que interactúan en muchos de los procesos lingüísticos. Las investigaciones relativas a la discapacidad intelectual indican una relación entre edad mental y desarrollo lingüístico.

Por ejemplo Rondal (1985) encontró correlación entre edad mental y desarrollo lingüístico en personas con retraso mental de edades comprendidas entre los 9 y 16 años. A pesar de ello, existen casos en los que a pesar de la existencia de retraso mental, su capacidad lingüística superaba el nivel cognitivo.

Por ejemplo en los estudios de Cromer (1991), Curtiss (1988), Yamada (1990) y Rondal (1995). Lo que indica que dada la multidimensionalidad del lenguaje, no se puede generalizar en cuanto a su relación con el cociente intelectual.

Puyuelo y Rondal (2003) señalan que no hay una relación estrecha entre la organización fonológica y gramatical y el desarrollo cognitivo general.

Es decir, que en el lenguaje existen componentes relativamente autónomos, pero esto no significa que no existan mecanismos cognitivos que desempeñan un papel importante sobre el desarrollo y utilización del lenguaje.

Por ejemplo, los estudios de Service y Kohonen (1995), Gathercole y Baddeley (1990), Caplan y Waters (1990), Miyake, Just y Carpenter (1994), relacionan memoria de trabajo y lenguaje.

Fuera de la especificidad del lenguaje, si valoramos al niño desde un punto de vista global, observamos que las principales facetas que están en juego en su desarrollo interactúan (personal, social, físico, cognitivo y lingüístico).

En la formación de la inteligencia influyen todos ellos, así como las aptitudes mentales inciden en lo que el niño adquiere en las demás áreas.

Centrándonos por ejemplo en la socialización, encontramos algunos estudios que relacionan inteligencia y conducta social, aunque existen discrepancias en sus resultados.

Por ejemplo, Garaigordobil (1993) encuentra correlaciones positivas entre madurez en el aptitudes relacionadas con el aprendizaje escolar (verbales, numéricas, perceptivas) en niños de 6 años con todas las conductas sociales positivas que evalúa y negativas con conductas de retraimiento y ansiedad.

Pérez y Garaigordobil (2004) encuentran en una nueva investigación correlación entre inteligencia general y conductas sociales positivas, o inteligencia y sensibilidad social. En cuanto a las conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) correlacionan negativamente con madurez intelectual global.

Existen otras investigaciones que coinciden en encontrar relación entre inteligencia y habilidades sociales (Billings, 1997; Guo, Dai, Yao y Yunxia, 1999; Hair, Jager y Garrett, 2001).

Pero también hay estudios que obtienen correlaciones escasas (Silva y Martorell, 1989 Silva, Martorell y Clemente, 1985), y en caso de existir alguna se relaciona fundamentalmente con aspectos facilitadores y no perturbadores de la socialización.

No podemos concluir este apartado sin hablar de dos elementos fundamentales en el desarrollo integral del niño y por tanto en el de las aptitudes cognitivas: la familia y la escuela.

Aunque el papel de la familia se expone de forma más completa en el apartado 2.3.3, debemos recordar que los padres que potencian un clima seguro y equilibrado, fomentan los procesos cognitivos.

Rodríguez (2005) afirma que si a un niño se le priva permanentemente de atención y cariño durante el periodo de apego, puede verse perjudicado en el desarrollo de sus facultades mentales. Aunque no pretende delimitar la relación afectiva como único factor, sí lo considera un factor importante en el desarrollo intelectual.

Villares, Sastre y Vargas (2003) estudian los distintos tipos de tutela paterna y su relación con el desarrollo cognitivo del niño, en edades comprendidas entre 1 y 2 años. Establecen 4 estilos fundamentales de tutela:

- "sostén": el padre se centra en la actividad del niño y la mantiene (sin ampliarla).
- "laissez-faire": el padre no se centra ni en la actividad propia ni en la del pequeño; no actúa
- "guía-participación": el padre se centra en la actividad del niño y la amplía con sus intervenciones
- "guía-estricto", el padre se centra en su actividad, partiendo de su proyecto de acción y no amplía la actividad del niño.

En cuanto a las “ganancias” obtenidas por el niño en el desarrollo de actividades intelectuales, encuentran que en la modalidad "guía-estricto" el niño llegará a ganancias en función de si el adulto le propone actividades ajustadas a lo que es capaz de hacer; con el "guía-participación" destaca la importancia de la optimización que el adulto haga del proyecto de acción del pequeño; con el de "sostén", el proyecto de acción del niño (en función de su capacidad resolutive) le permitirá llegar a ganancias independientemente del adulto, ya que es mantenedor del mismo; y con el "laissez-faire" el niño llegará a ganancias en función de su propia actividad, ya que el adulto no interviene en ella.

En lo referente a la escuela, representa un complemento importante a la educación familiar. Le facilita la socialización y el desarrollo integral. Pero en la actualidad su labor se centra en su mayor parte en el desarrollo cognitivo del niño. Potencia todas sus funciones cognitivas al tiempo que le proporciona una gran cantidad de conocimientos con los que desenvolverse, además de crear en él hábitos como la organización del tiempo, la disciplina, etc. Por tanto, es importante una buena adaptación escolar para un desarrollo intelectual y global adecuado.

2.4.3. DESARROLLO DEL LENGUAJE

2.4.3.1. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El origen del lenguaje y el proceso de adquisición, son un tema importante de estudio para diversas disciplinas, como la psicología, lingüística, logopedia, antropología, etc. Esto se debe a la complejidad del lenguaje, a su multidimensionalidad y al hecho de que se domina y adquiere en un tiempo relativamente corto, partiendo de edades tempranas y sin necesidad de una enseñanza específica por parte de los adultos.

La búsqueda del conocimiento acerca de los procesos de desarrollo lingüístico, da lugar a diversas teorías explicativas que nos permiten acercarnos desde una perspectiva más acertada a aquellos casos en que el desarrollo no ha sido normal e incluso intervenir para favorecer un desarrollo adecuado.

Las primeras investigaciones acerca de los orígenes del lenguaje, se remontan a autores tan conocidos como Piaget, Vigotsky o Chomsky en los años 70. A pesar de las dificultades de estas corrientes teóricas para explicar por sí mismas el fenómeno de la adquisición del lenguaje, abrieron la posibilidad de un nuevo enfoque en el que es básica la función comunicativa del lenguaje.

Desde esta perspectiva, el lenguaje surgiría desde el momento en que el niño lo reconoce como el instrumento más eficaz para comunicarse, y tras darse cuenta de que la comunicación es la forma de mantener contacto social.

A lo largo de los años 70 y 80 comienza a mostrarse un interés progresivo en conocer cómo evoluciona el lenguaje y cuáles son las variables ambientales que contribuyen a su desarrollo o a la modificación o desaparición de conductas comunicativas. Esta perspectiva es la que Prizant y Wetherby (1993) denominan como *pragmática/social-interactiva*.

Tal y como expresa Garton (1994), estos estudios se centran en resaltar el papel estimulador, facilitador o causal que puede desempeñar la interacción social en el progreso cognitivo y lingüístico, estudiando las condiciones sociales y culturales que lo promueven.

Aunque habría mucho que hablar acerca de las diversas teorías explicativas tan conocidas como las de los autores nombrados o las desarrolladas al relacionar comunicación y lenguaje, con estudiosos tan conocidos como Bruner (1975, 1984), dado el tema de esta tesis, no parece oportuno extenderse en este punto para dar cabida así al estudio de alguna de las variables personales y ambientales que pueden afectar a la calidad de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Dado que la población objeto de esta tesis está formada por niños que han sido separados de su familia de origen por la Administración debido a diversas situaciones de desprotección, parece importante extenderse, intentando explicar el papel de los adultos que conforman el primer entorno del niño sobre la adquisición del lenguaje.

Los niños aprenden el lenguaje con el fin de comunicar cosas y así mismo, el hecho de hablar trae beneficios sociales e interpersonales a los niños. Ser capaz de comprender los mensajes emitidos por las personas que le rodean y de emitir enunciados con un valor funcional para los oyentes tiene ventajas claras.

La adquisición del lenguaje, por tanto, va ligada a lo socio-afectivo y tiene lugar en la interacción íntima con los adultos cercanos al niño. Los niños antes de empezar a hablar han intentado comunicarse mediante gestos, acciones, vocalizaciones, etc, que necesitan de la comprensión de la carga de intención comunicativa por parte del adulto.

Los adultos cercanos al niño le “enseñan a hablar” mediante la interacción con él, los juegos, las actividades conjuntas, las tareas compartidas, la narración de historias o acontecimientos, las explicaciones sobre temas presentes en cada momento, etc.

El niño, gracias a la dedicación especial a él en esos momentos del día en que el adulto puede, recibe información acerca del mundo físico y las referencias lingüísticas necesarias para organizarlo. Cualquier momento o actividad puede ser válida para ello siempre que el adulto esté dispuesto. Pero la calidad y la frecuencia de estas interacciones están relacionadas con el tipo de apego que se establezca entre el adulto y el niño.

El adulto de apego, en esta interacción lingüística realiza acciones que estimulan el desarrollo lingüístico, como:

- Extender o completar los enunciados infantiles o producirlos correctamente
- Utilizar una prosodia muy marcada para llamar y mantener la atención del niño, elevando el tono en palabras que quiere destacar.
- Producir un lenguaje fonéticamente correcto
- Utilizar un lenguaje sencillo que facilite la comprensión y el aprendizaje del niño por sus enunciados cortos aunque correctos, que se irán prolongando a medida que el lenguaje del niño evoluciona.
- Fomentar la participación del niño por medio de turnos, incitaciones a participar, etc.
- Aprovechar los contextos naturales o las situaciones espontáneas, para que los niños adquieran referencias lingüísticas.

Matychuk (2005) resalta la importancia de este lenguaje dirigido al niño como un catalizador crucial en el proceso de adquisición del lenguaje. Lo describe como una negociación entre los adultos y el niño en la que el adulto está obligado a una producción correcta del lenguaje, al tiempo que el niño va evolucionando en su capacidad, especialmente fonológica y sintáctica en un principio.

Este autor señala la presencia de diferentes funciones del lenguaje en el discurso que la madre y el padre dirigen al niño, y sugiere que esta diferencia proporciona más riqueza a la negociación, y por tanto un aporte importante para el desarrollo del lenguaje en el niño.

El lenguaje dirigido al niño, se va modificando de una forma ligera a medida que se da un mayor desarrollo lingüístico en cuanto a los aspectos prosódicos, la precisión articulatoria, el caudal de palabras, la longitud de los enunciados, etc.

Pero, los adultos durante la mayor parte del tiempo ocupado por esta interacción, no pretenden enseñar a hablar al niño, sino socializarlo, establecer una relación afectiva, y esto permite que se afiance y consolide la relación entre ambos. Este hecho garantizará a su vez la posibilidad de unas interacciones sociales positivas fuera del hogar. El lenguaje se convierte en muchas ocasiones en el instrumento mediador de la interacción entre el adulto y el niño, y esto hace que se aprenda rápidamente y de forma precoz.

Pero los niños aprenden a hablar con diferencias significativas de tiempo entre ellos. Esto puede intentar explicarse por la influencia de factores diversos relacionados con el clima familiar, las características de los adultos de apego o las variables propias de cada niño.

En cuanto al niño, podríamos decir que su participación en las interacciones con el adulto juega un papel principal en la adquisición del lenguaje. Enmarcadas en el estudio de esta participación nos encontramos las investigaciones que buscan relacionar el temperamento del niño y la adquisición del lenguaje.

Bloom (1990) mantiene que los niños que expresan menos las emociones están más atentos y observan más las señales visuales y auditivas, por lo que aprenden antes las primeras palabras.

Slomkowski, Nelson, Dunn y Plomin (1992) afirman que los niños extravertidos presentan avances más fuertes en las habilidades referenciales que los menos extravertidos. Lo atribuyen al hecho de que los niños extravertidos implican a sus padres en mayor cantidad de interacciones y esto provoca un mayor avance en el lenguaje.

El estudio realizado por Martínez Fuentes (1996) aunque no arroja datos concluyentes según la autora para relacionar de forma directa que determinadas características temperamentales provoquen la aceleración o retraso en la adquisición lingüística, si afirma que existe una correlación positiva entre bienestar interno del niño (disfrutar de lo que le rodea, sonreír, emitir vocalizaciones positivas,...) y adquisición de mayor cantidad de vocabulario.

La autora lo atribuye, a que la investigación anterior a la mayor predisposición a interactuar con el adulto, que incrementa la frecuencia con que el adulto se dirige a él. Así mismo, correlaciona negativamente la presencia del miedo en los niños con la cantidad de vocabulario ya que interfiere en la postura reflexiva que necesita para aprender una palabra.

En este sentido, otros autores destacan el papel de las características del niño en los estilos de interacción que los adultos establecen con ellos (Pellegrini, Brody y Sigel, 1985; McGillicudy-DeLisi, 1982; McGillicudy-De Lisi y Sabramanian, 1996).

En cuanto a la familia, ya hemos explicado que el desarrollo del lenguaje va ligado a las interacciones que el niño mantiene con las personas que conforman su entorno. Pero no es suficiente que exista la interacción. Es preciso que en ella haya un componente lingüístico.

Del Río (1997) propone imaginar qué sucedería si un niño sano y con sus capacidades intactas fuese atendido y querido en un mundo sin un sistema de comunicación lingüístico (con gramática y sintaxis propia). La autora sostiene que este bebé no desarrollaría ningún lenguaje. Aún en el caso de las personas sordas existe durante la interacción con el niño el uso de un lenguaje de signos establecido.

La aportación lingüística de los padres viene inserta en la interacción social y adaptada al niño. Por tanto, la integración de ambos conceptos facilita que el bebé adquiera un dominio progresivo del lenguaje.

El niño está preparado para aprender a hablar, y aunque el ritmo de maduración neurobiológica depende en parte del niño, Del Río (1997) afirma que a pesar de la existencia de déficits sensoriales, motores, neurológicos o genéticos, la mayoría de los bebés pueden desarrollar un sistema lingüístico oral o de otro tipo si permanecen intactos los mecanismos sociales interpersonales.

Por tanto sólo es necesario que en ese contexto socio-familiar reciba estimulación para ello. Si la estimulación se adecua al momento evolutivo y a las capacidades del niño, y el ambiente es positivo, el niño aprende el lenguaje gracias a las interacciones.

Pero debemos pararnos a analizar qué ocurre en aquellos casos en que aparecen en el niño trastornos del habla o del lenguaje.

En relación con la influencia del ambiente familiar, podemos citar estudios como el de Espina, Fernández y Pumar (2001) que encuentra diferencias entre las familias de niños con trastornos del lenguaje y las familias en que no existen.

Relacionan la patología lingüística con aspectos como la falta de autonomía, la menor dedicación a las actividades socio-recreativas y mayor aislamiento social. Estos autores afirman, que prácticas educativas como la sobreprotección, la existencia de problemas de lenguaje en los padres, la desatención o la exigencia excesiva para que hable pueden afectar al desarrollo del lenguaje.

El nivel educativo y social de los padres también influye en el desarrollo lingüístico. En este sentido, Mathiesen, Ricart y Herrera (2005) destacan la importancia del uso por parte de los padres de un lenguaje bien estructurado, con vocabulario complejo y bien articulado. También afirman que tanto el entorno físico como el nivel de pobreza en el que vive el menor se relacionan con su desarrollo.

En función de la clase social, se encuentra una menor frecuencia de las verbalizaciones dirigidas al niño en padres de nivel socio-cultural bajo (Tulkin y Kagan, 1972; De Blauw, Dubblet, Van Roosmalen y Snow, 1979) y una menor estimulación del niño por parte de los padres (Dowsett, Huston, Imes y Gennetian, 2007)

En resumen, podemos decir que aunque el niño nace con una base que le permite adquirir el lenguaje, los mecanismos de interacción utilizados por él y por los adultos de su entorno cercano, influyen en su maduración lingüística. De hecho, a pesar de este equipamiento biológico innato, sin la estimulación familiar y social adecuada el lenguaje no tendrá una evolución correcta. La influencia del entorno es básica y puede resultar positiva o negativa para el desarrollo lingüístico del niño.

2.4.3.2. DIMENSIONES DEL LENGUAJE

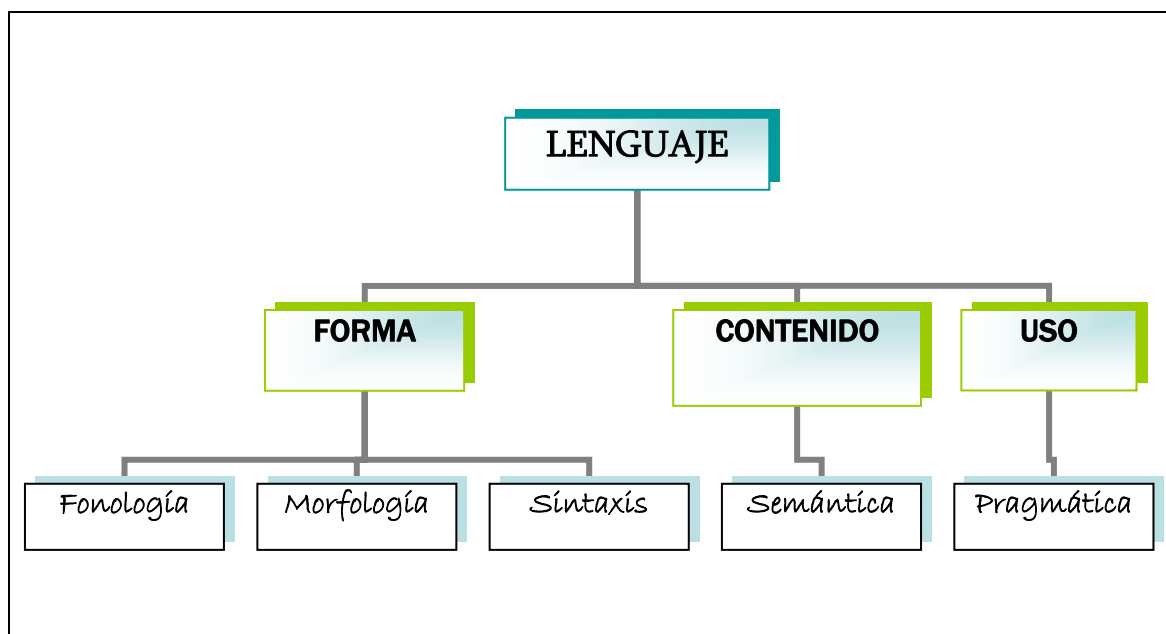
Al abordar el desarrollo del lenguaje, no podemos dejar a un lado su carácter multidimensional. El estudio de cada uno de estos componentes, nos facilita la comprensión tanto del desarrollo normal como de los factores afectados en cada patología lingüística.

Para adquirir la competencia comunicativa, el hablante debe conocer y dominar los diferentes factores que lo conforman. Cada frase que pronunciamos o escuchamos lleva unos sonidos que reconocemos, una estructura gramatical que puede ser más o menos correcta, tiene un significado en función de las palabras que la forman y de su colocación en la frase, y se utiliza en un contexto concreto que le aporta significado.

Por tanto, dominar el lenguaje, implica conocer los cuatro aspectos fundamentales:

- Fonología
- Morfología y sintaxis
- Semántica
- Pragmática

Galeote (2002), basándose en la división establecida por Bloom y Lahey (1978, p.20), propone el siguiente esquema:



Cada uno de estos componentes tiene reglas propias y determina aspectos diferentes del lenguaje. Sin embargo Bloom (1998), recuerda que estos sistemas son interdependientes entre sí para poder servir a la comunicación. Al usar el lenguaje, los interlocutores ponen en juego un conjunto de conocimientos que abarcan los distintos componentes.

2.4.3.2.1. DESARROLLO FONOLÓGICO

El término “desarrollo fonológico” hace referencia a la forma en los niños adquieren los fonemas propios de su lengua.

Desde el nacimiento, los niños producen fonemas que de forma progresiva van aproximándose a fonemas identificables hasta los 6 ó 7 años, momento en que suelen dominar todos los fonemas.

En este sentido, es fácil analizar el momento de desarrollo en que se encuentra el niño de forma objetiva, ya que se trata de un sistema productivo. Pero, al hablar de desarrollo fonológico, no sólo encontramos la producción, sino que habría que hablar también de la capacidad del niño para tratar con los estímulos auditivos del habla. Es decir, la recepción.

Los niños tienen que discriminar los estímulos lingüísticos de los que no lo son y una vez logrado, dividir el sonido en las unidades que lo forman (fonemas). A partir de ese momento, ya pueden empezar a establecer reglas fonológicas.

Los bebés, desde el nacimiento, muestran predilección por los sonidos producidos por la voz humana, y los procesan en las mismas áreas cerebrales que luego utilizarán para el habla. De estos sonidos del habla que reciben, los que más captan su atención son los dirigidos directamente a ellos, en los que existen unas características prosódicas propias.

Los niños además, desde el momento de nacer, pueden percibir los contrastes fonéticos de cualquier lengua. Esto se va reduciendo a partir de los 6 meses, de forma que a los 10-12 meses, ya sólo perciben los de la propia (Mehler y Dupoux, 1990). La base de este declive en la sensibilidad, está en que el niño está empezando a observar la distribución de sonidos o segmentos fonéticos de su lengua.

En cuanto a la producción, el niño simplifica las formas adultas mediante omisiones, sustituciones, o asimilaciones. Al igual que ocurre en lo receptivo el niño comienza con un balbuceo inicial en el que los fonemas son indiferenciados. Hacia los 6 u 8 meses va controlando la fonación y la prosodia emitiendo progresivamente los fonemas de la lengua materna.

De esta manera, la proporción de fonemas estándar aumenta cuando el niño empieza con el balbuceo variado (10-14 meses), en detrimento de los fonemas no estándar, que van desapareciendo.

Durante el segundo año de vida, aún presentan muchos errores articulatorios (omisiones, distorsiones, sustituciones), pero en general durante el tercer año, la emisión lingüística es comprensible incluso para personas externas al ámbito familiar.

Entre los 4 y 5 años culmina prácticamente el aprendizaje de los sonidos de la lengua materna, de forma que hacia los 6 años muestra un dominio completo (Puyuelo y Rondal, 2003).

Gracias a los contrastes fonológicos, el niño puede identificar los fonemas y aprenderlo. Aunque existe un orden aproximado para su adquisición, cada niño muestra preferencias fonológicas (preferencias por una clase de fonemas), que implican variaciones entre sujetos. Igualmente, el ritmo de adquisición variará en función de las circunstancias ambientales y personales de cada niño (sexo, estimulación lingüística, estado de salud, temperamento...).

2.4.3.2.2. DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO

La morfosintaxis se ocupa de las combinaciones del léxico para formar oraciones y del estudio de las variaciones dentro las palabras para formar frases con sentido. Es decir, de la ordenación de las palabras en una frase y de la estructura y relaciones que se producen dentro de las palabras.

Si nos paramos a analizar cómo se produce el aprendizaje de la sintaxis por parte de los niños, encontramos diferentes explicaciones:

Desde la teoría innatista de Chomsky y seguidores, los niños tienen la capacidad innata de producir estructuras de frase correctas, ya que el lenguaje es demasiado complejo y abstracto para que los niños lo aprendan partiendo de la interacción lingüística.

Piaget supedita el lenguaje a la maduración cognitiva. Por tanto, el desarrollo morfosintáctico está ligado a cada una de las fases de desarrollo cognitivo.

Algunas investigaciones indican que la sintaxis puede ser adquirida incluso con un desarrollo cognitivo limitado (Curtiss, 1981) o que la sintaxis y la morfología son independientes en cierto modo de otros desarrollos intelectuales (Yamada, 1990), aunque otros subsistemas del lenguaje estén más ligados a procesos cognitivos.

El interaccionismo social del niño domina el lenguaje en un contexto social, por lo que además de las capacidades cognitivas que tenga, es importante la interacción comunicativa con su entorno, ya que el lenguaje es una herramienta para la comunicación.

Esta interacción niño- adulto, proporcionaría 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.

Las aproximaciones lingüísticas postulan la existencia de un conocimiento innato de los principios de la gramática. Sería denominada “gramática universal”, que permite al niño analizar el habla que escucha. Pero, aunque hay principios generales que determinan las estructuras gramaticales, hay aspectos particulares que el niño debe aprender para adquirir su lengua, ya que no todas son iguales, seleccionando los usos permitidos en cada parámetro para su lengua nativa.

Las críticas fundamentales a estas teorías se centran en que dejan de lado el aspecto evolutivo y los mecanismos psicológicos como la imitación, la comparación, etc., para centrarse excesivamente en las estructuras del lenguaje.

Las aproximaciones psicolingüísticas reconocen una preparación natural del niño para el aprendizaje del lenguaje, pero se preocupan sobre todo por los procesos psicolingüísticos que utiliza el niño para adquirir el lenguaje.

Para identificar los distintos tipos de palabras y la estructura de las oraciones en el input lingüístico, el niño usa categorías semánticas. Pinker (1984, 1989, 1995) postula que los niños aprenden que las palabras que designan objetos son nombres, las que designan acciones, son verbos, etc...

Por otro lado, 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 cuanto a la morfología, su aprendizaje parece menos complejo que el gramatical. Se supedita igualmente al aprendizaje y uso de las reglas apropiadas por parte del niño.

Según las teorías tradicionales, comienza con un aprendizaje memorístico de las formas escuchadas y posteriormente analizan y reconocen los sistemas de inflexión, comenzando a aplicar las reglas.

En este momento de transición aparecen los errores en las formas irregulares de los verbos, por ejemplo. Este fenómeno se denomina sobregeneralización, ya que el niño aplica la regla que conoce a todos los verbos, incluidos los irregulares; sobregeneraliza la regla.

Según los modelos conexionistas, aprenden gradualmente a identificar patrones de regularidad según las formas que se van encontrando.

Pero fuera ya de la discusión acerca de la forma en que el niño adquiere el dominio morfosintáctico, es interesante también prestar atención a la cronología de este desarrollo de una forma general.

Basándonos en lo expuesto por Puyuelo y Rondal (2003) y Sánchez (1999), elaboramos el siguiente cuadro recogiendo los aspectos fundamentales de este desarrollo:

ENTRE LOS 10 Y LOS 20 MESES

- ✓ Uso de enunciados de una sola palabra, que equivale a una frase adulta.
- ✓ A veces aparece una fase de sucesión de 2 ó 3 palabras separadas por pausas (fase de palabra media) en el intento de expresar una idea

ENTRE 16 Y 31 MESES

- ✓ Enunciados de dos palabras e incluso 3 unidas por la prosodia
- ✓ No hay nexos (artículos, pronombres,...) ni inflexión.
- ✓ Al final del estadio, usa con frecuencia enunciados del tipo nombre + verbo.

ENTRE LOS 24 Y 36 MESES

- ✓ Enunciados más largos (3-4 palabras)
- ✓ Uso del plural
- ✓ Verbo en presente, infinitivo, imperativo, gerundio y pretérito perfecto, aunque algunas usadas con rigidez
- ✓ Uso de la negación de la frase (palabra “no”)
- ✓ Uso ocasional de alguna preposición (dentro, sobre)
- ✓ Nuevas formas interrogativas (¿qué? ¿dónde?)
- ✓ Aparecen el artículo indefinido y los pronombres personales.

3 AÑOS

- ✓ Enunciados simples correctamente ordenados
- ✓ Frases de 4 ó 5 palabras correctas.
- ✓ Aparecen los demostrativos
- ✓ Uso frecuente de los negativos (no quiero, no puedo,..)
- ✓ Uso de los posesivos
- ✓ Usa los interrogativos: qué, quién, cómo, dónde y por qué y responde a ellos.
- ✓ En ocasiones se usa el pasado de forma correcta

- ✓ En ocasiones se usan verbos auxiliares.

4 AÑOS

- ✓ Uso correcto de las formas irregulares de los verbos en pasado y de las diferentes formas verbales.
- ✓ Uso correcto de los artículos.

5 AÑOS

- ✓ Uso de oraciones subordinadas circunstanciales de causa
- ✓ Estructuras gramaticales cercanas a las adultas.

6 AÑOS

- ✓ La mayoría usa adverbios y conjunciones.
- ✓ Empiezan a comprender las frases pasivas, pero no las usan.
- ✓ Algunos son capaces de discutir acerca de las formas regulares o irregulares de los verbos
- ✓ Pueden cambiar la forma de la frase si el interlocutor no les entiende.

7 AÑOS

- ✓ Usan conceptos espaciales opuestos
- ✓ Usan términos que dependen de la perspectiva del emisor y del punto de referencia (mío-suyo, aquí-allá,...)
- ✓ Dan más importancia a incluir todas las palabras necesarias y mantener el ritmo de la frase que al orden de las palabras. Por eso hay algunas lagunas en algunas frases.

8 AÑOS

- ✓ Entienden y usan bien las pasivas
- ✓ Aún interpretan los refranes y proverbios de forma literal.

9 AÑOS

- ✓ A partir de esta edad, asocian las palabras por la semántica y no por la sintaxis.
- ✓ Usan pronombres para referirse a una persona o cosa de la que se ha hablado anteriormente.

10 AÑOS
✓ Uso de las preposiciones para expresar conceptos temporales o períodos concretos de tiempo (por ejemplo: en verano, en diciembre, por la tarde, a las 6)
11 AÑOS
✓ Uso del por qué para expresar relaciones causales entre acontecimientos.
✓ Entienden mejor el uso de metáforas.
12 AÑOS
✓ Uso de adverbios, conjunciones y formas complejas a nivel morfosintáctico.

2.4.3.2.3. DESARROLLO SEMÁNTICO

Gallardo y Gallego (1993, p. 69), definen la semántica como “la parte de la lingüística que estudia la significación de las palabras en una lengua. Dentro del componente semántico, podemos considerar al léxico como el conjunto de palabras de dicha lengua.”

Para adquirir el léxico, el niño debe formar diversos conceptos. Si partimos de la idea de que existe una estructura conceptual, el niño tiene que establecer distintas categorías, en las que hay elementos básicos y complejos.

Por esta razón, el primer dominio del léxico es bastante lento (sin olvidar que el desarrollo de la comprensión siempre va por delante del de la expresión).

A pesar de las diferencias interindividuales, los niños tardan vario meses en adquirir y usar sus primeras palabras. Pero hacia los 18 meses hay una aceleración importante en la producción de palabras.

Este incremento se refleja en datos tan sorprendentes como el hecho de que el niño hacia los 18 meses conoce entre 50 y 100 palabras, que se han convertido en 400 - 600 a los 2 años, 1.500 a los 3 años y en un aprendizaje anual de unas 3.500 palabras entre los 2 y los 5 años.

El ritmo de adquisición varía de un niño a otro, de forma que algunos muestran un desarrollo regular y otros picos de evolución.

Las primeras palabras hacen referencia a objetos, personas, animales o acontecimientos de su entorno.

Al principio el niño las usa con un valor conceptual diferente que el de los adultos, ya que una misma palabra aparece en distintas situaciones o contextos. A medida que adquiere otras palabras y percibe diferencias entre los objetos, la utilización de esos términos se hace más precisa.

Se han descrito varios términos para explicar estas diferencias:

- *Sobreextensión o sobre-generalización*: consiste en la utilización de una palabra para designar a los componentes de un colectivo o categoría (por ejemplo “guau” para designar a todos los mamíferos de 4 patas) o extenderlo a otras categorías con las que tiene algún parecido (pelota para todo aquello que es redondo como una manzana, una rueda...). Siempre hay que recordar la diferencia entre comprensión y expresión, ya que puede que no exista esa misma sobre-extensión que usa a nivel comprensivo.
- *Subextensión o Infraextensión*: Las palabras se limitan a un contexto concreto. Por ejemplo usa coche para designar sólo el coche familiar. Esto suele darse al principio.
- *Discordancia o falta de correspondencia*: Es el término opuesto a identidad. Se refiere a la utilización de un término con un uso distinto del que le da el adulto y por tanto, que no se corresponde con su uso real.
- *Recubrimiento*: Es el uso de una palabra para una parte de los usos que le da el adulto, y para elementos pertenecientes a otra categoría. Por ejemplo “perro” para los perros grandes y además para los lobos. (Puyuelo y Rondal, 2003)
- *Invención o creación de palabras nuevas con un significado concreto* (Nieto, 1989).

Sobre la forma en que los niños van otorgando un significado a las palabras que escuchan, hay varias teorías. Galeote (2002), tras una amplia revisión de todas ellas, concluye que aún a riesgo de no tener mecanismos claros de explicación de este fenómeno, lo mejor es el eclecticismo, ya que las diversas corrientes acaban admitiendo que el niño utiliza varias fuentes de información.

Golinkoff, Hirsh-Pasek y Hollich (1999, p. 309) dicen que “las teorías del aprendizaje de palabras sólo pueden tener éxito si se constituyen en teorías híbridas, combinando principios léxicos con teorías sobre los procesos atencionales de dominio general y las claves sociopragmáticas”. Consideran por tanto necesarias todas las teorías para explicar este aprendizaje.

Siguiendo esta línea, se podría decir que para que el niño adquiriera las palabras debe hacer restricciones sobre el significado.

Cuando un niño escucha por primera vez una palabra, debe deducir a qué hace referencia. Por ejemplo, si escucha la palabra caballo cuando ve pasar un coche tirado por un caballo, tendrá que decidir si se refiere al animal, al conjunto de animal y carro, al carro, a una parte del animal, al conjunto de animales de 4 patas, a la actividad que realiza, al caballo concreto, a otro elemento del contexto, etc.

Existen infinitas posibilidades lógicas que escoger. Para encontrar el significado correcto tendrá que restringir las hipótesis basándose en alguna fuente de información. Recogiendo las ideas de las distintas corrientes teóricas, encontramos que no todos los tipos de restricciones están disponibles en todo momento y que no todas las palabras se crean del mismo modo (Golinkoff y cols., 1999).

Por tanto usará las distintas claves (sintácticas, socio-pragmáticas...) para distintos momentos y distintas palabras. Woodward y Markman (1998) sugieren que las restricciones que usan los niños vendrán moduladas por aspectos tales como el contexto no lingüístico, las habilidades de resolución de problemas y de procesamiento de la información, y por la sintaxis y pragmática que escuchan. En este punto entra en juego el papel de los padres, de los que comentan que los que usan sistemas de enseñanza más efectivos pueden hacer que los niños se dirijan hacia las maneras en las que aprenden mejor.

2.4.3.2.4. DESARROLLO PRAGMÁTICO

La función pragmática, determina qué tipo de lenguaje debe usarse en un contexto determinado. El niño, además de aprender los aspectos formales del lenguaje, aprende a utilizarlos en un contexto social. De hecho, existe una diferencia entre el significado literal de una frase y el intencional (según la intención pragmática).

Aunque el componente pragmático está muy ligado al resto de los componentes del lenguaje, no hay un paralelismo claro. La sintaxis por ejemplo determina en muchos casos el contenido pragmático de una oración, como ocurre en el uso del imperativo o las oraciones condicionales, pero a la hora de interpretar la intención del hablante, usamos con frecuencia parámetros como los gestos, el tono de voz, el contexto, las experiencias previas, etc. En cuanto a la semántica, aunque trata la significación que se puede extraer de las palabras que forman el mensaje y sus relaciones, no se ocupa de los intereses o creencias del hablante.

Por tanto, el uso del lenguaje implica 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. Para lograrlo debemos adecuar las formas lingüísticas al acto comunicativo. Pero el aprendizaje de la pragmática es complejo por la diversidad de componentes que lo forman.

En una conversación, debemos manejar habilidades como:

- Los turnos de intervención: cuál es el momento de hablar y cuándo escuchar.
- Expresar nuestras 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.

Entran en juego aspectos tan complicados como nuestros deseos, intenciones, creencias, toma de decisiones, planificación de la acción...

Por tanto, la pragmática se preocuparía de por qué habla la gente y por qué se elige un significado entre otros que hace que lleve a la comprensión del mensaje. Es decir, analiza las relaciones comunicativas entre emisor y receptor en un contexto determinado y las reglas que llevan a elegir una forma de mensaje según la situación y los participantes en ella (Forns, 1992).

Respecto al estudio del origen y desarrollo de la pragmática Algunos autores ponen el peso en los mecanismos psicológicos de interpretación de los enunciados, como Grice, (1975), Levinson (1989) y Sperber y Wilson (1994).

Otros subrayan la importancia del contexto social (Mey, 1993), y otros se centran en el estudio de aspectos concretos como la comunicación de la intencionalidad, la diferenciación entre pragmática y semántica o en el contexto interactivo en la infancia, etc.

También existen numerosos estudios sobre el desarrollo de la pragmática en los niños, pero no podríamos hablar de ellos sin hablar de la influencia que tuvieron en este tipo de estudios las teorías de Austin (1962), que dio los primeros pasos en el estudio de los actos que realizamos en el uso del habla, y Searle (1969, 1975), que basándose en las ideas y clasificaciones de Austin distinguió cuatro componentes que forman todo acto del habla.

Estos componentes serían:

- *Actos locutivos*: Sería la producción lingüística. Las palabras utilizadas parten de un vocabulario, se organizan según un sistema gramatical y se articulan también según unas reglas.
- *Actos proposicionales*: El significado literal del mensaje sin tener en cuenta el contexto.
- *Actos perlocutivos*: El efecto que tenga el acto perlocutivo en el oyente.

- *Acto ilocutivo*: El significado del acto, que viene determinado por la intención del hablante; es decir, por la forma en que usamos la locución. Este tipo de actos puede ser *directo o indirecto*.
 - En los directos, el hablante dice lo que realmente quiere decir.
 - En los indirectos el significado no es literal, sino que el oyente debe interpretar la intención del hablante. Por ejemplo: “¡Qué hambre tengo!”, puede ser una afirmación o puede ser una demanda si por ejemplo estamos esperando que alguien termine lo que está haciendo para ir a comer.

Por tanto, los actos ilocutivos dependerán más de las intenciones de la persona que habla y del contexto en que se emiten que de la estructura de la oración.

La importancia por tanto de estas teorías está en las posibilidades que han abierto para el estudio de aspectos tan importantes como la intencionalidad en la comunicación, la importancia del contexto en el que se desarrolla y la capacidad para reconocer la intención del hablante. Partiendo de las investigaciones de estos autores, han sido muy numerosos los estudios que se han interesado en los distintos aspectos de la pragmática y en su desarrollo.

A pesar de ello, Bara, Bosco y Bucciarelli (1999) señalan que actualmente, ninguna teoría cubre de forma sistemática la emergencia de esta capacidad, ya que es un campo muy heterogéneo.

Ninio y Snow (1996) resaltan que lo único común entre los tópicos que los investigadores estudian acerca de la pragmática es que está relacionada con el lenguaje y la interacción social. Estas autoras definen la pragmática como un proceso de desarrollo social en el que se acumulan los conocimientos necesarios para conducir los aspectos interpersonales a través del lenguaje con éxito.

Está claro que la habilidad para el conocimiento de los oyentes y para modificar el habla, no se adquiere de repente. Se necesita desarrollar habilidades tales como el procesamiento de la información procedente de varias fuentes, un desarrollo lingüístico adecuado, capacidad de respuesta a demandas sociales, etc.

Por tanto, se necesita un desarrollo cognitivo, lingüístico y social. O'Neil (1996) destaca sin embargo la relevancia del conocimiento sociocognitivo. Es decir, el desarrollo de la habilidad para hacer inferencias sociales sobre las acciones, creencias o intenciones de las otras personas, y la capacidad para considerar y reflejar los estados mentales propios.

Es difícil articular el conjunto de habilidades y conocimientos que se ponen en juego en la pragmática, por lo que no resulta fácil establecer unas fases evolutivas. Su evaluación se basa en la capacidad comunicativa que el niño demuestra en un contexto lingüístico concreto.

Aún así, Haslett (1987) afirma que la adquisición de las habilidades comunicativas que conforman el desarrollo pragmático se da antes de los cuatro primeros años de vida.

Clemente (2000), basándose en sus estudios, propone varias fases evolutivas en el desarrollo pragmático.

FASES	DESARROLLO
ESTADÍO INICIAL: RECONOCIMIENTO DE LAS BASES INTERPERSONALES DE LA COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none">▪ El niño va asumiendo que el papel de la comunicación es interaccionar con los demás.▪ Desarrollo de la capacidad de reconocer que los otros no son objetos sino personas, y proporcionan contacto interpersonal.
ESTADÍO 2: DESARROLLO DE LOS EFECTOS COMUNICATIVOS	<ul style="list-style-type: none">▪ Aparición de las rutinas preverbales (4-6 meses), entendidas como los comportamientos que desarrollan los niños durante la actividad conjunta con los adultos. Equivaldrían a los formatos de Bruner (1983).▪ Desarrollo de la intencionalidad comunicativa (9-12 meses). El niño debe captar las señales que provienen del adulto, asegurarse su atención y hacer propuestas cada vez más ritualizadas y más lingüísticas.▪ Utilización de fórmulas lingüísticas en su comunicación.

Los estudios de Dale (1980) y Belinchón (1985) sobre niños de 1 y 2 años, concluye que los niños utilizan muchas funciones pragmáticas cuando todavía cuentan con posibilidades lingüísticas escasas.

**ESTADÍO 3:
AFIANZAMIENTO
DE LAS
ESTRATEGIAS
COMUNICATIVAS**
(3-5 años)

- Proliferan los usos comunicativos.
- Los niños desarrollan habilidades como:
 - Iniciar una conversación.
 - Realizar preguntas buscando información, como petición de permiso, etc.
 - Adaptar su mensaje a los demás emitiendo distintos tipos de respuesta a los enunciados del otro
 - Realizar distintos tipos de descripciones o afirmaciones
 - Utilizar enunciados reguladores de la atención de los demás, el inicio o final de la conversación, etc.
 - Utilizar exclamaciones.

**ESTADÍO 4:
CONTROL
METACOGNITIVO
DE LA
COMUNICACIÓN**
(edad escolar)

- Desarrollo de la capacidad de analizar los mensajes como objetos cognitivos.
- Capacidad para la interacción “educada” con los demás
- Incremento del uso cognitivo-explicativo de los enunciados.
- Desarrollo de la capacidad de hacer previsiones sobre hechos futuros.
- Discriminación progresiva de los contextos de producción discursiva. Empieza a saber qué se espera de él en su participación como interlocutor y se reconocer capaz de responder.

- Según Tough (1977) las funciones que los niños utilizan en esta edad en que se da valor cognitivo al uso lingüístico son:
 - *Directiva*: Dirección de las propias acciones o dirigida hacia los demás.
 - *Interpretativa*: Descripción de experiencias pasadas y presentes y expresión de relaciones causales.
 - *Proyectiva*: Predecir acontecimientos o consecuencias, empatizar, expresar algo imaginado.
 - *Relacional*: Expresión del yo e interacción.

3. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ADAPTACIÓN.

3.1. INTRODUCCIÓN

Todos los seres vivos, a lo largo de la historia, han ido sufriendo cambios morfológicos, fisiológicos y conductuales con el fin de adaptarse a las demandas del entorno. En el hombre también se da este principio de adaptación, pero no sólo incluye aspectos biológicos, sin que se amplía a aspectos psicológicos y sociales.

La organización social de los seres humanos, implica la necesidad de un bienestar personal ligado a una adaptación a los diferentes ámbitos o escenarios que forman la realidad social en que se desenvuelve. Establecemos distintos tipos de relación en función del significado que las otras personas tengan para nosotros (conocidos, amigos, compañeros, familia...) y del ámbito en que nos encontramos (escolar, social, laboral, familiar, etc.). Por tanto, el ser humano necesita estar ajustado en los aspectos personales y en todos aquellos que se derivan de su pertenencia a una sociedad.

Si recogiéramos información de los autores que desde las distintas escuelas han estudiado la adaptación en el ámbito personal, encontraríamos que para encontrarse bien consigo mismo, el hombre necesita desarrollar capacidades como la valoración constructiva de sí mismo (autoconcepto y autoestima adecuadas), tolerancia a la frustración, manejo adecuado de las emociones, armonización de pensamientos, sentimientos y deseos, variedad de estrategias de afrontamiento y flexibilidad para utilizarlas según las circunstancias, etc.

En cuanto a la adaptación en los distintos ámbitos sociales, encontramos diferencias entre las distintas culturas. Los diferentes modelos de sociedad pueden ofrecer distintas áreas de adaptación y diferentes exigencias o valores que guíen el ajuste a la sociedad. Aún así, en todas ellas, el ser humano busca lograr el equilibrio en cada uno de los ámbitos, beneficiándose a sí mismo y a la sociedad en la que vive. Para ello debe desarrollar aspectos como el respeto hacia los demás o hacia las normas, la colaboración, la empatía, la autonomía, la valoración del entorno, la comprensión e integración de los valores sociales, etc.

Autores como Hernández (1983) consideran que todos los ámbitos presentes en una sociedad están relacionados entre sí, y la inadaptación en una de estas áreas puede desencadenar ciertos niveles de inadaptación en las restantes. Así por ejemplo, la inadaptación a nivel familiar podría conllevar dificultades en la adaptación social o escolar.

Para Hernández (1983), autor de la prueba utilizada en nuestro estudio para medir inadaptación (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil.- TAMAI), las principales áreas de la vida del alumno son: personal, social, escolar y familiar. Estudiando cómo se encuentra el menor en cada una de estas áreas tendremos una idea más adecuada sobre su adaptación, entendida como la adecuación de la conducta de la persona a sus propósitos o a las expectativas dominantes en su ambiente.

3.2. ADAPTACIÓN PERSONAL

La *adaptación personal* es el ajuste o equilibrio con uno mismo, que se refleja en nuestros pensamientos, emociones o acciones. Este equilibrio es dinámico y sufre un continuo reajuste.

Cuando no se logra una adaptación personal adecuada, suelen observarse manifestaciones como la baja autoestima, miedos o inseguridad, sentimientos de culpa, ansiedad, inhibición, tristeza, somatización, etc.

Pero podríamos ampliar la definición de inadaptación personal no sólo al hecho de encontrarse a gusto con uno mismo, sino también con el ambiente o la realidad que nos toca vivir.

Si tomamos como ejemplo las variables que componen el factor de inadaptación personal en el test que hemos utilizado (TAMAI), encontramos que por un lado estaría el desajuste que la persona tiene consigo misma (*autodesajuste*) y por otro el que tiene con la realidad (*desajuste dissociativo*). El primero implicaría aspectos como la *cogniafección* (comportamientos de temor, miedo o intranquilidad que suelen asociarse a infravaloración de uno mismo) o la *cognipunición* (valoración desajustada de uno mismo o de la realidad que le empujan a echar sobre sí mismo la tensión vivida, reflejándose a través de autodesprecio o autocastigo o de modo indirecto mediante estados depresivos o somatización).

En cuanto al *desajuste disociativo*, se reflejará en aspectos como: concepto de la vida como algo difícil y problemático, tendencia a elaborar pensamientos negativos o pesimistas y desarrollo de defensas que impidan el sufrimiento y que provocan una disociación de la realidad.

Todos estos factores de inadaptación repercutirán en otras áreas de nuestra vida como son las relaciones interpersonales, el aprendizaje, etc. Si no nos encontramos a gusto con nosotros mismos o con el ambiente en que vivimos, se hace más difícil la comprensión y aceptación de las normas. Además, al relacionarnos con los demás nos mostraremos retraídos, agresivos o con recursos limitados.

En el trabajo o en la escuela, también se ven afectadas las relaciones con los compañeros, profesores, etc. La motivación hacia el aprendizaje disminuye al igual que puede estar afectada la capacidad de atención y concentración.

En cuanto a la familia, debemos decir que también sufre las consecuencias de esta inadaptación personal, pero en muchos casos es también el origen de los problemas de inadaptación.

Un ejemplo de la interacción entre los distintos ámbitos de adaptación son los resultados del estudio realizado por Ruiz y Gallardo (2002) sobre una muestra de niños que objeto de negligencias graves por parte de su familia. Estos autores concluyen que estos niños manifiestan pobre adaptación, menor rendimiento escolar y conductas inapropiadas.

Pero al hablar de los aspectos relevantes en la adaptación personal, no podemos dejar a un lado la personalidad. A pesar de existir numerosas definiciones, no hay ninguna aceptada por todos los especialistas.

Aún así, parece haber cierto consenso en que puede considerarse como un patrón de pensamientos, sentimientos y conductas características que distingue a las personas entre sí y persiste a lo largo del tiempo y a través de las situaciones (Phares, 1988).

La diferencia entre personalidad normal o anormal tampoco está claramente definida. Millon y Escovar (1996, p. 6) afirman que las personas: *“poseen una personalidad normal, sana, cuando manifiestan la capacidad para afrontar el ambiente de un modo flexible y cuando sus percepciones y conductas típicas fomentan el aumento de la satisfacción personal. Por el contrario, cuando las personas responden a las responsabilidades diarias de forma inflexible o cuando sus percepciones y conductas dan como consecuencia un malestar personal o una reducción de las oportunidades para aprender y crecer, entonces podemos hablar de un patrón patológico o desadaptativo”*.

En este acercamiento a lo que sería una personalidad normal o patológica nos encontramos de nuevo con el concepto de adaptación, ya que se encuentran estrechamente ligadas.

En esta misma línea nos encontramos con la definición del concepto de adaptación de Hernández y Jiménez (1983, p. 27) para los que la adaptación es: *“un criterio operativo y funcional de la personalidad, en el sentido de que recoge la idea de ver hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos y sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir”*.

Para estos autores la adaptación constituye una característica de la personalidad y, la personalidad es la determinante de la adaptación. Esta relación es tan estrecha que los rasgos de personalidad de un individuo podrían indicar su grado de adaptación, y el estudio de su adaptación podría ayudarnos en la definición de su personalidad.

Ruiz (2007) afirma que existe relación entre algunas variables de personalidad y el bienestar psicológico entendido como *satisfacción con nuestra propia vida*. Justifica esta relación con estudios como el de Diener y Lucas (1999) según el cual el *neuroticismo* y la *extraversión* predicen bienestar psicológico, de forma que los que puntúan alto en neuroticismo experimentarán más acontecimientos desagradables, al contrario que los extravertidos, por lo que estos últimos se sentirán más satisfechos con su vida.

Otro ejemplo la relación entre *optimismo disposicional* y *bienestar*, justificada por el hecho de que las personas optimistas tienen expectativas positivas de presente y futuro, por lo que se encuentran más satisfechas y presentan menos síntomas de desajuste tales como depresión, hostilidad durante episodios como el embarazo o el parto, etc. (Fontaine y Jones, 1997).

Por nuestra parte, considerando la importante relación entre personalidad y adaptación, decidimos valorar ambos aspectos en los sujetos de este estudio.

3.3. ADAPTACIÓN SOCIAL

En el apartado correspondiente al desarrollo social tratamos de explicar cuales son los factores que influyen en la socialización del niño. Por esta razón, aunque están relacionados con la adaptación social no hablaremos de ello en este punto.

La *adaptación social* viene ligada a los aspectos personales y a la cultura ya que como se afirmaba en el apartado anterior, para sentirnos adaptados debemos ajustarnos a nuestras expectativas y a las de las circunstancias en que nos encontramos. Pero tanto las expectativas personales como las situacionales pueden variar, estas últimas determinadas por aspectos como la cultura o la época.

Desde esta perspectiva por ejemplo, Rosenthal y Groze (1994) tratan de explicar las dificultades de adaptación que presentan los niños sujetos a un proceso de adopción especial, entendida como: niños mayores de 6 años, grupos de hermanos, niños enfermos, pertenecientes a etnias minoritarias, etc. Para él, algunas de las formas de funcionamiento interpersonal que utilizan estos niños eran adaptativas en los entornos de los que vienen los niños, que pueden ser muy diferentes al de la familia acogedora. Los niños tenderían a utilizar las conductas que anteriormente les han permitido “sobrevivir”.

Aún así, al hablar de la adaptación social existen algunos aspectos clave como las buenas relaciones interpersonales, la actitud de respeto, la adaptación a las normas, la valoración y disfrute de nuestro entorno cultural y natural, etc., que parecen básicas en cualquier época o cultura, aunque presenten diversos matices en cada una de ellas.

Con respecto a esto, Monjas (2004), afirma que el grado de aceptación social por parte de los iguales en un niño, es un indicador de su grado de ajuste y adaptación actual y un predictor de la adaptación en el futuro. De tal manera que los niños que son ignorados o rechazados por sus compañeros porque sus conductas interpersonales no son habilidosas, forman parte de los grupos de riesgo para padecer diversos problemas en la infancia y adolescencia. Pero además, estas dificultades para la inadaptación social tendrán un efecto negativo sobre el rendimiento escolar.

Con ello, volvemos de nuevo a la interacción entre los distintos ámbitos de adaptación. No debemos olvidar tampoco la importancia de la capacidad de comunicación, y por tanto de la capacidad lingüística en la puesta en marcha de las estrategias de interacción, ya que al fin y al cabo en su uso necesitamos de la comunicación verbal y no verbal.

Siguiendo la línea anterior, la competencia social, resultaría fundamental en el ajuste y adaptación social, personal y escolar. Entenderíamos que las personas con competencia social tienen la capacidad de hacer una definición correcta de sus problemas, elaborar diversas alternativas a una situación conflictiva y estudiar las consecuencias de cada una de ellas, para luego escoger la que más ventajosa de acuerdo con el objetivo de sus acciones. Además debe tener la capacidad para planificar los medios necesarios para llevar a cabo la solución escogida, siendo capaces de anticipar posibles obstáculos que puedan aparecer en esta realización (López, Garrido y Ross, 2001; Rodríguez y Grossi, 1999; López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002). Todo ello haría que estas personas fueran socialmente más aceptadas y mostraran un grado mayor de satisfacción consigo mismas y con el ambiente en el que se desenvuelvan.

No queremos dejar a un lado, la teoría que sustenta el autor de la prueba de adaptación utilizada para este estudio (TAMAI). Hernández (1991) relaciona de nuevo adaptación social y personal, afirmando que la inadaptación personal estaría originada por la forma en que se interpreta y valora la realidad. Es decir, los esquemas valorativos o “moldes” utilizados en la percepción e interpretación de la realidad determinarán el grado de adaptación de una persona consigo misma.

Estos moldes son modos cognitivo-afectivos de procesar la información, contruidos por el sujeto como consecuencia de sus experiencias y predisposiciones, que se van construyendo a lo largo del desarrollo infantil y juvenil.

Cuando son inadecuados en ellos hay preferencia o rechazo extremos hacia algún campo valorativo, ambivalencias afectivas (en moldes como: “sí, pero...”, “no, aunque...”), represión afectiva hacia lo conflictivo y uso de mecanismos de defensa, disociación de lo cognitivo y lo afectivo, atribución de un valor negativo a la realidad, etc. Todos ellos provocan inadaptación y comportamiento desajustado.

Por ejemplo, si existe rechazo, aparecerá desagrado afectivo ante esta situación o estímulo y se desarrollarán sentimientos de insatisfacción, culpa, tristeza, miedo, etc. que marcarán la respuesta de la persona ante la situación que se le presenta.

De esta forma, este autor reafirma la relación entre pensamiento, sentimiento y acción y la importancia por tanto de los componentes afectivos sobre el aprendizaje, proponiendo el desarrollo de programas instruccionales para la mejora de la adaptación en los que se abordan aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Todos ellos irán destinados a proporcionar unos moldes más adecuados.

3.4. ADAPTACIÓN ESCOLAR

Álvarez (1993), define al alumno inadaptado como aquel que presenta anomalías de conducta o trastornos y dificultades 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 por lo que su tratamiento haría necesaria una definición clara del tipo de inadaptación que el alumno padece y por qué.

Considera que tanto en los programas que se lleven a cabo con estos alumnos, como en sus adaptaciones curriculares si son precisas, se debe tener en cuenta la influencia de variables familiares, sociales, culturales o ambientales sobre su inadaptación.

En esta misma línea, Marín, Ortega, Reina y García (2004) realizan su estudio sobre una muestra de niños de nivel socio-cultural muy bajo pertenecientes a un colegio en el que el absentismo escolar, la escolarización tardía, la desmotivación, los desfases en el conocimiento y la falta de hábitos de convivencia son elevados.

Tras analizar el grado de ajuste de estos niños y los posibles factores de influencia, concluyen que la inadaptación personal, social y familiar que presentan puede ser causa de la aparición de conductas conflictivas en el entorno escolar.

Asimismo, relaciona las creencias, valores, conocimientos y tendencias que la familia ofrece con el comportamiento y el grado de adaptación del alumno en la institución escolar.

Por otro lado Mestre, Gil-Olarte y Guil (2004) analizando la relación de la adaptación escolar con la inteligencia emocional, encuentran que los niños que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son los que tienen menor número de faltas por indisciplina y por agresión, se muestran menos hostiles en clase y además obtienen mejor rendimiento académico.

A pesar de todo consideran que éste no puede ser el único criterio válido para saber si un sujeto está bien adaptado o no al entorno escolar, ya que hay otros como el autoconcepto o la percepción que el profesor tiene del alumno (Clemente, Gutiérrez y Musitu, 1992; Jolis y cols., 1996).

Al hablar de *inadaptación escolar* encontramos por tanto dos cuestiones fundamentales: los aspectos que incluye y el resto de áreas o factores de nuestra vida con las que se relaciona.

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 interactúan. Pero además es también complicado establecer la frontera entre adaptación e inadaptación, dada la complejidad de la conducta humana o de las situaciones que se pueden presentar, por lo que deberíamos plantearnos si se trata de un continuo en lugar de una dicotomía.

Por último, debemos recordar que inadaptación escolar no es sinónimo de fracaso escolar, aunque existe una estrecha relación entre ambos términos. Podríamos decir que la inadaptación escolar causa el fracaso escolar, pero también el hecho de que un alumno fracase puede ser muchas veces causa de una inadaptación.

3.5. ADAPTACIÓN FAMILIAR

Muchos autores definen la familia como sistema en el que se da una participación y unas exigencias, en el que se generan y expresan emociones, se proporcionan satisfacciones y se desempeñan funciones como la educación y el cuidado de los hijos (Fromm, Horkheimer y Parsons, 1978; Musgrove, 1983; Musitu, Román y Gracia, 1988; Suárez y Rojero, 1983; Vilchez, 1985). Las contribuciones más comunes de la familia a los hijos están relacionadas con el desarrollo de la personalidad y la adaptación al medio social, pero no todas las familias los proporcionan en igual medida.

Es clara la importancia del ambiente familiar en todos los aspectos del desarrollo del niño y la relevancia de las relaciones que los miembros mantienen entre sí, así como de los estilos educativos de los padres, de los que hablamos ya en el apartado referente al desarrollo familiar.

El clima familiar viene definido por aspectos como el nivel de cohesión entre los miembros, los sistemas de comunicación utilizados, los niveles de conflicto, la planificación y organización de las actividades familiares, la distribución de las tareas y de los tiempos de trabajo y ocio, etc.

Cuando no hay un buen ajuste familiar y las relaciones entre los miembros son conflictivas los factores ambientales estresantes tienen más influencia y provocan alteraciones, en especial en los hijos (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons, 1994; Harold y Conger, 1997; Ostrander, Weinfurt y Nay, 1998).

El clima familiar, tendría influencia sobre aspectos tan importantes como la adaptación personal o social. En cuanto a la adaptación personal, determina variables tan importantes como la autoestima o el autoconcepto de los diversos miembros de la familia (Anderson y Hughes, 1989; Clifford y Clark, 1995; Shek, 1997).

Los adolescentes que han sufrido una elevada incidencia de conflicto parental o familiar, probablemente mostrarán una adaptación personal pobre y una baja autoestima, aún cuando el conflicto haya ocurrido varios años antes (Shek, 1997; Watkins, 1976).

Por otro lado, diversos estudios afirman que cuando el clima familiar no es adecuado, el desarrollo de autonomía emocional por parte de los hijos es un factor de protección contra el desajuste personal y social en la adolescencia (Fuhrman y Holmbeck, 1995; Rutter, 1990; Ryan y Lynch, 1989 y Seesa y Steimberg, 1991).

En cuanto al desarrollo social, encontramos que Gauze, Bukowsky, Aquan-Asee y Sippola (1996) afirman que las relaciones de amistad tienen mayor significación para aquellos adolescentes que carecen de un clima familiar adecuado, porque suponen la fuente de apoyo que no encuentran dentro de su familia.

Por tanto, las relaciones con los iguales aumentarán cuando las vivencias en el ámbito familiar no sean positivas (Hetherington, 1989). Por otra parte, la presencia de rechazo familiar, conflicto o conductas agresivas en el ambiente familiar, se convierten en factores que conducen al desarrollo de agresividad en los hijos.

En general, los estudios sobre el tema concluyen que un ambiente familiar estable y afectivo conduce a un buen ajuste personal y social. Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes

Como podemos observar, al igual que ocurre en los demás apartados referidos a la adaptación, no podemos desligar este ámbito del resto. A este respecto Hernández (1983) encontró relación entre variables educativas como la asistencia y la personalización y la adaptación personal, social y escolar, concluyendo que un estilo educativo que desarrolle la autonomía de los hijos y proporcione control, favorece que se establezcan unas pautas de comportamiento adecuadas en cada una de las áreas de relación del niño.

Pero en el tema de adaptación familiar no debemos dejar a un lado aquellas adaptaciones que provienen de circunstancias especiales y afectan al funcionamiento familiar y a cada uno de sus miembros.

En este tipo de adaptaciones realizadas por la familia entera, encontramos dos tipos de situaciones: los cambios obligados por una situación de crisis, y los necesarios por la aparición de un nuevo miembro en la familia (nacimiento, cuidado de un familiar dependiente o acogimiento o adopción).

Patterson (1988) estudia los cambios que debe realizar una familia en su funcionamiento cuando existe una situación de crisis como divorcio, muerte de uno de los padres, quiebra económica, etc. En primer lugar deben realizar una serie de ajustes que consisten en pequeños cambios más bien superficiales.

Más adelante, continuando con la adaptación, realizan cambios más importantes para asegurar el equilibrio del sistema familiar, como es la búsqueda de nuevos recursos, modificación en las exigencias hacia sus miembros, cambios en el punto de vista sobre la situación familiar, o desarrollo de conductas de afrontamiento.

En cuanto a la integración de un nuevo miembro a la familia, nos vamos a centrar en las experiencias de acogimiento o adopción, ya que son las relacionadas con este trabajo.

Los distintos autores coinciden en que afirmar que en cualquier adopción o acogimiento existe un tiempo que puede ir de los 6 meses a un año o incluso dos según O'Hara (1991), para que pueda realizarse una adaptación completa.

Durante este período denominado de distintas formas ("the trial period" para Berry (1990), o el "periodo de conflicto" para Amorós (1987)) van apareciendo las relaciones entre los miembros que forman ese proceso adoptivo y nuevas conductas. Una vez que el niño se ha incorporado al nuevo hogar, pueden aparecer factores provenientes de los niños, de los padres o del medio social que interfieran en que la adaptación se desarrolle con éxito.

En este mismo sentido, Céspedes y Saborío (2003), explican que el proceso es un tiempo en el que los implicados se conocen y descubren mutuamente a través de la convivencia. Al tratarse de una adaptación mutua, pueden darse diferencias entre la familia y el hijo al que se acoge debido a los distintos estilos de vida que han llevado hasta ese momento y al hecho de tener que interactuar para iniciar la convivencia.

En este sentido, la resolución de las dificultades que puedan aparecer y el tiempo necesario para el ajuste, dependerá de factores como las situaciones que los niños han vivido, los recursos emocionales con los que cuentan, la forma de actuar de la familia acogedora y la satisfacción de las necesidades de la familia y el niño acogido.

Amorós, Palacios, Fuentes, León y Mesas (2003) analizan los cambios que las familias acogedoras han tenido que realizar acomodando sus características personales, actitudes, normas, valores y habilidades para poder atender a las necesidades del niño o niña acogidos.

Entre las estrategias utilizadas por las familias de este estudio, destacan la observación de las conductas del niño para detectar sus necesidades y capacidades y el intento de establecer relaciones afectivas con el niño. Partiendo de esta observación instauran unas normas y límites.

Pero al hablar de la adaptación del niño al nuevo ambiente familiar y de la adaptación de la familia a él, debemos de tener en cuenta diversos factores como la edad. Brodzinsky, Lang y Smith (1995) señalan que cuando un niño entra en una familia a una edad avanzada la adaptación suele ser más difícil y menos predecible que cuando es pequeño.

En el caso de la adaptación de los niños mayores, como es el caso de nuestra muestra, desde la perspectiva psicodinámica Gill (1978) y Zicari y Formaggini (1987) señalan tres etapas por las que pasa este proceso: luna de miel o pseudoadaptación, periodo de prueba e incorporación o rechazo. En el primer período, el niño no se mostraría muy agresivo con la familia, pero al acabar este período esto cambia, provocando una necesidad de integración en la familia. Estas etapas pueden repetirse sucesivamente hasta llegar a una incorporación o un rechazo del nuevo miembro.

Amorós (1987) en cambio encuentra en su estudio que los niños que antes de la integración en el grupo familiar han pasado por un período de guarda y custodia superior a los dos años, presentan en un 61% de los casos reacciones conflictivas al inicio de la convivencia (rechazo de una de las figuras, inseguridad, rebeldía, etc.), y durante las primeras semanas además muchos de ellos presentaron trastornos del desarrollo o de la salud, y alteraciones emocionales o conductuales. Luego se apreciaría una evolución positiva de estas alteraciones en general, pero en el caso de los trastornos del desarrollo hay una mayor persistencia, especialmente en lo referente al lenguaje. Tras estos resultados, este autor describe el proceso de adaptación como una primera fase en la que existirían conflictos a la que le sigue una progresiva resolución de los mismos.

Desde la perspectiva pseudocognitiva Barth y Berry (1988) defienden que existen una serie de factores estresantes y de tareas que deben afrontar todos los miembros del grupo familiar durante el proceso de integración. Indican además que existen factores como las experiencias que el niño ha vivido previamente, la expectativa de abandono que puedan tener, el escaso sentimiento de pertenencia al grupo familiar, la falta de habilidades sociales o de autoeficacia, las dificultades para establecer un vínculo afectivo, los déficit conductuales, etc., son factores que pueden perjudicar el proceso de adaptación.

Según el estudio realizado en Murcia por López y García (1997) además de resultar más complicada la adaptación de niños mayores que la de los pequeños (media de 3,1 años), influían factores como la edad de ingreso en la institución y el tiempo de permanencia en ella.

Otros factores de los que hasta ahora no se ha hablado, pero que influyen en el proceso de adaptación de la familia son las expectativas que tuvieron sobre las características del niño que acogen.

Si las características del niño que acogen son muy diferentes a las expectativas previas, pueden crearse dificultades en el proceso adaptativo. Además debe existir una actitud de respeto y aceptación por parte de la familia acogedora hacia los posibles orígenes o historia personal del niño, ya que en muchas ocasiones mantiene vínculos afectivos hacia sus familiares e incluso un régimen de visitas por parte de la familia biológica si la idea es la reinserción del niño en su familia de origen.

En el estudio llevado a cabo por Solís-Madriz y Montoya-Calvo (2007) sobre una muestra de niños costarricenses adoptados en España, los autores destacan la importancia para el éxito en el período de adaptación del conocimiento por parte de la familia acogedora de la historia del niño que adoptaban y de las dificultades concretas que podía presentar. De ahí la relevancia de estudios como el presente para la posterior integración de los menores en familias de acogida.

En los casos de acogimiento es importante que la familia asuma el carácter temporal y el hecho de que puede terminar en cualquier momento y por circunstancias muy diversas que requieran la despedida y la separación del menor.

4. REPERCUSIONES Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN.

Tal y como hemos comentado, la exigencia hacia la institución es mayor que la existente hacia el núcleo familiar en cuanto al cuidado de los niños. Por ello es fundamental conocer las necesidades que tienen los menores acogidos para poder satisfacerlas en la medida en que sea posible.

En primer lugar, tendríamos que diferenciar 3 tipos de necesidades:

- Necesidades comunes a todos los niños
- Necesidades relacionadas con la separación de la familia
- Necesidades individuales en función de las características personales y del motivo de ingreso, ya que muchos de estos niños han sufridos situaciones de maltrato que han podido afectar a su desarrollo emocional, social, cognitivo o físico y a su bienestar psíquico, y que como hemos visto antes, es importante tener en cuenta, ya que inciden en el trabajo a realizar con estos niños.

4.1. NECESIDADES BÁSICAS

Entre las necesidades comunes a todos los niños, podemos encontrar diferentes tipos que Amorós y Palacios (2004) dividen en 4 grupos que explicaremos brevemente, ya que en el apartado relacionado con el desarrollo normal del niño se ha expuesto de forma más amplia lo relativo al desarrollo emocional, social, cognitivo y lingüístico.

4.1.1. NECESIDADES RELACIONADAS CON LA SUPERVIVENCIA Y EL DESARROLLO.

Es indiscutible la necesidad de los cuidados de un adulto para que el niño sobreviva y se desarrolle cuando es pequeño. Estas necesidades son básicas y deben ser cubiertas en todo momento, sea cual sea la edad del menor. Son las referidas a alimentación, higiene, prevención de riesgos y accidentes, vestido, etc.

A medida que la edad aumenta se trata de enseñar al niño la autonomía suficiente para cubrir por sí mismo este tipo de necesidades. Algunas formas de maltrato desatienden estas necesidades básicas o las atienden de una forma inadecuada. Tal es el caso del abandono físico infantil.

Arruabarrena y De Paúl (1994) entienden por abandono físico, aquella situación donde las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y/o cuidados médicos) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño.

A continuación, describimos los principales indicadores del abandono físico.

- *Alimentación.* La alimentación que recibe el niño es escasa, deficitaria a nivel nutricional o no es la adecuada para el momento evolutivo que atraviesa.
- *Higiene.* Hace referencia a la falta de higiene corporal en el menor o a su escasa limpieza. El niño va constantemente sucio, siendo su apariencia la de no haberse lavado en varios días (pelo sucio y enmarañado, piel y dientes sucios) y llevando frecuentemente la ropa sucia y/o rota.
- *Vestido.* Es el inapropiado vestido del menor en relación con la época climática del momento, pudiendo causarle lesiones graves. El menor no lleva la indumentaria adecuada a la estación del año en la que se encuentra. Esto se agrava especialmente en épocas de mucho frío o excesivo calor.
- *Supervisión.* Hace referencia a la protección, vigilancia y seguridad del menor dentro y fuera del hogar, especialmente durante los primeros años de vida del niño, que son cuando este necesita una mayor atención, cuidado y supervisión.
- *Salud.* Este indicador se refiere a las negligencias del responsable del menor en cuanto a los cuidados sanitarios del niño. Las manifestaciones pueden ser dos:
 - Despreocupación en cuanto a la atención del menor enfermo
 - Despreocupación por las visitas de salud o lo que es lo mismo, ausencia de cuidados médicos rutinarios.

- *Educación.* La negligencia se produce cuando los responsables del menor no muestran ningún interés por sus necesidades educativas. Algunas de las repercusiones son las siguientes:
- Retraso en la consolidación de adquisiciones madurativas (lenguaje, motricidad, cognición,...), que puedan ser consecuencia de carencias en la estimulación del menor (durante los primeros años de vida) por parte de los cuidadores.
 - Retraso o inadecuación en la adquisición de conocimientos y aprendizajes, y dificultades en la vida relacional del menor, todo ello como consecuencia de una ausencia de estimulación del menor en etapas posteriores, especialmente en edad preescolar y escolar.
 - Problemas de aprendizaje y/o fracaso escolar del menor como consecuencia de su desescolarización, absentismo escolar repetido e injustificado, tardía escolarización, todo ello por una total despreocupación por parte de los cuidadores de su educación.

4.1.2. NECESIDADES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO EMOCIONAL

Un buen desarrollo emocional es clave para la salud mental de la persona. Le hace seguro, resistente a las tensiones, hábil para manejar las situaciones difíciles y los contratiempos.

Para que los niños tengan un buen desarrollo en este sentido, es importante el apego que mantenga con las figuras significativas para él, y la visión que adquiera acerca de sí mismo, que le conducirá a una autoestima adecuada o no.

Cualquier forma de maltrato tendrá un coste emocional para el niño. Pero, el efecto que produce el tipo de apego no adecuado, no es algo inmutable, ya que la experiencia temprana es transformada por la experiencia posterior. El individuo es el producto de todas sus experiencias y no sólo de las tempranas (Sroufe, Carlson, Levy y Egeland, 1999).

En relación con el apego se encuentra la autoestima, que es fundamental para nuestra salud mental y bienestar. Para su formación es importante la valoración que los demás hagan de nosotros, en especial las personas significativas. Nos sentimos valiosos si se nos valora, nos sentimos capaces si como capaces nos valoran quienes para nosotros son importantes (Palacios e Hidalgo, 1999).

La autoestima es muy moldeable en los primeros años, en los que se está formando, pero a medida que pasa el tiempo, la imagen acerca de nosotros mismos se va confirmando y se solidifica, aunque va sufriendo modificaciones a lo largo de la vida. Pero en la mayoría de las personas no hay grandes cambios, sino una continuidad.

4.1.3. NECESIDADES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO SOCIAL.

Las personas necesitamos un entorno social en el que vivir y crecer, y en este entorno aprendemos habilidades necesarias para nuestro desarrollo social y personal. El primer contexto social en que nos encontramos es el familiar, que se amplía a medida que entramos en contacto con otros niños y adultos. La inserción en grupos de iguales como el colegio, nos permite mostrar nuestras habilidades, ponerlas a prueba y desarrollarlas.

La falta de contactos sociales o de estimulación de las relaciones e interacciones positivas en el contexto familiar impide aprender las habilidades sociales básicas que nos permiten la interacción social y la comunicación. Los niños que sufran este aislamiento, no serán fácilmente aceptados en el grupo y su falta de habilidad puede llevarles a sufrir rechazo social.

4.1.4. NECESIDADES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO

Durante los primeros años, al tiempo que crecemos, nos vamos desarrollando gracias a la estimulación de los adultos que nos cuidan en la habilidad para manipular objetos y descubrir sus propiedades, para descubrirnos como agentes causales sobre cosas y personas, y a comunicarnos.

Con un poco de estimulación lingüística estamos preparados para aprender a hablar. Pero para aprender en el momento adecuado y con corrección, la estimulación debe ser adecuada y continua.

Si se introduce una estimulación para solucionar éstos déficit a una edad temprana, es posible obtener logros importantes. Pero pasados los primeros años o en el caso de déficit muy severos, es difícil que los niños lleguen a desarrollar un nivel medio a pesar de la rehabilitación.

Por tanto, la adecuada estimulación lingüística y cognitiva es fundamental para el desarrollo integral de la persona y la negligencia en este terreno compromete gravemente a la persona.

4.2. NECESIDADES DERIVADAS DE LA SEPARACIÓN

Cuando un niño es separado de su hogar, sufre diversas pérdidas:

- *Pérdidas materiales:* Esto no se refiere tanto al sentido cuantitativo como a la separación de los objetos y lugares conocidos (su casa, alimentación, objetos personales, ropa...) que pueden hacerles sentir seguros.
- *Separación de las personas a las que se siente vinculado,* sean familia o formen parte del entorno en el que vive el niño. Por eso sería importante que el acogimiento se realice, siempre que sea posible en un lugar próximo al de procedencia del niño.
- *Cambios en los hábitos, normas, valores y educación,* y en algunos casos incluso en lo referente a los aspectos religiosos.

La repercusión de estas pérdidas depende de una serie de factores, como son:

***La edad y experiencias de apego previas:** Durante los 3 ó 4 primeros años, el niño entiende como definitiva la separación de sus figuras de apego, aunque esta sea temporal, y reacciona con emociones negativas.

En estas edades, el niño recurre a las figuras de apego para encontrarse seguro ante las amenazas externas y dar explicación a lo que sucede a su alrededor. Si es separado en este momento, es muy posible que no busque ese apoyo en otras personas, con lo que quedará afectada su confianza en los demás y comenzarán conductas de regresión o negativismo.

Todo ello depende también de las experiencias previas de apego que el niño tenga, ya que hay niños que conservan su capacidad de vinculación si sus experiencias de apego han sido positivas. En el caso de experiencias más negativas, se ve afectada la vinculación, y en especial en niños de más edad.

Los niños más mayores ya son capaces de comprender que a pesar de la separación, se puede mantener el vínculo afectivo, y eso les hace más fuertes ante el cambio. A pesar de ello, Bravo y Fernández (2001) señalan que los niños entre 4 y 7 años y los adolescentes (mayores de 15) acogidos en residencias, mantienen con más dificultad la vinculación con la familia.

Estos autores atribuyen como causa probable para el primer grupo la separación impuesta por la institución en prevención de la influencia negativa de la familia, y para el segundo el desapego como consecuencia del tiempo prolongado de ingreso.

Fernández y Fuertes (2000), expresan sin embargo, que si la separación no es deseada, el adolescente puede desarrollar síntomas depresivos o agresividad hacia su familia por no haber impedido la situación. En el caso de ser deseada, supone para ellos una oportunidad para abandonar el hogar y producirse una vinculación mayor de la habitual al grupo de iguales.

En cuanto a las edades de la educación primaria, normalmente mantienen la vinculación con su familia, aunque necesitan que los adultos les apoyen de una manera firme y sean claros y francos en sus explicaciones, ya que son capaces de darse explicaciones reales a los acontecimientos y a las perspectivas de futuro y llenar de fantasía las lagunas de información.

***Experiencias previas de separación:** Los niños que viven varias experiencias de separación pueden desarrollar desconfianza hacia los demás por temor a que la relación se rompa de nuevo, y mecanismos de defensa para afrontar las emociones negativas asociadas a la separación. Puede darse incluso el caso de que a causa de estas estrategias, se adapten bien a la residencia, pero no sean capaces de integrarse en una nueva familia o volver a la suya.

***Creencias del niño acerca de la causa de separación:** Para tener sensación de control de lo que sucede en nuestra vida, necesitamos darnos una explicación de los acontecimientos que suceden en ella. Los niños tratan de explicarse el porqué de la separación y lo hacen según su edad y la información de la que disponen.

Si esta es escasa o los niños son pequeños se sentirán culpables, e incluso pueden preferir culparse que albergar sentimientos negativos hacia sus padres. Es importante dar una explicación clara y adecuada a la edad, en la que se atribuya la razón a la incapacidad para atender sus necesidades y no a la culpabilidad de alguna de las partes.

***Ambiente del que es separado:** Si el maltrato es muy grave, puede que el niño se sienta aliviado con la separación a pesar de la incertidumbre acerca de lo nuevo, pero es frecuente que los niños prefieran quedarse con sus padres por temor a lo desconocido.

***Acontecimientos que rodean a la separación:** En primer lugar, no tiene el mismo efecto una separación repentina que una esperada y preparada. En los casos de guarda en los que se consigue la cooperación de la familia antes de la acogida, los niños pueden percibir el acuerdo de ambas partes y conocer el lugar de adopción previamente, e incluso la duración del proceso.

Si además el mensaje de despedida que recibe el niño es positivo y le queda claro que se espera su vuelta e incluso se le acompaña a la residencia, la reacción al cambio y la interpretación que haga serán mucho más positivas.

Cuando en la despedida existe violencia, frialdad o expresiones que denoten alivio o liberación por parte de los padres, la adaptación del niño se complicará, porque elaborará unas creencias erróneas acerca de la situación en que se encuentra y los motivos que le llevan a ella.

Otro aspecto importante es la llegada del niño a su nueva residencia. Si encuentra alguien que le recibe y que se muestra preocupado por lo que le pueda estar sucediendo y abierto a las expresiones emocionales, pero que a la vez le explique de forma clara cuales son las normas y lo que se espera de él, tendrá una mejor adaptación. Sentir que puede contar con alguien para enfrentarse a las situaciones difíciles o nuevas y para comentar cualquier preocupación o duda, le proporcionará seguridad y calma para adaptarse al nuevo ambiente.

***Capacidad de expresión emocional del niño:** Las reacciones ante la separación dependerán de si el niño es capaz de expresar las emociones que la acompañan de una forma adecuada o disruptiva, o si se trata de un niño que en lugar de externalizar sus sentimientos los internaliza, con lo que corre el riesgo de presentar síntomas ansiosos y depresivos.

4.3. NECESIDADES CAUSADAS POR EL MALTRATO.

Las repercusiones del maltrato van a depender del tipo, la magnitud y la duración, las secuelas físicas o neurológica que ha dejado (si existen), las características personales del niño (edad, resistencia al estrés...), la relación con el maltratador o las experiencias posteriores al maltrato. Por esta razón es importante que los profesionales encargados del cuidado y atención del niño en el centro de acogida de menores conozcan la historia previa del niño y estén atentos para poder observar cualquier tipo de problema derivado de ella.

Si clasificamos estas consecuencias guiándonos por las áreas afectadas, podemos apreciar las siguientes:

4.3.1. CONSECUENCIAS FÍSICAS Y NEUROLÓGICAS

En formas de maltrato infantil tales como el abandono físico o negligencia infantil pueden darse retrasos en el crecimiento, deficiencias nutritivas graves, carencias vitamínicas en el menor, intoxicaciones, discapacidades o lesiones causadas por enfermedades o accidentes, enfermedades crónicas, etc., con una incidencia importante en los primeros años de vida, dónde es frecuente el retraso en la consolidación de adquisiciones madurativas (lenguaje, motricidad, cognición...) (Martínez y De Paúl, 1993).

El maltrato físico provocará diversos tipos de lesiones de mayor o menor gravedad, que pueden provocar manifestaciones externas (moratones, magulladuras, hematomas, mordeduras, quemaduras...) o internas (musculares, osteoarticulares, neurológicas, tronco-abdominales, sensoriales...). En la investigación realizada por Pérez-Arjona y cols. (2002), se concluye que este tipo de maltrato es el que más repercusiones neurológicas produce, de forma que dos tercios de los niños menores de tres años que lo han padecido sufren lesiones cerebrales.

En el caso del abuso sexual, pueden existir desgarros, hemorragias, enfermedades venéreas o infecciones en la zona genital, enrojecimiento cutáneo e incluso embarazos a edad temprana en los casos de penetración (García y Mur, 2001; Haffejee, 1991; Pou, Comas, Petitbó, Ibañez y Macías, 2002).

Un estudio realizado recientemente en la Universidad de Barcelona (Pereda, 2006), evidencia que el abuso sexual infantil anterior a los 13 años, a pesar de su severidad, no suele ir acompañado de violencia física y no ocasiona lesiones graves en la víctima como consecuencia del abuso, a pesar de constatarse penetración (oral, anal o vaginal). Asimismo, cuando el abuso sexual es posterior a los 13 años, a pesar de caracterizarse por el uso de la fuerza y amenazas físicas por parte del agresor y un mayor grado de resistencia en la víctima, tampoco se evidencian heridas graves como consecuencia de la situación de desprotección.

Por otra parte, consideramos necesario señalar que son numerosos los estudios que destacan la presencia del estrés en las diferentes formas de maltrato infantil. La presencia del estrés, produce una activación física excesiva que puede afectar al desarrollo neurológico, provocar alteraciones psicósomáticas, alteraciones del sueño, y por supuesto elevar la reactividad, el tono muscular, la frecuencia respiratoria y cardíaca, etc.

Nemeroff (2004) confirma la existencia de un período en el desarrollo en el que la presencia de estrés puede determinar modificaciones neurobiológicas permanentes. Estas alteraciones aumentarían la vulnerabilidad del individuo a los estresores a lo largo de su vida, favoreciendo la aparición de trastornos de ansiedad y del estado de ánimo.

Heim y Nemeroff (2001), en su revisión sobre los estudios que tratan la influencia del estrés infantil sobre la neurobiología, confirman la relación entre estrés e hiperactividad, así como la presencia de alteraciones en el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal. En esta línea, diversas investigaciones confirman la presencia de alteraciones en este eje en aquellas personas víctimas del maltrato infantil (De Bellis, Chrousos, Dorn, Burke, Helmers, Kling y cols., 1994; King, Mandansky, King, Fletcher y Brewer, 2001), y en algunos casos coincidente con la presencia de estrés postraumático (De Bellis, Baum, Birmaher, Keshavan, Eccard, Boring, Jenkins y Ryan, 1999).

Según Margolin y Gordis (2000), las repercusiones fisiológicas del maltrato infantil van íntimamente ligadas a la presencia de síntomas de trastorno de estrés postraumático. Terr (1991), coincide en apreciar síntomas del TEP en estos niños en conductas como revivir de forma repetida la situación de maltrato, juegos relacionados con los acontecimientos estresantes, miedos relacionados con el maltrato, sentimientos de indefensión y bloqueo, alteraciones del sueño, e incluso comportamiento hiperactivo y problemas de atención.

En relación con la edad, De Bellis, Keshavan, Clark, Casey, Giedd, Boring y cols. (1999) concluyeron que el maltrato infantil parece influir en el desarrollo cerebral de las víctimas, tras detectar la presencia de un volumen intracraneal y cerebral menor en los sujetos que sufrieron maltrato que en el grupo de control. La edad de inicio y la duración del maltrato aparecieron como factores determinantes, de forma que ante un inicio más temprano o una mayor duración del maltrato se apreciaba un menor tamaño craneal.

4.3.2. CONSECUENCIAS SOBRE EL DESARROLLO EMOCIONAL

Cualquier persona sometida a maltrato sufre consecuencias emocionales. Uno de los aspectos que se ve afectado en los niños es el apego. Aunque algunos niños en situación de maltrato viven un apego inseguro de tipo A ó C, Main y Solomon (1990), Carlson, Cicchetti, Barnett, Braunwald (1989a, 1989b) y Barnett, Ganaban y Cicchetti (1999), relacionan el maltrato sufrido en la infancia con un apego desorganizado/desorientado, que va unido en gran parte de los casos con el miedo hacia el cuidador y el conflicto entre ese miedo y la necesidad de acercamiento.

Los padres de estos niños responden de forma desorganizada a las demandas de atención y afecto de sus hijos. Suelen comportarse de forma incoherente, con lo que el niño no puede aprender una pauta de conducta adecuada para lograr que sus padres reaccionen de una forma concreta. Esto genera que la conducta del niño sea también muy desorganizada y desorientada. Si no viven posteriormente experiencias de apego seguras, tiene muchas posibilidades de mantener vínculos adecuados con otros adultos.

Carlson (1998) relaciona en su investigación este tipo de apego con la presencia de tendencias disociativas en los últimos años de la infancia y en la adolescencia, con un mayor riesgo de padecer psicopatologías y con problemas de conducta en la edad escolar, especialmente conductas agresivas. La falta de control sobre lo que sucede en su vida y los sentimientos de indefensión pueden llevar a los niños a ser agresivos, manipuladores y destructivos como forma de conseguir el control sobre los demás.

Además de estas conductas, los niños durante los primeros años también pueden mostrarse aislados y apáticos al tiempo que mantienen una hipervigilancia sobre lo que sucede en el ambiente.

Según la teoría del apego de Bowlby (1983), el niño mediante sus conductas, reclama la proximidad y el contacto de los adultos de los que depende, y desarrolla a partir de sus experiencias de interacción un vínculo socio-afectivo o apego, y modelos de funcionamiento interno acerca de sí mismo y de sus relaciones sociales, en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de sí mismo.

Si el adulto responde, con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito y le aporta información adecuada sobre cómo conseguirlo.

Pero cuando el adulto no es accesible, es insensible a sus demandas o lo rechaza, el niño desarrolla un apego inseguro con efectos conductuales que le impiden explorar de forma adecuada el ambiente.

A nivel cognitivo-emocional, desarrolla modelos de funcionamiento interno que afectan a su percepción de los demás como inaccesibles, y de sí mismo como incapaz de lograr el contacto y la reciprocidad y el no ser merecedor de atenciones.

Como consecuencia de ello, los efectos para el menor se convertirán posteriormente en incompetencia social para sus relaciones interpersonales y dificultad para establecer vínculos apropiados, lo que provocará relaciones adversas y sentimientos de poca autoestima e inseguridad a lo largo de su vida.

Una de las áreas afectadas es la autoestima, que suele ser negativa desde edades muy tempranas. La respuesta inadecuada del ambiente a sus necesidades y el ser objeto de maltrato, hacen que se desvalore. Esto les hace vulnerables a las dificultades, ya que se ven incapaces de afrontarlas y resolverlas. La resistencia a la frustración es muy escasa y esto se puede apreciar ya incluso en niños de 2 o 3 años.

Según Barudy (1998) la negligencia familiar genera en las víctimas tristeza y ansiedad crónica, sentimientos de inferioridad, una baja autoestima y sentimientos de inadecuación.

Todos estos sentimientos de incapacidad e indefensión suelen solidificarse si el maltrato se repite o mantiene a lo largo del tiempo. Probablemente no desarrollen la habilidad para regular las emociones intensas, con lo que sus reacciones pueden ser inadaptadas (Gaudin, 1993).

En la adolescencia suelen tener dificultades para planificar su vida de forma realista, permaneciendo estáticos y con el convencimiento de que hagan lo que hagan van a fracasar.

Otras repercusiones habituales del maltrato infantil son las siguientes: alteraciones conductuales (el menor puede mostrarse excesivamente complaciente, pasivo, muy retraído y reservado, comportamientos de negación de la realidad, etc.); presencia de miedos, que pueden concretarse en fobias de diversos tipos; ansiedad elevada, que les hace parecer niños asustadizos, ya que se alteran fácilmente ante cualquier acontecimiento, aunque este pueda ser poco estresante para los demás niños; trastornos reactivos a las condiciones ambientales que dependen del momento evolutivo en el que se encuentre el menor (llamadas de atención constantes, síntomas de hiperactividad, comportamientos antisociales o destructivos, sentir miedo de sus padres, actitudes defensivas, intentos de suicidio); trastornos de las funciones relacionadas con la alimentación, sueño o regulación de los esfínteres; introversión excesiva, síntomas de depresión, trastornos psicossomáticos, impulsividad, etc.

4.3.3. CONSECUENCIAS SOBRE EL DESARROLLO SOCIAL

Dada la experiencia de apego vivida por estos niños, su capacidad para responder a los estímulos sociales está limitada. Cuando entra en contacto con otros adultos o con iguales, fácilmente repetirá conductas de vinculación disfuncionales e incluso puede que no muestre intención de establecer vínculos.

Son niños con déficit importantes en habilidades sociales básicas, que procesan la información social con dificultad. La dificultad para interpretar lo que ocurre durante la interacción, junto con la falta de habilidad para resolverlo, hacen que las relaciones con los demás sean difíciles (Garbarino, 1986).

Con frecuencia se encuentran aislados, se sienten inferiores a otros niños, e incluso se convierten en chivo expiatorio (Wurtele y Miller-Perrin, 1992). Cuando se relacionan con los compañeros, es frecuente que se muestran agresivos o impositivos, o se quejan continuamente, o se comportan de forma imprevisible (Gaudin, 1993).

En general todos estos niños suelen ser inmaduros en sus relaciones sociales y en su desarrollo moral, y sufren déficit importantes en la resolución de conflictos personales y en su capacidad para valorar las consecuencias de su comportamiento.

La investigación realizada por Ruiz y Gallardo (2002) en torno al impacto psicológico de la negligencia familiar en un grupo de niños/as, concluye que los menores objeto de negligencias graves desconocen la forma en que deben comportarse socialmente para recibir la aprobación de los demás. Asimismo, presentan dificultades para adaptarse a las situaciones que viven fuera del ámbito familiar y generan un mayor rechazo en los demás.

Puede que durante los años escolares desarrollen una búsqueda excesiva de aprobación por parte de los compañeros o del adulto para compensar sus vivencias y su falta de autoestima. Si esto se mantiene en la adolescencia adoptarán las normas del grupo para ganar su aceptación y mostrarán una dependencia excesiva de los demás. Puede verse incrementada en ese momento la desconfianza hacia el adulto. La agresividad, que está presente con frecuencia por la dificultad para interpretar las claves sociales y los modelos de conducta observados en el hogar, puede extenderse a la adolescencia en forma de conducta desafiante, conductas delictivas, etc. (Repetti, Taylor y Seeman, 2002).

Rodríguez, Gaxiola, y Frías (2003) en su estudio sobre una muestra de niños que fueron testigos de violencia hacia sus madres y hacia ellos, confirman que tanto el hecho de ser testigo de violencia en el hogar con el hecho de ser maltratado, repercuten sobre la conducta delictiva y antisocial de los menores. Los niños de la muestra presentaron problemas de atención, ansiedad, depresión, timidez y somatización.

Otros autores encuentran relación entre el hecho de ser víctima de abuso o negligencias con el desarrollo de conductas antisociales, como fugas, robo, prostitución, consumo y venta de drogas o actos criminales (De Paúl y Arruabarrena, 1995; Gallardo, Trianes y Jiménez, 1998; Gallardo y Trianes, 1999 y Browne y Falshaw, 1998.)

4.3.4. CONSECUENCIAS SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO

Estos niños presentan con frecuencia problemas cognitivos, ya sea como consecuencia directa del maltrato o por el absentismo escolar. Íntimamente ligado al progreso de las funciones intelectuales está la evolución del lenguaje, que se ve igualmente afectada dificultando el desarrollo personal, social y escolar de estos niños.

La falta de estimulación a edades tempranas tiene un impacto negativo sobre el desarrollo cognitivo de estos niños. Es frecuente apreciar en los niños maltratados retrasos en el desarrollo que pueden afectar a las diversas áreas cognitivas y lingüísticas. Suelen darse pocas conductas exploratorias en los primeros años y el juego suele ser pobre. La adquisición de conceptos básicos suele estar deteriorada. Los procesos de atención selectiva, memoria, razonamiento y resolución de problemas se ven alterados y provocan dificultades de aprendizaje.

Pueden tener dificultades importantes para seguir el ritmo impuesto por la escuela. A veces no se trata de problemas propiamente intelectuales, sino que las consecuencias emocionales del maltrato interfieren en el desarrollo cognitivo a pesar de que el niño posee un cociente intelectual apropiado. En otras ocasiones, su impulsividad e incluso hiperactividad le impiden sacar partido a sus capacidades. La falta de motivación es otra de las consecuencias que puede afectar al rendimiento escolar de estos niños.

Las alteraciones en el desarrollo cognitivo, van en muchas ocasiones ligadas a secuelas neuropsicológicas del maltrato, siendo los déficit en la memoria los más frecuentes por lesión en lóbulos frontales, límbicos o temporales. Pero incluso en niños que no presentan en este tipo de secuela, el simple hecho de haber sufrido maltrato puede ser causa suficiente incluso para la presencia de retraso cognitivo (Pérez-Arjona y cols., 2002)

Asimismo, diferentes estudios confirman que los niños que han sufrido maltrato o abandono físico muestran con frecuencia retraso cognitivo y retraso en el rendimiento académico (Green, 1978; Kazdin y cols., 1985; Wolfe, 1987; Allen y Tarnowsky, 1989; Erickson, Egeland y Pianta, 1989; Torres, Arruabarrena y de Paúl, 1992). Ruiz y Gallardo (2002), atribuyen estos resultados a la despreocupación por parte de las familias negligentes con respecto a los aprendizajes de sus hijos, que conducen a un absentismo escolar elevado y causan desmotivación hacia el aprendizaje en los niños. La conjugación de ambos factores limita la cantidad y calidad de las experiencias educativas, y por tanto el desarrollo de la capacidad intelectual.

4.3.5. CONSECUENCIAS SOBRE EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El lenguaje está presente ya en el primer año de vida, y acompaña a casi todas las actividades que realizamos. Aunque nacemos preparados para adquirirlo y no necesitamos ningún esfuerzo especial, al igual que las demás áreas del desarrollo necesita ser estimulado.

La interacción comunicativa que se establece entre el bebé menor de un año con los adultos significativos de su entorno, es esencial para el aprendizaje del lenguaje. La ausencia de esta estimulación en los primeros años, tan frecuente en los niños maltratados, desemboca en retrasos en el desarrollo del lenguaje y afecta entre otras cosas a su desarrollo social. Al contar con habilidades lingüísticas escasas, su capacidad para interactuar se ve muy limitada.

Gran parte de la actividad del niño durante el primer año es social y comunicativa. La madre y el niño mantienen turnos de intervención, que se aseguran a través de la cada vez mayor capacidad materna para diferenciar las razones por las que su hijo llora, sonrío o mira (Aguado, 2001).

Aunque estas interacciones primeras no generan lenguaje entendido como reglas sintácticas, fonológicas o semánticas, es imprescindible ya que le proporciona instrumentos para pasar al lenguaje formal. En la forma de apego desorganizado, la más frecuente en los casos de maltrato, esa sensibilidad hacia las necesidades del niño está alterada, con lo que las interacciones que mantiene con él no llevarán a una atribución correcta del significado intencional y comunicativo de la acción del niño.

Lyons-Ruth, Bronfman y Parsons (1999), observaron en su investigación, que las madres de los niños con apego desorganizado presentaron más errores de comunicación afectiva (mensajes contradictorios y falta de respuesta o respuesta inadecuada a las señales del hijo). Si el niño quiere transmitir estados emocionales, físicos o de otro tipo, debe utilizar los medios socialmente consolidados incluso dentro del pequeño círculo madre – hijo. Por tanto el lenguaje debe dar forma a esos contenidos, con lo que el niño debe llegar a la denominación y posteriormente a la combinación de palabras hasta el desarrollo lingüístico completo.

La interacción con el entorno familiar y con su figura de apego sigue siendo fundamental ya que refuerzan y redirigen el uso espontáneo que el niño hace del lenguaje, conduciéndolo poco a poco a una utilización correcta. El niño aprende a referirse a las mismas cosas y de la misma manera que lo hace su madre (Reed 1995).

Pero el uso del lenguaje implica la consideración del otro como sujeto pensante, con creencias e intenciones que deberán ser tenidas en cuenta para poder establecer la comunicación y la forma en que será realizada.

El estilo comunicativo desempeña un papel determinante en algunas formas de maltrato a la infancia. Este es el caso del *maltrato emocional y abandono emocional*, donde los intercambios afectivos y comunicativos entre el adulto y el niño son muy disfuncionales.

Atendiendo a la definición de Arruabarrena y de Paúl (1994), el *maltrato emocional* se caracteriza por la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar; y el *abandono emocional*, por la falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa...), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura adulta estable.

La falta de estimulación verbal unida a otras privaciones como la falta de afecto y de vinculación de niño con las personas de su entorno puede provocar por tanto trastornos más o menos graves en el desarrollo del lenguaje. Las alteraciones del lenguaje que presentan pueden ser muy diversas. Las más comunes son: el retraso en la adquisición del lenguaje, la escasez del lenguaje interno para dirigir las acciones, y el uso restringido del lenguaje, pudiendo en algunos casos presentar mutismo.

Suelen presentar pobreza de vocabulario, dificultades de articulación, deficiente estructuración de las oraciones e incluso dificultad para comprender la sintaxis compleja, etc. En la edad escolar pueden sufrir también retrasos en la lectoescritura.

Pero estas alteraciones, en muchos casos van ligadas a la presencia de déficit en otras áreas del desarrollo y a trastornos del tipo: retraso mental, retraso del crecimiento o dificultades para la adaptación emocional y social.

El pronóstico de las alteraciones del lenguaje en estos niños dependerá de la severidad del trastorno, el momento en que se inicia la intervención, la comorbilidad con otros trastornos y la persistencia de la situación de maltrato. Es fundamental proporcionar al niño cuanto antes un ambiente favorable para su desarrollo.

Parte II. Marco Empírico

Querido padre:

No hace mucho me preguntaste por qué digo que te tengo miedo. Como de costumbre, no supe qué contestarte; en parte, precisamente, por el miedo que te tengo (...)

(...) También es cierto que apenas si me has pegado nunca de verdad. Pero los gritos, el rostro enrojecido, la manera apresurada de desabrocharte el cinturón y dejarlo preparado en el respaldo de la silla eran cosas que me resultaban casi peores. Es como cuando tienen que ahorcar a alguien. Si realmente le ahorcan, se muere y todo acabó para él. Pero si tiene que asistir a todos los preparativos para ser ahorcado y no se entera de su indulto hasta que ya tiene la soga colgando ante él, puede quedar afectado por ello durante toda su vida.

F. Kafka. Carta al padre.

MARCO EMPÍRICO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La población infantil se ve sujeta a situaciones de riesgo que obligan o aconsejan poner en marcha una serie de medidas de protección que pueden conllevar la retirada del menor de su núcleo familiar o de convivencia. Estas medidas de protección son el acogimiento familiar o residencial y la adopción. El objetivo de un centro de acogida es acoger temporalmente a niños/as y jóvenes que se encuentran en situaciones de riesgo social o desamparo (Ley Orgánica 21/1987, de 11 de Noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de Adopción) y proporcionar una atención integral a aquellos menores que por determinadas circunstancias no puedan recibirla de sus familiares.

La Ley Orgánica 21/1987, delimita cuáles son las situaciones de desprotección objeto de institucionalización del menor:

a) *Situaciones que se producen por el imposible ejercicio de los deberes de protección*, circunstancias del niño (fallecimiento de padres, prisión, enfermedades incapacitantes...) que hacen que éste no reciba ni cuidados ni atención.

b) *Situaciones que se producen por el incumplimiento de los deberes de protección*, en las que los responsables del niño renuncian total y absolutamente a cumplir sus deberes de protección (renuncian a la paternidad, lo abandonan a terceros o lo dejan solo, en completa desatención).

c) *Situaciones que se producen por un inadecuado cumplimiento de los deberes de protección*, tales como el maltrato físico, maltrato emocional, abandono físico, abandono emocional, abuso sexual...

Investigaciones tales como las de Allen y Tarnowski (1989), Camras, Grow y Ribordy (1983), Carmen, Rieker y Mills (1984), Cicchetti y Carlson (1989), Egeland, Sroufe y Erickson (1983), Green (1978), Gaudin, Polansky, Kilpatrick y Shilton (1996), González, Quintana, Barajas, Linero, Goicoechea, Fuentes, Fernández y De la Morena (2001), Kazdin, Moser, Colbus y Bell (1985), Martínez y De Paúl (1993), Milner (1990), Moreno (2003, 2006), Pino, Herruzo y Moza (2000), Rogeness, Amrung, Macedo, Harris y Fisher (1986), Ruiz y Gallardo (2002), Sandberg y Lynn (1992) destacan entre las repercusiones de la desprotección de un menor aspectos tales como: alteraciones de conducta, sintomatología de hiperactividad, baja autoestima, intentos de suicidio, actitudes defensivas, sintomatología depresiva, retrasos en el desarrollo, incompetencia en el funcionamiento social y en el reconocimiento e identificación de las emociones (miedo, disgusto, felicidad, tristeza, rabia,...) de los otros a través de la expresión facial, participación en acciones delictivas, reacciones de agresividad verbal y física, deficiencias en el empleo del lenguaje común, incapacidad para abstraer y generalizar los conceptos, trastornos del habla, deficiencias importantes en el desarrollo del lenguaje, falta de seguridad, retrasos en el desarrollo, dificultad para refrenar los impulsos ante el surgimiento de la mínima presión ambiental o contrariedad, atención fluctuante, dispersa, inconstante y débil (principalmente por la gran inestabilidad psicoafectiva), etc.

Nuestra investigación pretende aportar un mayor conocimiento sobre las consecuencias de la desprotección infantil en el desarrollo personal, social y lingüístico de menores en situación de acogimiento residencial.

Por una parte, tratamos de identificar si la competencia lingüística corresponde con la edad cronológica de los menores, determinando el nivel lingüístico de cada uno de los niños a partir de los cuatro componentes analizados: morfología, sintaxis, semántica y pragmática, así como establecer si el componente pragmático es el más afectado en los menores en situación de desprotección. Y por otra parte, analizar el grado de inadaptación personal, social, escolar y familiar de los menores institucionalizados.

Partimos de la premisa de que cualquier estudio que nos ayude a conocer las dificultades en el desarrollo de niños en situación de desprotección permitirá entrenar el desarrollo cognitivo, social, motor y lingüístico del menor, mientras dure el acogimiento residencial, y proporcionar un mejor asesoramiento y orientación a las familias que reciben a estos niños en acogimiento o adopción, facilitando asimismo la integración del niño en el entorno familiar (a fin de conseguir un desarrollo armónico de su personalidad y una correcta atención de las necesidades psicológicas y materiales del menor).

El análisis de las dificultades en el desarrollo de niños en situación de desprotección nos permitirá la búsqueda de alternativas idóneas e individualizadas a cada uno de estos niños y facilitará el seguimiento del niño en el entorno familiar (proporcionando apoyos concretos en caso de necesidad).

La investigación que planteamos se desarrolla en el marco de los Centros de Acogida de Menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. OBJETIVOS GENERALES

Este estudio tiene la finalidad de aportar un mayor conocimiento sobre las consecuencias de la desprotección infantil en el desarrollo del lenguaje; y analizar el grado de inadaptación personal, social, escolar y familiar de los menores institucionalizados.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Valorar si las habilidades psicolingüísticas de los niños se encuentran por debajo de lo esperado para su edad.
2. Analizar el grado de deterioro en los menores institucionalizados en los cuatro componentes del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática.
3. Establecer cuáles son los componentes más afectados.
4. Comprobar si existen diferencias significativas en la competencia lingüística según la edad.
5. Comprobar si existen diferencias significativas en el dominio de cada uno de los componentes atendiendo al género de los menores.
6. Analizar el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar de los menores institucionalizados, valorando la existencia de diferencias significativas según la edad y el sexo de los niños.
7. Analizar la relación entre características de la personalidad y las repercusiones lingüísticas de los menores, según la edad y el sexo de los mismos.
8. Analizar la relación entre el grado de inadaptación social, escolar y familiar y las repercusiones lingüísticas de los menores, según la edad y el sexo de los mismos.
9. Aportar un mayor conocimiento sobre el desarrollo lingüístico, personal y social de menores en situación de desprotección, con la finalidad de promover actuaciones en el contexto de los C.A.M.
10. Contribuir a la elaboración o mejora de los programas dirigidos a la intervención con niños institucionalizados.

3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Hipótesis 1. Los niños en situación de acogimiento residencial manifiestan un nivel de dominio lingüístico inferior a lo esperado.

Hipótesis 2. Los niños institucionalizados manifiestan mayores dificultades en pragmática que en el resto de componentes del lenguaje.

Hipótesis 3. Existen diferencias en la competencia lingüística según la edad de los menores y el sexo.

Hipótesis 4. Los menores institucionalizados manifiestan características de la personalidad tales como ansiedad, inestabilidad emocional y baja autoestima.

Hipótesis 5. Los niños institucionalizados manifiestan inadaptación personal, social, familiar y escolar.

Hipótesis 6. Las características de la personalidad de los niños, así como el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar varían según el sexo y la edad.

Hipótesis 7. Existe relación entre el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar, las características de la personalidad y el dominio lingüístico de los menores institucionalizados.

4. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica de esta investigación, se desarrolla en el marco de los Centros de Acogida de Menores (CAM) de la Comunidad Autónoma de Extremadura. El objetivo de un Centro de Acogida es acoger temporalmente a niños y jóvenes que se encuentran en situaciones de riesgo social o desamparo (Ley Orgánica 21/1987, de 11 de Noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de Adopción; y Ley 4/94, de 10 de Noviembre de protección y atención a menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura); y proporcionar una atención integral a aquellos niños que por determinadas circunstancias no puedan recibirla de sus familiares.

Los centros de menores acogen población en situación de riesgo o desamparo de 0 a 18 años de edad. En la provincia de Badajoz, hay 4 centros de acogida, de los que uno cuenta con unidades diferenciadas para acoger niños desde los 0 a los 18 años, y el resto cuenta con niños mayores de 6 años.

**Centros de Acogida de menores de 0-6 años:*

- San Juan Bautista (Badajoz), con dos unidades una de 0-3 años y otra de 3-6 años.

**Centros de Acogida de menores de 6-18 años:*

- Antonio Machado (Mérida)
- San Juan Bautista (Badajoz)
- Pedro de Valdivia (Villanueva de la Serena)
- Ana Bolaños (Olivenza)

4.1. MUESTRA

La muestra se compone de 74 niños institucionalizados en los cuatro centros de acogida de menores de la provincia de Badajoz. De ellos, 41 son varones y 33 mujeres, de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años.

En la investigación se ha considerado como objeto de análisis la muestra global de menores ($n = 74$) en situación de desprotección, sin grupo de control. Sin embargo, dado que el propósito del estudio es realizar un análisis comparativo, se han establecido cuatro grupos diferenciados atendiendo al intervalo de edad (6-8 años, 8-12 años, 12-14 años y 14-18 años) y dos grupos diferenciados atendiendo al sexo.

A continuación se expone la distribución de los niños atendiendo a la edad y el sexo.

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	N
Varón	16 (66,7%)	7 (33,3%)	6 (60%)	12 (63,2%)	41
Mujer	8 (33,3%)	14 (66,7%)	4 (40%)	7 (36,8%)	33
N	24	21	10	19	74

Las características de la población de estudio son las propias que la Ley 4/94, de 10 de Noviembre de protección y atención a menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura, establece como situaciones de *desamparo* (y por tanto susceptibles de la institucionalización del niño):

- Abandono voluntario del niño
- Malos tratos físicos y/o psíquicos
- Trastorno mental grave de los cuidadores, que impide el adecuado ejercicio de la patria potestad o del derecho de guarda y educación.
- Drogadicción o alcoholismo habitual de las personas que forman parte de la unidad familiar, en especial de los padres o guardadores de hecho de los menores.
- Abusos sexuales por parte de miembros de la unidad familiar o de terceros con el consentimiento de estos.
- Inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución.
- Cualquier situación de desprotección que traiga su causa en el incumplimiento o el inadecuado ejercicio de la patria potestad o de los deberes de protección establecidos por las leyes, siempre que ello incida en la privación de la necesaria asistencia moral o material.

La ciudad de Badajoz cuenta con el mayor número de habitantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Presenta una elevada demanda ante los Servicios Sociales en temas relacionados con infancia y familia. Es decir, que un elevado porcentaje de casos registrados anualmente por los Servicios Sociales pertenecen al sector infancia. Existen barrios que pueden definirse de alto riesgo social por las altas tasas de desempleo, falta de medios de subsistencia, drogas, delincuencia... Por su ubicación geográfica, frontera con Portugal, es lugar de recepción y tránsito de mucha población marginal de este País. Un número importante de menores que están bajo medidas de protección y reforma en la Comunidad Autónoma de Extremadura proceden de la ciudad de Badajoz.

La edad de los niños objeto de análisis, teniendo en cuenta el desarrollo del lenguaje, es a partir de los 6 años. Según Rondal (1999), el niño de 6 años dispone de un lenguaje que se aproxima sensiblemente al lenguaje del adulto y está preparado, desde hace ya algún tiempo, a aprender un segundo sistema de símbolos: el lenguaje escrito.

El niño de 6 años aproximadamente ha dominado el mecanismo de los diferentes sonidos característicos de una lengua. Puede producirlos y repetirlos a voluntad de forma aislada. No es extraño, de todos modos, que subsista una pequeña dificultad por algún tiempo en la articulación de los fonemas más difíciles de adquirir (aquellos que implican una mayor precisión por parte de los órganos periféricos del habla y una mayor discriminación auditiva).

En relación al vocabulario, el niño a esta edad comprende cerca de unas 2.500 palabras. Se puede estimar en más o menos la mitad el número de palabras que figuran en su repertorio productivo. Las palabras que el niño utiliza en primer lugar son aquellas que corresponden con sus intereses, preferencias, motivaciones, preocupaciones y capacidades cognitivas del niño.

El niño también adquiere los principios que rigen la formación de frases. El niño de 6 años es capaz de expresar el carácter definido o indefinido de la palabra a través de la selección del artículo. Concuerta muy a menudo de forma correcta los artículos, adjetivos, pronombres y nombres, incluso los sujetos y verbos. Es capaz de situar correctamente una entidad o un acontecimiento en el espacio, por medio de diversos adverbios y preposiciones.

La localización en el tiempo se va asimilando paulatinamente con el uso de diferentes tiempos verbales, y de adverbios y preposiciones de tiempo. El niño de 5-6 años comprende y formula los diferentes tipos de frase, excepto las enunciativas reversibles a la voz pasiva. También tiene ciertas dificultades para la inversión del orden del sujeto (pronominal) y del verbo, y el empleo del pronombre personal y relación al sujeto nominal (por ej.: ¿mamá ha tenido tiempo de comer?), la mayor parte de las veces al formular cierto tipo de preguntas, por ejemplo, aquellas que implican el empleo de la negación.

Entre los 6 y 10 años se da un desarrollo lingüístico nada despreciable. El niño estabiliza su pronunciación, lo que a su vez contribuye al aprendizaje de la lectura y las actividades de análisis auditivo y vocal; se aprenden palabras nuevas aunque a un ritmo más lento; aumenta el desarrollo de la morfología (la producción de los pronombres posesivos plurales, la comprensión del significado exacto y la producción de ciertos adverbios y preposiciones de espacio y de tiempo, el empleo de tiempos como el condicional pasado y el pluscuamperfecto, la concordancia de los tiempos entre la proposición principal y la proposición subordinada según las reglas de los adultos, el dominio del empleo de diversas proposiciones circunstanciales, etc.); y se produce una mejor organización discursiva en el niño (discurso narrativo, argumentativo, explicativo y descriptivo). Pero no debemos olvidar, que las adquisiciones durante este periodo se refieren a aspectos menores del sistema lingüístico, en comparación con los desarrollos fundamentales que se producen antes de los 5-6 años.

4.2. 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).

La versión Screening del BLOC, es una prueba destinada a detectar si existen dificultades en alguno de los cuatro componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Esta prueba nos permite estimar el riesgo de que exista problema del lenguaje en cada una de las 4 habilidades comunicativas evaluadas.

También nos informa de forma global sobre el nivel lingüístico y comunicativo del niño en los 4 módulos y nos indica qué módulo de la batería completa BLOC-C (Puyuelo, Wiig, Renom y Solanas, 1998) debemos administrar al niño al completo si queremos obtener más datos y una puntuación más exacta. Los módulos se han diseñado para verificar el nivel de dominio a partir del 70 % de aciertos.

El BLOC 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. 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 proporciona las siguientes puntuaciones:

- PD (bruta) en relación a los ítems
- PT (puntuación transformada en relación a las curvas de desarrollo)
- PC (puntuación centil):
 - 70-100: nivel superior: el alumno domina la habilidad psicolingüística y puede usarla correctamente.
 - 60-70: nivel de transición: el alumno necesita ayuda para dominar completamente la habilidad psicolingüística
 - 30-60: nivel de emergencia: el alumno muestra un dominio muy bajo y necesita ayuda.
 - Inferior a 25-30: nivel de alarma: la competencia del lenguaje es muy reducida.
- 6 niveles: A, B, C, D, E, F
 - A: Centil superior a 90
 - B: Centil 75-90
 - C: Centil 50-75
 - D: Centil 25-50
 - E: Centil 10-25
 - F: Centil inferior a 10

1) Morfología. Con este módulo se evalúa el conocimiento y uso de las reglas morfológicas por parte del niño: los conocimientos de flexión y formación de palabras, el uso de reglas de plurales, posesivos, formas personales de tercera persona, verbos regulares, y formas irregulares de sustantivos y verbos y la formación de sustantivos complejos y derivaciones adjetivales. Se compone de 19 apartados o bloques de 10 ítems cada uno. El número total de ítems es de 190 (la versión screening consta de 36 ítems). Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Plurales: Singulares acabados en vocal.
- Bloque 2. Plurales: Singulares acabados en consonante e invariables.
- Bloque 3. Adjetivo.
- Bloque 4. Formas verbales regulares. Presente.
- Bloque 5. Formas verbales regulares. Pasado.
- Bloque 6. Formas verbales regulares. Futuro.
- Bloque 7. Formas verbales regulares. Imperfecto.
- Bloque 8. Formas verbales irregulares. Presente.
- Bloque 9. Formas verbales irregulares. Pasado.
- Bloque 10. Formas verbales irregulares. Futuro.
- Bloque 11. Participios.
- Bloque 12. Comparativos y superlativos.
- Bloque 13. Sustantivos derivados: Profesiones.
- Bloque 14. Sustantivos derivados.
- Bloque 15. Adjetivos derivados.
- Bloque 16. Pronombres personales. Sujetos.
- Bloque 17. Pronombres personales en función de objeto.
- Bloque 18. Reflexivos.
- Bloque 19. Posesivos.

2) Sintaxis. Este módulo informa sobre la estructura de la oración: sobre el sintagma nominal, el sintagma verbal, el sintagma adjetivo, etc. Se compone de 18 bloques de 10 ítems cada uno. El total es de 180 ítems (la versión screening consta de 35 ítems). Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Oraciones simples: Sujeto-Verbo.
- Bloque 2. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-Objeto Directo.
- Bloque 3. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-CCL.
- Bloque 4. Oraciones simples: Sujeto-Verbo copulativo-Atributo.
- Bloque 5. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-OD-CCL.
- Bloque 6. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-OD-OI.
- Bloque 7. Oraciones negativas.
- Bloque 8. Negación del atributo.
- Bloque 9. Pronombres y adverbios de negación.
- Bloque 10. Voz pasiva.
- Bloque 11. Sujetos coordinados. Objetos coordinados.
- Bloque 12. Verbos coordinados. Adjetivos coordinados.
- Bloque 13. Oraciones comparativas.
- Bloque 14. Oraciones subordinadas. Causa y condición.
- Bloque 15. Subordinadas temporales: “Después” / “Antes”.
- Bloque 16. Subordinadas temporales: “Cuando” / “Hasta que”.
- Bloque 17. Subordinadas adversativas.
- Bloque 18. Subordinadas de relativo.

3) Semántica. Este módulo evalúa aspectos de contenido, con pruebas que exploran el conocimiento que tiene el niño de la función significativa de determinados elementos de la oración: agente, paciente o dativo, tema u objeto, instrumental y locativo, nociones temporales y espaciales, cualitativas y de cantidad. Se compone de 8 bloques de 10 ítems cada uno. El número total de ítems es de 80 (la versión screening consta de 24 ítems). Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Agente-Acción.
- Bloque 2. Acción-Objeto.
- Bloque 3. Dativo.
- Bloque 4. Instrumental.
- Bloque 5. Locativo.
- Bloque 6. Modificadores.
- Bloque 7. Cuantificadores.
- Bloque 8. Modificadores de tiempo y sucesión.

4) Pragmática. Este módulo evalúa el uso del lenguaje por parte del niño en situaciones comunicativas concretas. Explora cómo utiliza el lenguaje el niño en distintas situaciones de comunicación e interacción social y respecto a diferentes funciones o usos: pedir información, saludar, protestar, ordenar... Se compone de 13 bloques de 10 ítems cada uno. El número de ítems total es de 130 (la versión screening consta de 23 ítems). Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1. Saludos y despedidas.
- Bloque 2. Reclamar la atención.
- Bloque 3. Ruego / Concesión/ Negar permiso.
- Bloque 4. Demandas de información específica.
- Bloque 5. Demandas de confirmación o negación.
- Bloque 6. Quién / Qué (de qué, cuál, cuyos, con qué).
- Bloque 7. Dónde / Cuándo.
- Bloque 8. De quién (para quién, a quién)
- Bloque 9. Por qué / Cómo.
- Bloque 10. Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación.
- Bloque 11. Requerimientos directos de acción.
- Bloque 12. Requerimientos indirectos de acción.
- Bloque 13. Protestas.

Por otra parte, los instrumentos utilizados para la evaluación de las características de la personalidad de los niños son: el **Cuestionario de Personalidad para niños ESPQ** (Coan y Cattell, 2002); el **Cuestionario de Personalidad para niños CPQ** (Porter y Cattell, 2002) y el **Cuestionario de Personalidad para adolescentes HSPQ** (Cattell y Cattell, 2001).

Los cuestionarios de personalidad **ESPQ**, **CPQ** y **HSPQ**, tienen similar estructura factorial y casi idénticas escalas o factores primarios y secundarios. El ESPQ, nos ha permitido evaluar trece rasgos de la personalidad de primer orden y dos de segundo orden en los niños de seis a ocho años. El CPQ la apreciación de catorce rasgos de primer orden y tres de segundo orden de la personalidad en niños de ocho a doce años. Y finalmente, el HSPQ la apreciación de catorce rasgos de primer orden y cuatro de segundo orden de la personalidad en niños de doce a dieciocho años.

Los factores aluden a dimensiones cuya naturaleza funcionalmente independiente ha sido establecida mediante investigación factorial. Cada dimensión representa un constructo que ha demostrado tener valor general como una estructura psicológicamente significativa dentro de la personalidad. En cada escala o factor existen dos polos, y el que aparece a la izquierda corresponde a las puntuaciones bajas en el mismo. En el estudio no se incluyen los nombres técnicos (afectotimia, dominancia, surgencia, parmia...), sino los términos habitualmente utilizados en las diferentes investigaciones, y que transmiten algo del sentido psicológico a los factores de la personalidad.

Los factores de primer orden evaluados fueron: reservado – abierto; inteligencia baja- alta (pensamiento concreto – abstracto); emocionalmente afectado – estable; calmoso – excitable; sumiso – dominante; sobrio – entusiasta; despreocupado – consciente; cohibido – emprendedor; sensibilidad dura – blanda; seguro – dubitativo; sencillo – astuto; sereno – aprensivo; relajado – tenso; sociable – autosuficiente; y menos – más integrado. Además permite la cuantificación de factores de segundo orden: ajuste – ansiedad; introversión - extroversión; calma – excitabilidad; y dependencia – independencia.

Descripción de los factores (polos bajo y alto) en las pruebas de personalidad ESPQ, CPQ y HSPQ

PUNTUACIONES BAJAS	VS	PUNTUACIONES ALTAS
<i>Reservado</i> (alejado, frío)		<i>Abierto</i> (participativo, sociable)
<i>Inteligencia baja</i> (pensam. concreto, corto)		<i>Intelig. alta</i> (pensamiento abstracto, brillante)
<i>Emocionalmente afectado</i> (inestable. lábil)		<i>Estable</i> (tranquilo, maduro,...)
<i>Calmoso</i> (cauto, poco activo...)		<i>Excitable</i> (impaciente, exigente,...)
<i>Sumiso</i> (obediente, dócil,...)		<i>Dominante</i> (agresivo, obstinado...)
<i>Sobrio</i> (prudente, serio, taciturno...)		<i>Entusiasta</i> (incauto, confiado...)
<i>Despreocupado</i> (sin normas)		<i>Consciente</i> (sensato, normativista)
<i>Cohibido</i> (tímido, sensible a amenaza)		<i>Emprendedor</i> (atrevido, no inhibido)
<i>Sensibilidad dura</i> (poca simpatía social)		<i>Sensibilidad blanda</i> (impresionable, dependiente)
<i>Seguro</i> (activo, vigoroso)		<i>Dubitativo</i> (reservado, precavido...)
<i>Sencillo</i> (franco, natural...)		<i>Astuto</i> (calculador, perspicaz,...)
<i>Sereno</i> (apacible, confiado)		<i>Aprensivo</i> (preocupado, inseguro...)
<i>Relajado</i> (tranquilo, sosegado)		<i>Tenso</i> (frustrado, presionado,...)
<i>Poco integrado</i> (descuidado, autoconflictivo)		<i>Muy integrado</i> (socialmente escrupuloso)
<i>Patemia</i> (calma, sensibilidad blanda)		<i>Excitabilidad</i> (dureza, agresivo y obstinado)
<i>Sociable</i> (de fácil unión al grupo)		<i>Autosuficiente</i> (lleno de recursos)
<i>Dependencia</i> (pasivo y conducido por el grupo)		<i>Independencia</i> (agresivo, emprendedor, mordaz)

Las puntuaciones directas obtenidas no son interpretables por sí mismas, no tienen significación por su valor absoluto, de ahí la necesidad de su transformación mediante una comparación con los datos o puntuaciones obtenidas por muestras normativas. La tipificación española permite la conversión de las puntuaciones directas en decatipos. Todos los decatipos que presentan los tres cuestionarios de personalidad son normalizados (normalizan el grupo no sólo por sus estadísticos descriptivos, sino en todos los intervalos de la distribución). Han sido obtenidos teniendo en cuenta el área o frecuencia existente en cada uno de los intervalos de amplitud unidad de las distribuciones.

Finalmente, el instrumento que utilizamos para la evaluación del grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar es el **Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI** (Hernández, 1996).

El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), consta de diferentes modalidades factoriales en función de la edad. El primer nivel va dirigido a los niños hasta los 11 años y 5 meses; el segundo nivel desde los 11 años y 6 meses hasta los 14 años y 5 meses; y el tercer nivel desde los 14 años y 6 meses a los 18 años.

El TAMAI complementa a la perfección la aplicación de los cuestionarios de personalidad, puesto que considera al niño y al adolescente desde una perspectiva funcional e integral, dado que cubre todas las esferas (personal, social, escolar y familiar).

Los factores generales valorados han sido los siguientes: inadaptación personal; inadaptación escolar; inadaptación social; insatisfacción con el ambiente familiar; insatisfacción con los hermanos; educación adecuada del padre y de la madre; discrepancias en la educación de los menores; y pro-imagen (extrema valoración personal-social del menor). En el Anexo 1 se incluye la distribución de los factores en los tres niveles de edad.

En relación a la tipificación, el TAMAI proporciona la Puntuación Directa (PD) en tres tipos de factores: factores generales, globalizantes y simples.

El test consta de una doble modalidad de baremación:

- a) Sistema Hepta: que consta de 7 categorías.
- b) 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. Sin embargo, se constata en tres niveles de intensidad cuando sobrepasa el centil 65.

Sistema hepta	Centil	Indicación crítica
MB (muy bajo):	1-5	SC (sin constatar)
B (bajo):	6-20	SC (sin constatar)
CB (casi bajo):	21-40	SC (sin constatar)
M (medio):	41-60	SC (sin constatar)
CA (casi alto):	61-80	C (constatada)
A (alto):	81-95	CC (bien constatada)
MA (muy alto):	96-99	CCC (muy constatada)

4.3. PROCEDIMIENTO

La aplicación de la prueba se realizó durante el curso académico 2005-2006. En primer lugar aplicamos el BLOC-S. Se administró de forma individual, en el contexto del Centro de acogida en el que estaban institucionalizados los niños. La evaluación de los diferentes componentes lingüísticos en cada uno de los niños duró aproximadamente 2 horas.

Previamente, solicitamos la autorización para la implementación de las pruebas a la Administración encargada de la tutela de los menores (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-Screening.

La aplicación de los tests de personalidad e inadaptación 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 de los tests.

Pero al aplicar las pruebas nos hemos encontrado con algunas dificultades debido al tipo de población evaluada. En ocasiones los estímulos presentes en los tests provocan un tipo de respuesta que viene marcada por el entorno en que el niño se ha desarrollado, lo que en algunas ocasiones ha determinado la comprensión de los ítems presentados o incluso del tipo de respuesta dada. Esto es especialmente evidente en niños en *situación de desamparo*.

De ahí que a fin de garantizar la máxima validez, fiabilidad y objetividad en la recogida de datos instruyéramos a los evaluadores previamente en estrategias y/o técnicas que favoreciesen la implicación y motivación de los niños en la administración de las pruebas.

En el caso de los niños de edades comprendidas entre los 6 y 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.

5. RESULTADOS

Para comprobar si se cumplen las hipótesis formuladas, los datos obtenidos a través de los instrumentos se han procesado mediante el paquete estadístico *SPSS 12.0 para Windows*, que nos ha permitido analizar y trabajar estadísticamente los resultados.

Primeramente, se ha realizado el *Análisis Descriptivo* de cada una de las variables que integran nuestro estudio (características sociodemográficas, habilidades psicolingüísticas, características de la personalidad y variables relativas al grado de inadaptación). De este modo, hemos obtenido tablas de frecuencias, descriptivas y de contingencias, así como los gráficos correspondientes para cada una de las variables analizadas (sectores, barras, de líneas e histogramas).

En relación a las habilidades psicolingüísticas de los menores institucionalizados, con el *análisis descriptivo* pretendemos valorar si el nivel de dominio lingüístico de los niños se encuentra por debajo de lo esperado para su edad, analizar el grado de deterioro en los cuatro componentes: morfología, sintaxis, semántica y pragmática, y establecer cuáles son los componentes más afectados. Asimismo, a nivel descriptivo se analizan las características de la personalidad de los menores en situación de acogimiento residencial y el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar de los mismos.

A continuación, realizamos el *Análisis Inferencial* con la finalidad de analizar las diferencias significativas en las características de la personalidad y en el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar de los niños en función de la edad y el sexo; y las diferencias significativas entre las variables de la personalidad e inadaptación y las cuatro habilidades psicolingüísticas analizadas (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Para ello, comprobamos en un primer momento si nuestras variables cumplen los requisitos para realizar *pruebas paramétricas*, utilizando así la prueba de K-S 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.

Contrastando así que es correcto realizar pruebas paramétricas procedemos a utilizar la prueba *t* de Student para dos muestras independientes (para la variable *sexo*) y el ANOVA de un factor (para las variables *edad*, *morfología*, *sintaxis*, *semántica* y *pragmática*). En el caso de necesitar *pruebas no paramétricas* utilizamos la prueba U de Mann – Whitney (para la variable *sexo*) y la prueba H de Kruskal – Wallis (para las variables restantes). En todas aquellas ocasiones en las que el estadístico devuelto por dichas pruebas es significativo, realizamos el gráfico de líneas correspondiente para representar la relación existente.

Seguidamente, para analizar la relación entre el grado de inadaptación personal, social, escolar y familiar, según el sexo, la edad y el nivel de las repercusiones lingüísticas de los menores realizamos un *Análisis Correlacional* entre las variables de estudio. Cuando la relación entre las dos variables es significativa ($p \leq 0,05$), mostramos un gráfico de dispersión para su mejor interpretación.

Finalmente, realizamos un *Análisis Cualitativo* para comprobar si existen diferencias significativas en la competencia lingüística según la edad y comprobar si existen diferencias significativas en el dominio de cada uno de los componentes atendiendo al género de los menores. En esta ocasión, se comprobó si se cumplía el estadístico devuelto a través de la prueba Chi-Cuadrado.

En definitiva, todos los análisis realizados se dirigen a satisfacer los dos objetivos principales de nuestro estudio: *aportar un mayor conocimiento sobre las consecuencias de la desprotección infantil en el desarrollo del lenguaje; y analizar el grado de inadaptación personal, social, escolar y familiar de los menores institucionalizados.*

A continuación, mostramos los resultados relativos a la aplicación de las pruebas a los niños institucionalizados.

5.1. Análisis Descriptivo.

5.1.1. Análisis de las características sociodemográficas.

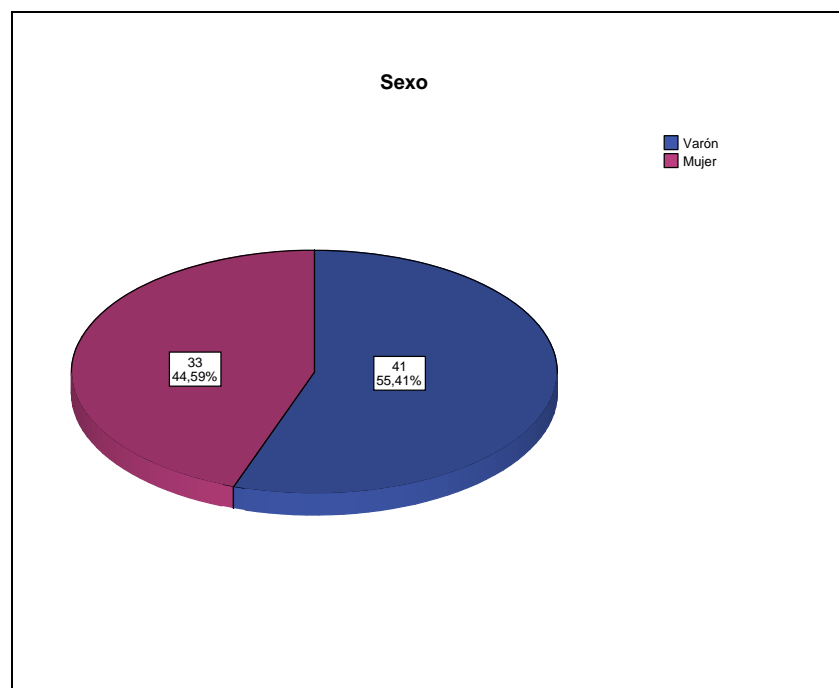
5.1.1.1. Sexo.

La Tabla 1, refleja la distribución por *Sexo* de la muestra con la que trabajamos. Obtenemos que, la frecuencia mayoritaria, *41 sujetos*, pertenecen al sexo *Varón*, y los *33* restantes al sexo *Mujer*.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Varón	41	55,41
	Mujer	33	44,59
	Total	74	100,00

Tabla 1. Frecuencias de la variable *Sexo*.

En el Gráfico 1 de sectores, se observa a simple vista la participación mayoritaria del sexo *Varón*, con el *44,59%*.



1. Gráfico de Sectores de la variable *Sexo*.

5.1.1.2. Intervalos de Edad.

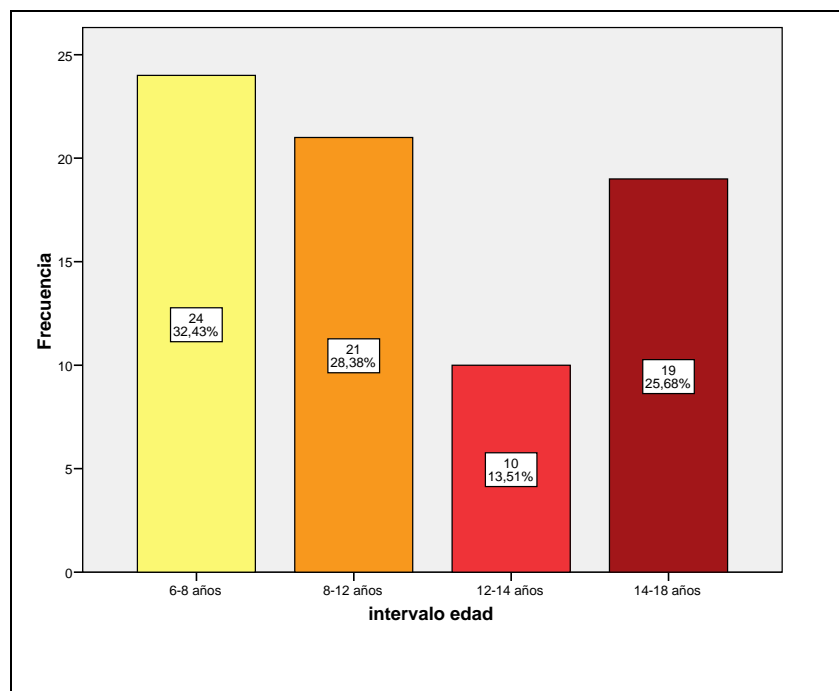
Nuestra muestra está constituida por 74 sujetos, que se encuentran en edades comprendidas entre los 6 y 18 años. En esta variable, trabajamos con cuatro *Intervalos de Edad*: de 6 a 8 años, de 8 a 12 años, de 12 a 14 años, y de 14 a 18 años.

En la Tabla 2 hallamos la puntuación media (2,32) para esta variable, lo que nos lleva a afirmar que nuestra muestra se encuentra en un intervalo medio de 8 a 12 años.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Intervalo de Edad	74	1	4	2,32	1,183

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la variable *Edad*.

El Gráfico 2 muestra que el *Intervalo de Edad* con mayor frecuencia se establece en 6 a 8 años (32,43%), mientras que el intervalo minoritario está formado por los sujetos de 12 a 14 años (13,51%).



2. Gráfico de Frecuencias de la variable *Edad*.

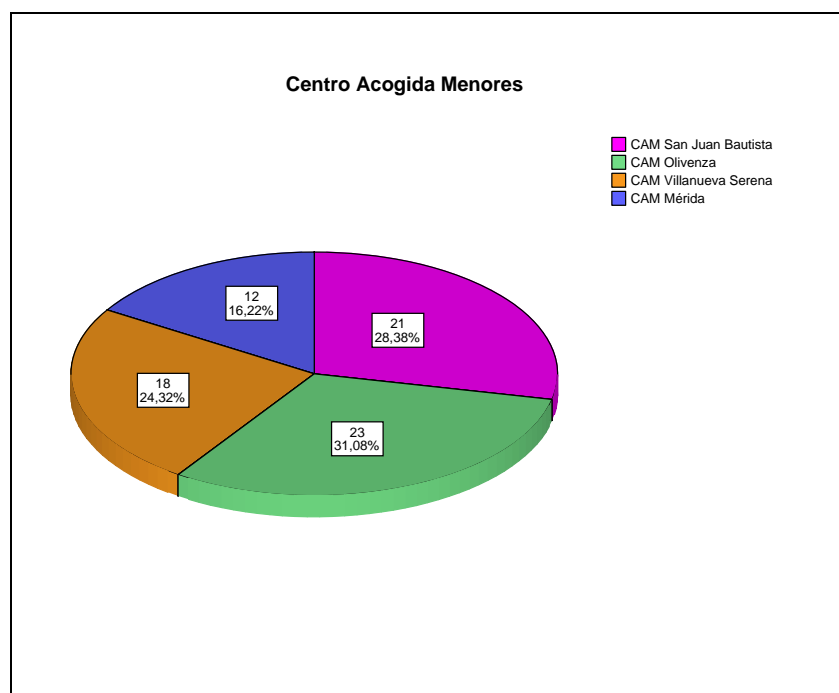
5.1.1.3. Centros de Acogida de Menores.

La Tabla 3 representa la distribución de *Centros de Acogida de Menores* ubicados en la Provincia de Badajoz. Así pues, vemos que nuestra muestra está constituida por sujetos pertenecientes a los siguientes Centros: *CAM San Juan Bautista* (en Badajoz), *CAM Olivenza*, *CAM Villanueva de la Serena*, y *CAM Mérida*.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	CAM San Juan Bautista	21	28,4
	CAM Olivenza	23	31,1
	CAM Villanueva Serena	18	24,3
	CAM Mérida	12	16,2
	Total	74	100,0

Tabla 3. Frecuencias de la variable *Centro de Acogida de Menores*.

Tal y como se puede apreciar en el siguiente Gráfico 3, la muestra en cada uno de los CAM es muy equitativa. Mayoritariamente, el *CAM Olivenza* tiene inscritos a 23 sujetos (31,1%), y el *CAM San Juan Bautista* a 21 (28,4%).



3. Gráfico de Frecuencias de la variable *Centro de Acogida de Menores*.

5.1.1.4. Repercusiones lingüísticas.

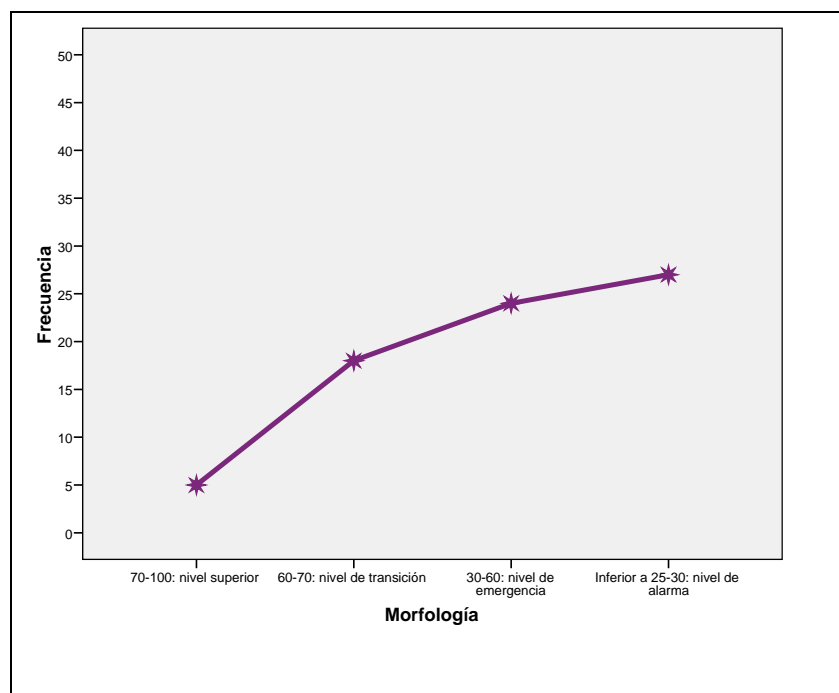
✓ **Morfología.**

En esta ocasión, la variable *Morfología* ha sido dividida en cuatro valores que expresan la puntuación final obtenida en percentil. De este modo, trabajamos con los valores: *Nivel Superior* (de 70 a 100), *Nivel de Transición* (de 60 a 70), *Nivel de Emergencia* (de 30 a 60), y *Nivel de Alarma* (<25 - 30). La Tabla 4 expone las frecuencias y porcentajes obtenidos para cada valor.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	70-100: nivel superior	5	6,8
	60-70: nivel de transición	18	24,3
	30-60: nivel de emergencia	24	32,4
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	27	36,5
Total		74	100,0

Tabla 4. Frecuencias de la variable *Repercusiones Lingüísticas: Morfología*.

En el Gráfico 4 podemos observar que el *Nivel de Alarma* (36,5%) posee mayor frecuencia, seguido por el *Nivel de Emergencia* (32,4%). De este modo, sabemos que los niños con los que trabajamos tienen dificultades en el Lenguaje en lo que a *Morfología* se refiere. Además, el gráfico mencionado representa una progresión lineal, es decir, a menor puntuación percentil mayor frecuencia de sujetos.



4. Gráfico de Líneas de la variable *Repercusiones Lingüísticas: Morfología*.

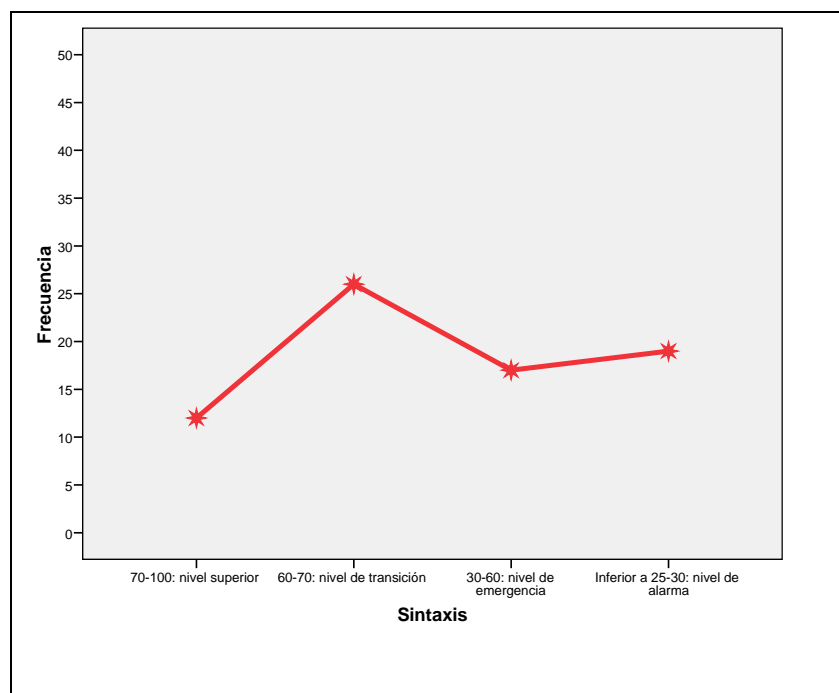
✓ **Sintaxis.**

De igual modo, en esta variable trabajamos con los cuatro valores referentes al resultado obtenido en percentil. La Tabla 5 refleja las frecuencias y porcentajes de nuestra muestra para esta variable.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	70-100: nivel superior	12	16,2
	60-70: nivel de transición	26	35,1
	30-60: nivel de emergencia	17	23,0
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	19	25,7
	Total	74	100,0

Tabla 5. Frecuencias de la variable *Repercusiones Lingüísticas: Sintaxis*.

El Gráfico 5 de líneas 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)* se desmarca como el valor con menor frecuencia (16,2%).



5. Gráfico de Líneas de la variable *Repercusiones Lingüísticas: Sintaxis*.

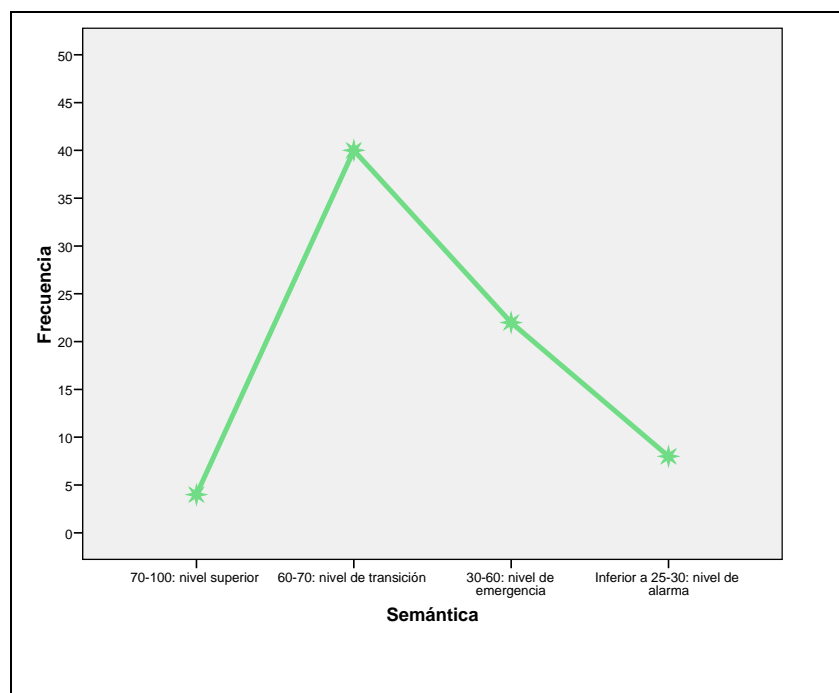
✓ **Semántica.**

En la Tabla 6 encontramos los datos obtenidos en el análisis descriptivo de esta variable. Vemos la distribución según los cuatro valores de la variable.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	70-100: nivel superior	4	5,4
	60-70: nivel de transición	40	54,1
	30-60: nivel de emergencia	22	29,7
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	8	10,8
Total		74	100,0

Tabla 6. Frecuencias de la variable *Repercusiones Lingüísticas: Semántica*.

En el Gráfico 6 podemos observar a simple vista que la mayor frecuencia se encuentra en el *Nivel de Transición (de 60 a 70)*, pues obtiene un *54,1%*, es decir, más de la mitad de la muestra se sitúa entre el *percentil 60 y 70* en *Semántica*.



6. Gráfico de Líneas de la variable *Repercusiones Lingüísticas: Semántica*.

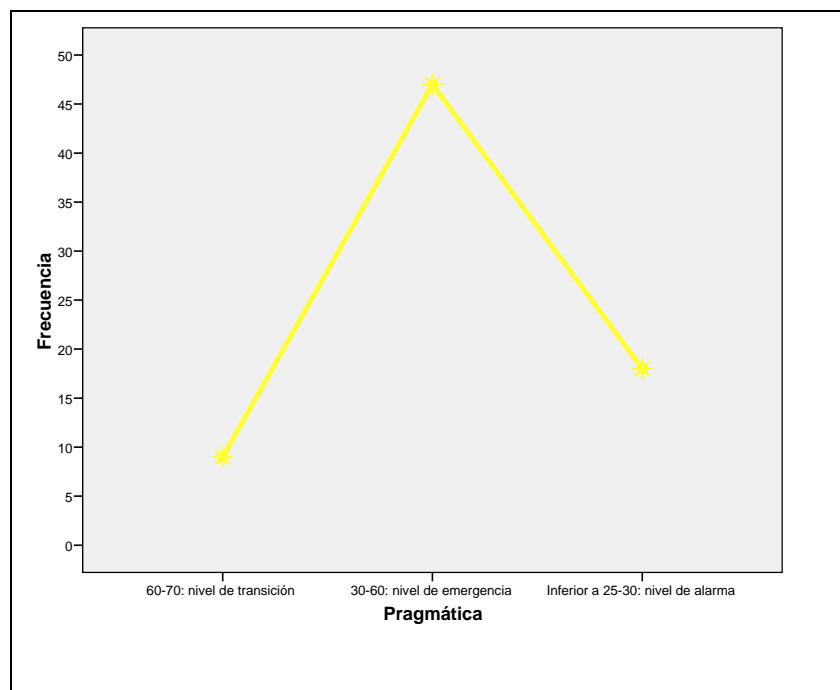
✓ **Pragmática.**

Para esta variable, y según nos muestra la Tabla 7, vemos que ninguno de los sujetos ha obtenido un *percentil entre 70 y 100*.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	60-70: nivel de transición	9	12,2
	30-60: nivel de emergencia	47	63,5
	Inferior a 25-30: nivel de alarma	18	24,3
	Total	74	100,0

Tabla 7. Frecuencias de la variable *Repercusiones Lingüísticas: Pragmática*.

Observando el Gráfico 7 encontramos 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 *percentil entre 30 y 60* en *Pragmática*.



7. Gráfico de Líneas de la variable *Repercusiones Lingüísticas: Pragmática*.

5.1.1.5. Descripción de las características de Personalidad.

✓ *Variables de la Personalidad.*

En las siguientes variables de *Personalidad* las puntuaciones suelen oscilar entre 0 y 10. Estamos ante variables bipolares, siendo el valor 0 la puntuación más alta en una de las variables, y 10 la puntuación más alta en la otra variable.

En la Tabla 8 hallamos que la puntuación media más elevada, 7,18, se encuentra en la variable *Relajado – Tenso*. En cambio, la más baja, 3,07, se establece en *Sensibilidad Dura - Blanda*.

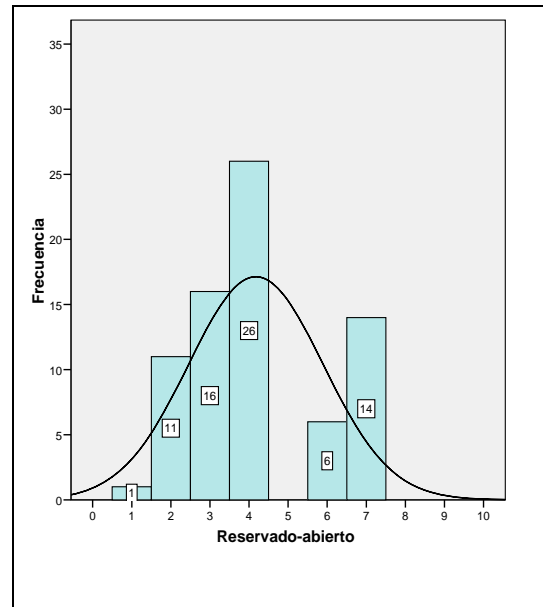
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Reservado-abierto	74	1	7	4,18	1,723
Inteligencia baja-alta	74	3	7	5,16	1,123
Emocionalmente afectado-estable	74	1	6	3,58	1,282
Calmoso-excitabile	74	2	8	6,04	1,475
Sumiso-dominante	74	2	7	5,30	1,611
Sobrio-entusiasta	74	2	6	3,41	1,249
Despreocupado-consciente	74	2	7	4,39	1,373
Cohibido-emprendedor	74	2	8	4,49	1,537
Sensibilidad dura-blanda	74	1	6	3,07	1,102
Seguro-dubitativo	74	5	9	6,70	1,167
Sencillo-astuto	45	2	9	5,93	1,671
Sereno-aprensivo	74	2	9	6,45	1,491
Relajado-tenso	74	4	9	7,18	1,427
Ajuste-ansiedad	74	4	9	7,01	1,2330
Introversión-extraversión	74	1	8	4,28	1,8396
Menos-más integrado	50	2	6	3,68	1,220
Calma-excitabilidad	50	2	8	6,18	1,3656
Sociable-autosuficiente	29	4	8	6,83	1,3646
Dependencia-independencia	29	3	8	5,52	1,4046

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de *las variables de Personalidad*.

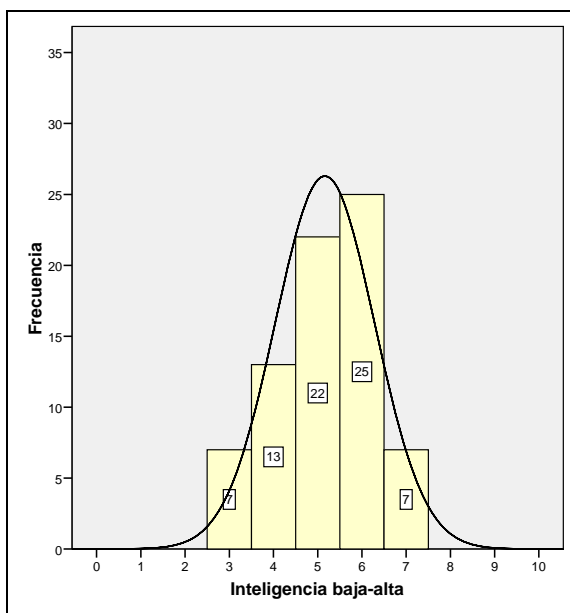
Reservado – Abierto.

Las puntuaciones obtenidas en esta variable oscilan entre 1 y 7, estableciéndose la puntuación media en 4,18.

El Histograma 8 presenta una distribución que no se adapta a la curva normal. Además, podemos observar que la mayoría de las puntuaciones se sitúan en una personalidad *Reservada*.



8. Histograma de Frecuencias de la variable *Reservado - Abierto*.



9. Histograma de Frecuencias de la variable *Inteligencia Baja - Alta*.

Inteligencia Baja – Alta.

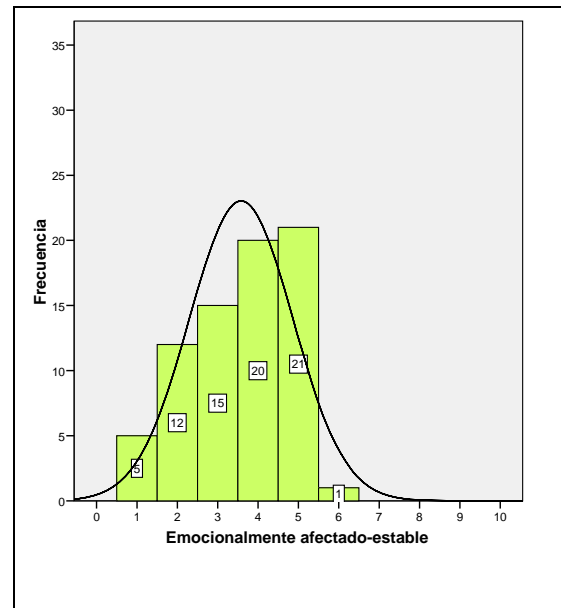
En esta ocasión, las puntuaciones oscilan entre 3 y 7, siendo la puntuación media 5,16.

El Histograma 9 presenta una distribución que se adapta a la curva normal, inclinándose hacia una personalidad *Inteligencia Alta*.

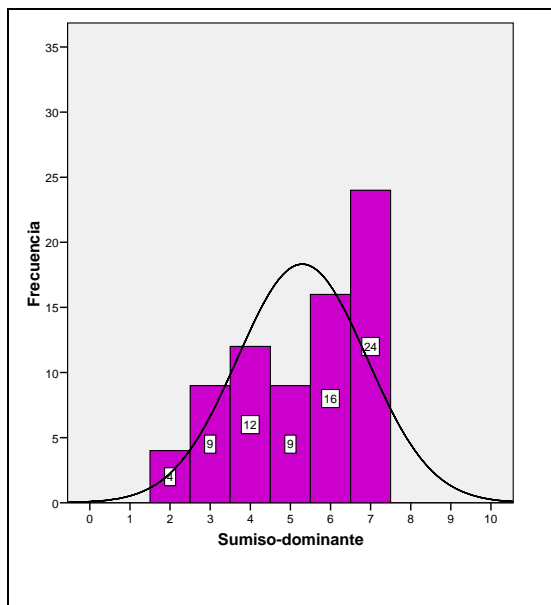
Emocionalmente Afectado – Estable.

En esta variable, la puntuación media se encuentra en 3,58. Las puntuaciones se encuentran entre 1 y 6.

Vemos, sin ningún tipo de duda, en el Histograma 10, que la mayoría de las puntuaciones se sitúan en el lado izquierdo. Por tanto, hablamos de una personalidad *Emocionalmente Afectada*.



10. Histograma de Frecuencias de la variable *Emocionalmente Afectado - Estable*.



11. Histograma de Frecuencias de la variable *Sumiso – Dominante*.

Sumiso – Dominante.

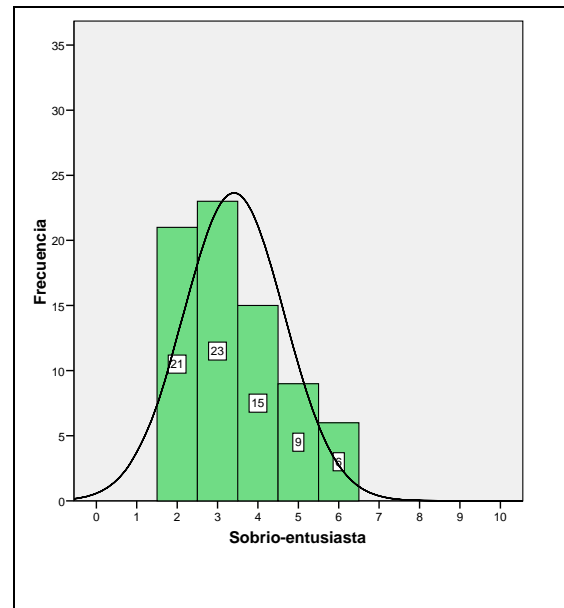
En esta variable, las puntuaciones se sitúan entre 2 y 7, encontrando la media en 5,30.

El Histograma 11 nos muestra que la distribución es asimétrica, pues no se adapta a la curva normal. Encontramos que la mayoría de las puntuaciones tienden hacia una personalidad *Dominante*.

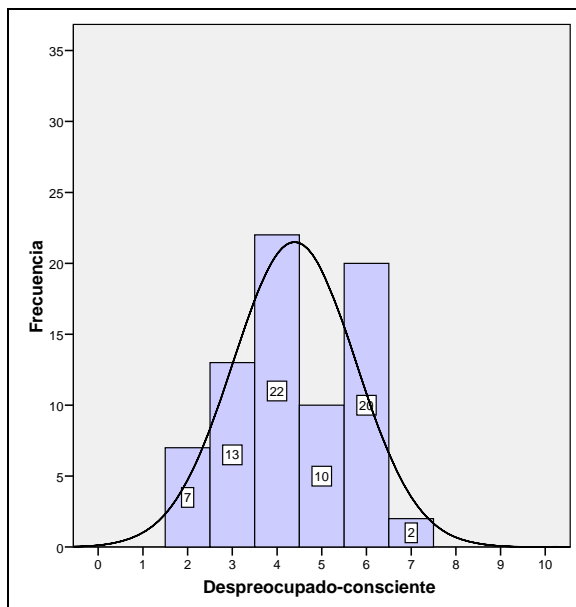
Sobrio – Entusiasta.

Las puntuaciones obtenidas en esta variable oscilan entre 2 y 6, siendo la puntuación media 3,41.

El Histograma 12 nos indica que la mayoría de los sujetos se sitúan en una personalidad *Sobria*.



12. Histograma de Frecuencias de la variable *Sobrio – Entusiasta*.



13. Histograma de Frecuencias de la variable *Despreocupado – Consciente*.

Despreocupado – Consciente.

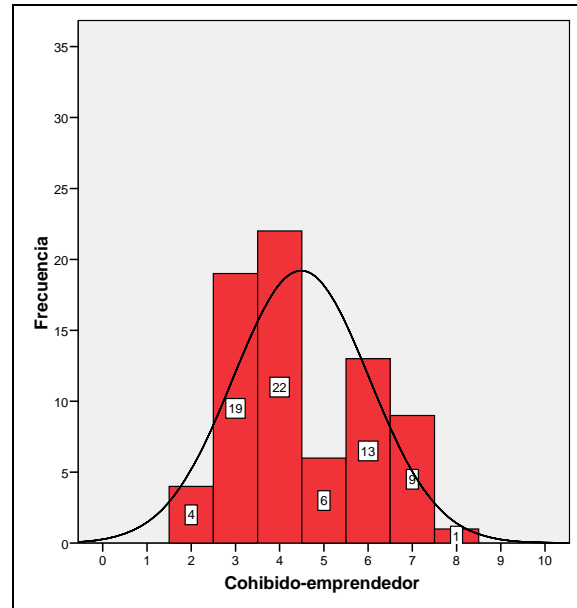
En esta ocasión, las puntuaciones obtenidas tienen su mínimo en 2 y su máximo 7, encontrando la puntuación media en 4,39.

El Histograma de frecuencias 13 indica que la mayoría de los sujetos se declinan hacia una personalidad *Despreocupada*.

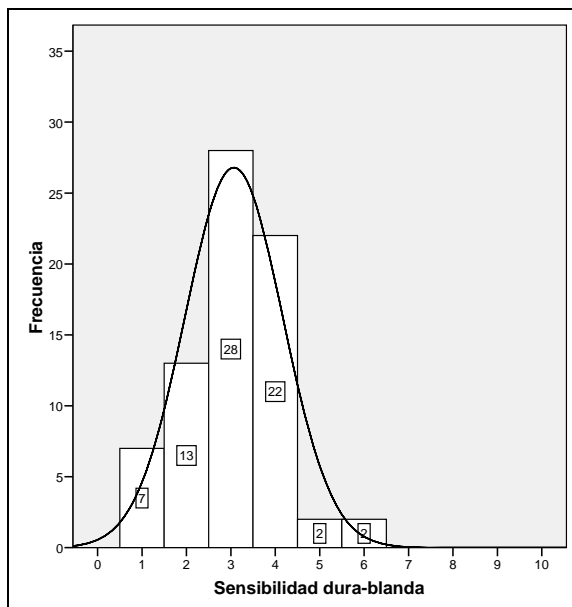
Cohibido – Emprendedor.

Para esta variable de personalidad las puntuaciones oscilan entre 2 y 8, hallándose la media en 4,49.

El Histograma 14 nos indica que la distribución es asimétrica. De igual modo, encontramos que la mayoría de las puntuaciones se sitúan en la personalidad *Cohibida*.



14. Histograma de Frecuencias de la variable *Cohibido – Emprendedor*.



15. Histograma de Frecuencias de la variable *Sensibilidad Dura – Blanda*.

Sensibilidad Dura – Blanda.

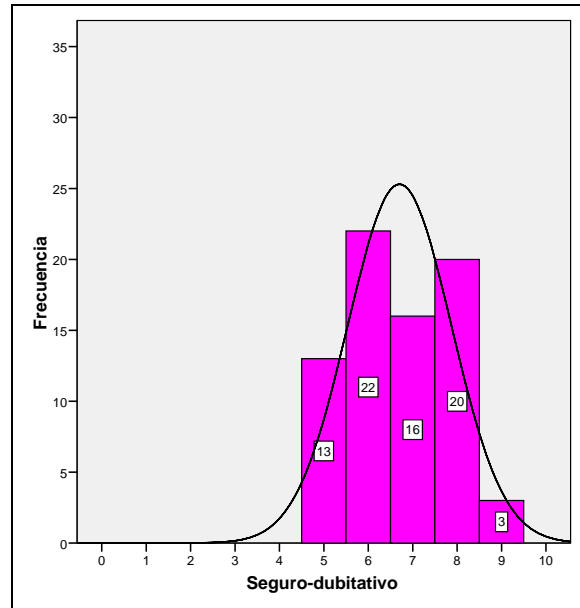
Las puntuaciones halladas en esta variable oscilan entre 1 y 6. La puntuación media se encuentra en 3,07, como ya hemos comentando anteriormente, la media más baja en las variables de personalidad

El Histograma 15 muestra que la distribución se asemeja a la curva normal. Además, vemos sin ninguna duda que lo sujetos se sitúan en *Sensibilidad Dura*.

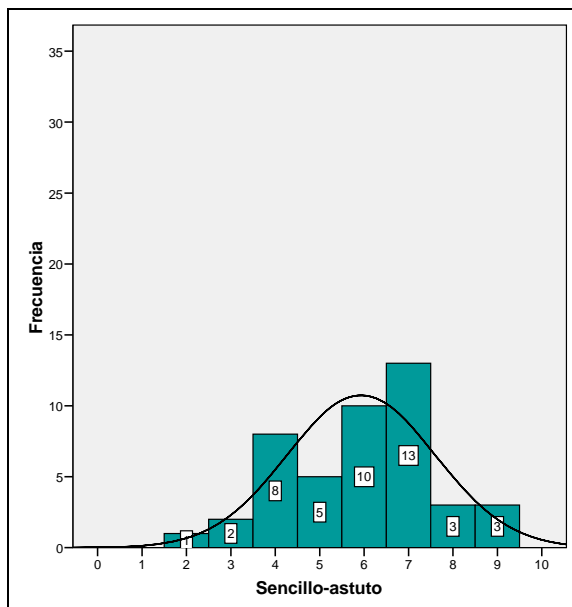
Seguro – Dubitativo.

Las puntuaciones para esta variable oscilan entre 5 y 9, con una puntuación media de 6,70.

El Histograma 16 indica que casi la gran mayoría de las puntuaciones obtenidas tienden o se sitúan en una personalidad *Dubitativa*.



16. Histograma de Frecuencias de la variable *Seguro – Dubitativo*.



17. Histograma de Frecuencias de la variable *Sencillo – Astuto*.

Sencillo – Astuto.

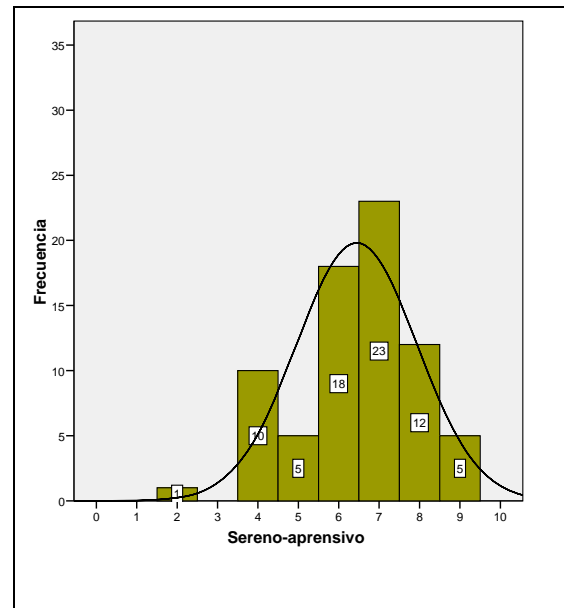
Esta variable se mueve entre las puntuaciones 2 y 9. La puntuación media la encontramos en 5,93.

El Histograma 17 nos muestra que las puntuaciones están muy repartidas, aunque a simple vista vemos que las mayores frecuencias se encuentran en la personalidad *Astuta*.

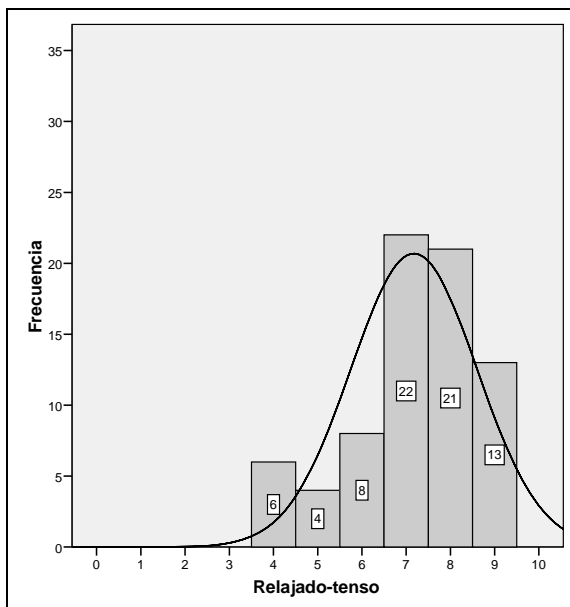
Sereno – Aprensivo.

En esta ocasión, las puntuaciones vuelven a oscilar entre 2 y 9. La puntuación media se encuentra en 6,45.

En el Histograma 18 podemos observar que las frecuencias más altas se sitúan en la personalidad *Aprensiva*.



18. Histograma de Frecuencias de la variable *Sereno – Aprensivo*.



19. Histograma de Frecuencias de la variable *Relajado – Tenso*.

Relajado – Tenso.

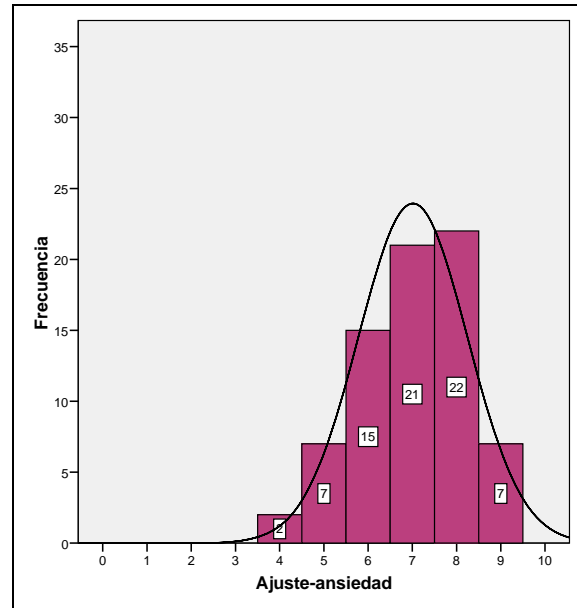
Como ya hemos dicho con anterioridad, en esta variable obtenemos la puntuación media más elevada 7,18. Las puntuaciones oscilan entre 4 y 9.

Visualizando el Histograma 19, podemos decir que nuestra muestra se sitúa en una personalidad *Tensa*.

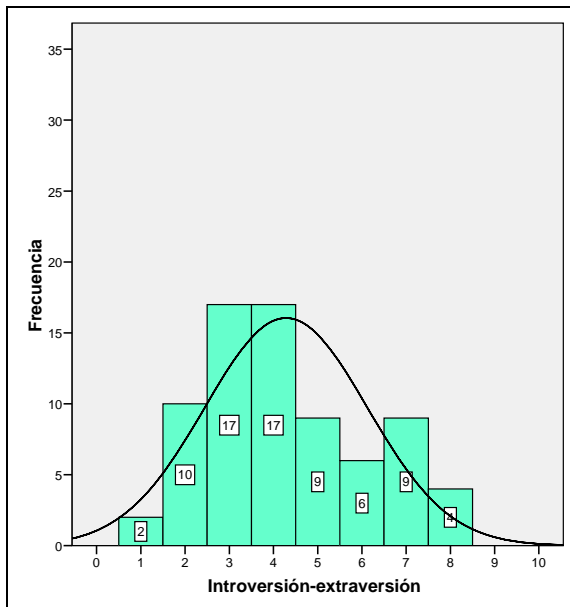
Ajuste – Ansiedad.

Las puntuaciones, para esta variable, se encuentran entre 4 y 9, encontrando la media en 7.01.

El Histograma 20 presenta una distribución que se adapta a la curva normal, inclinándose, sin duda alguna, hacia *Ansiedad*.



20. Histograma de Frecuencias de la variable *Ajuste – Ansiedad*.



21. Histograma de Frecuencias de la variable *Introversión – Extraversión*.

Introversión – Extraversión.

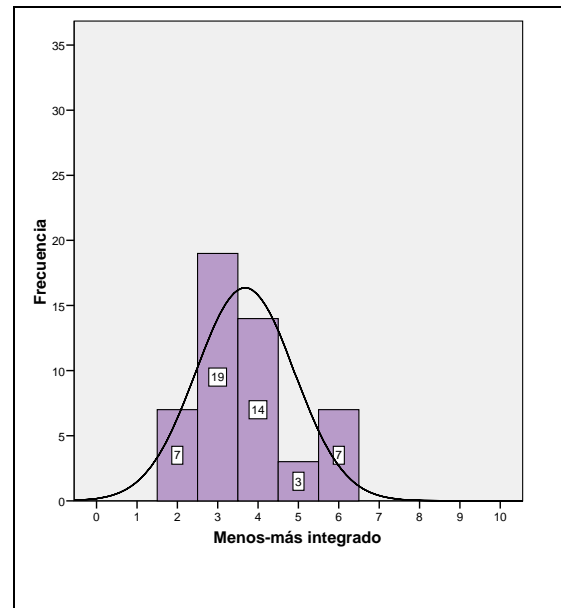
En este caso, las puntuaciones se encuentran entre 1 y 8. La puntuación media es igual a 4,28.

En el Histograma 21 vemos que la distribución no se adapta a la curva normal. Asimismo, encontramos las mayores puntuaciones en *Introversión*.

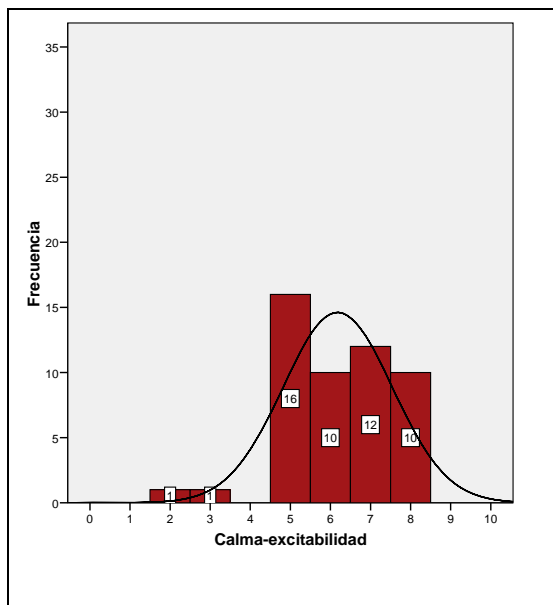
Menos – Más Integrado.

Las puntuaciones alcanzadas en esta variable se sitúan entre 2 y 6, y la puntuación media es igual a 3,68.

En el Histograma de frecuencias 22 encontramos que las puntuaciones más elevadas se establecen en una personalidad *Menos Integrada*.



22. Histograma de Frecuencias de la variable *Menos – Más Integrado*.



23. Histograma de Frecuencias de la variable *Calma – Excitabilidad*.

Calma – Excitabilidad.

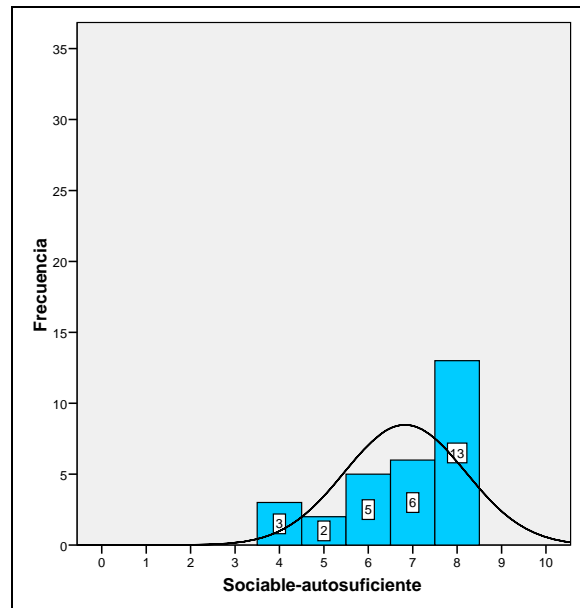
Las puntuaciones obtenidas en esta variable oscilan entre 2 y 8, situándose la puntuación media en 6,18.

El Histograma 23 nos indica que la muestra se sitúa en una personalidad *Excitable*, pues la mayor parte de las frecuencias se sitúan al lado derecho.

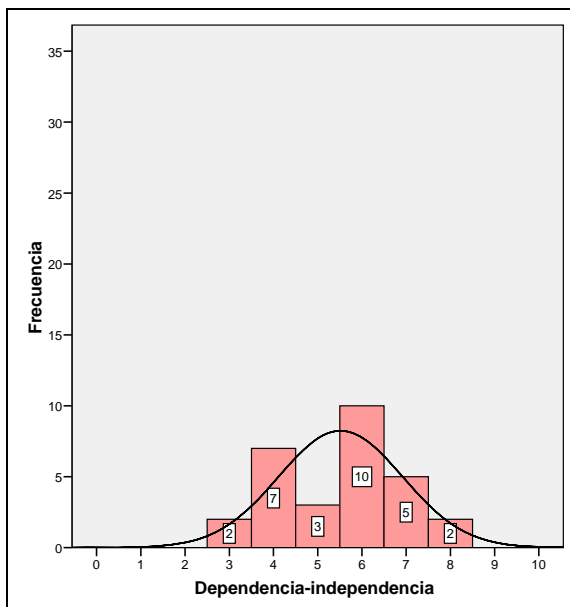
Sociable – Autosuficiente.

La puntuación inferior se sitúa en 4 y la mayor en 8, hallándose la media en 6,83.

En el Histograma 24 visualizamos que la mayoría se sitúa en una personalidad *Autosuficiente*.



24. Histograma de Frecuencias de la variable *Sociable – Autosuficiente*.



25. Histograma de Frecuencias de la variable *Dependencia – Independencia*.

Dependencia – Independencia.

Las puntuaciones obtenidas oscilan entre 3 y 8. La puntuación media se encuentra en 5,52.

El Histograma 25 muestra que la mayoría de las puntuaciones se sitúan al lado derecho. Por tanto, hay tendencia a una personalidad *Independiente*.

5.1.1.6. Variables de Inadaptación.

✓ *Inadaptación Personal.*

Analizando la siguiente Tabla de Estadísticos Descriptivos hallamos que las variables de *Inadaptación personal* oscilan entre *Muy Bajo* y *Muy Alto* (de 1 a 7). La puntuación media más elevada (5,85) se encuentra en la variable *Intrapunición*, mientras que la puntuación media inferior (2,51) es para la variable *Somatización*.

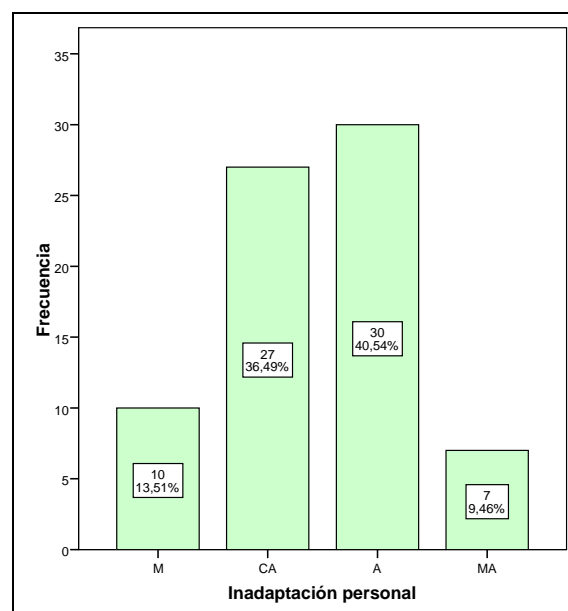
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Inadaptación personal	74	4	7	5,46	,847
Desajuste disociativo	45	4	7	5,67	,798
Autodesajuste/Insatisfacción personal	74	4	7	5,61	,857
Cogniafección	74	4	7	5,46	,831
Cognipunición	74	3	7	5,07	1,139
Intrapunición	74	4	7	5,85	,932
Depresión	74	1	7	3,72	1,969
Somatización	74	1	6	2,51	1,455
Timidez	19	1	4	2,63	,831
Autosuficiencia defensiva	29	1	7	4,28	2,234
Desajuste afectivo	10	5	7	5,80	,789

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las *variables de Inadaptación Personal.*

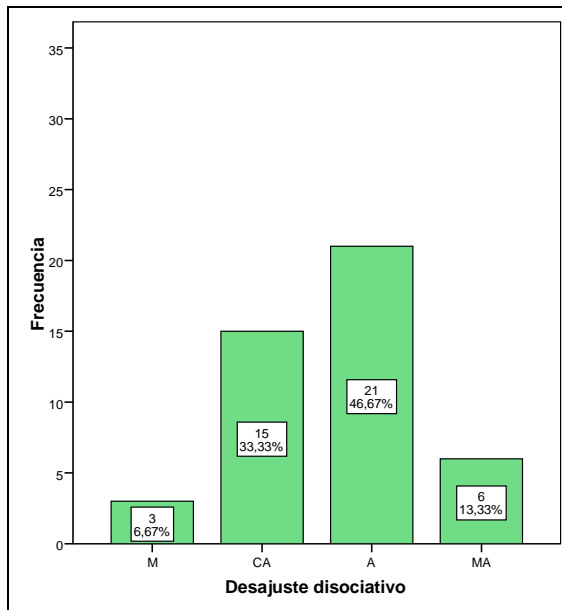
Inadaptación personal.

Para esta variable las puntuaciones oscilan entre 4 y 7, estableciéndose la media en 5,46, lo que equivale al nivel *Casi Alto*.

El Gráfico 26 nos indica que la mayor frecuencia se sitúa en *Alto* con un 40,54%.



26. Gráfico de barras de la variable *Inadaptación personal.*



27. Gráfico de barras de la variable *Desajuste disociativo*.

Autodesajuste / Insatisfacción personal.

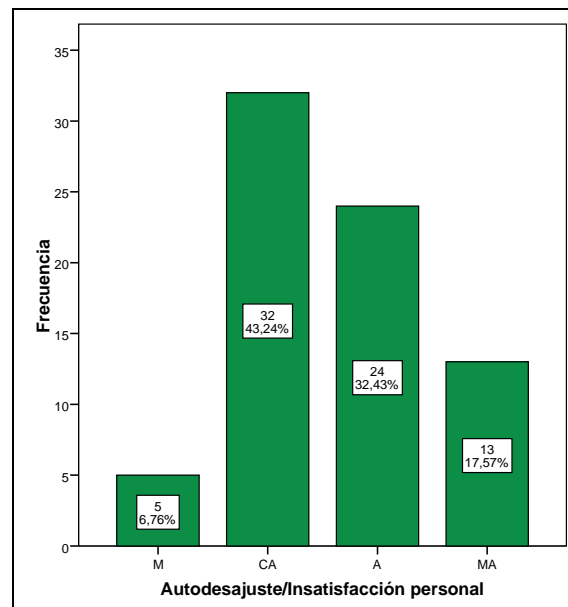
Las puntuaciones obtenidas en esta variable oscilan entre 4 y 7, encontrando su puntuación media en el nivel *Alto* (5,61).

El Gráfico de barras 28 nos muestra que el nivel *Casi Alto* posee la mayor frecuencia (43,24%), seguido del nivel *Alto* (32,43%).

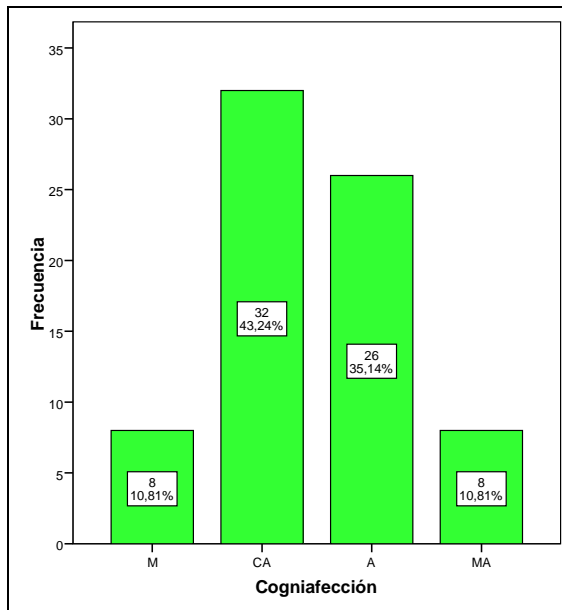
Desajuste disociativo.

En esta ocasión la media se sitúa en el nivel *Alto* (5,67). Las puntuaciones oscilan entre 4 y 7.

El Gráfico 27 nos muestra que el nivel con mayor frecuencia es *Alto* (46,67%). En cambio, el que posee menor frecuencia es *Medio* (6,67%).



28. Gráfico de barras de la variable *Autodesajuste / Insatisfacción personal*.

29. Gráfico de barras de la variable *Cogniafección*.

Cognipunición.

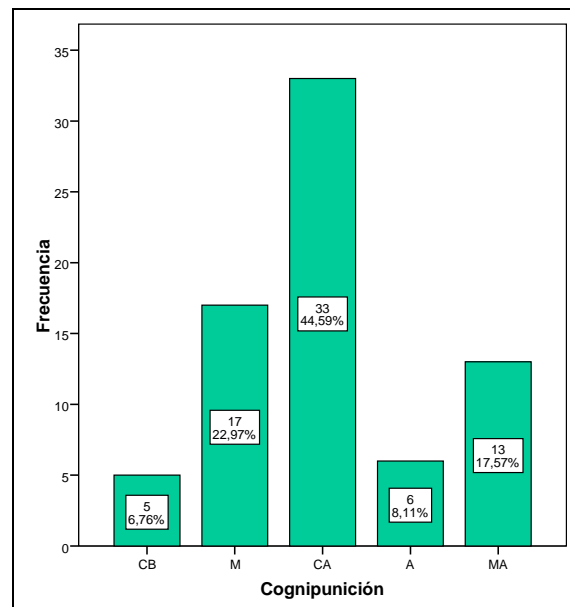
Las puntuaciones obtenidas para esta variable tienen su mínimo en 3 y su máximo en 7. La puntuación media es igual a 5,07, lo que equivale al nivel *Casi Alto*.

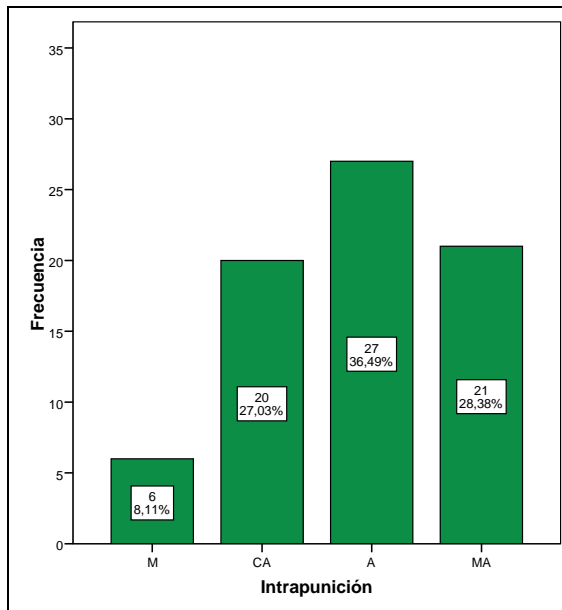
En el Gráfico 30 se aprecia a simple vista que es también el nivel *Casi Alto* el que obtiene una mayor participación (44,59%).

Cogniafección.

Una vez más, las puntuaciones oscilan entre 4 y 7. La puntuación media obtenida, 5,46, sitúa a la muestra en el nivel *Casi Alto*.

En el Gráfico 29 vemos que el nivel *Casi Alto* posee la mayor frecuencia y, por tanto, el mayor porcentaje, 43,24%.

30. Gráfico de barras de la variable *Cognipunición*.

31. Gráfico de barras de la variable *Intrapunción*.

Depresión.

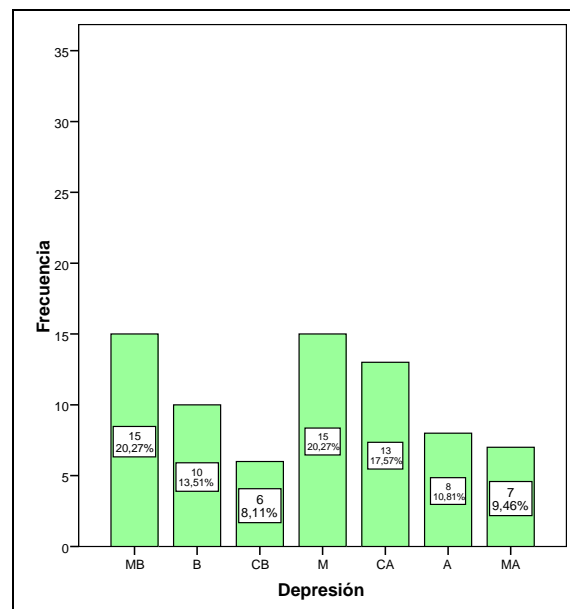
Las puntuaciones obtenidas en esta variable oscilan entre 1 y 7, encontrando una puntuación media de 3,72, lo que equivale al nivel *Medio*.

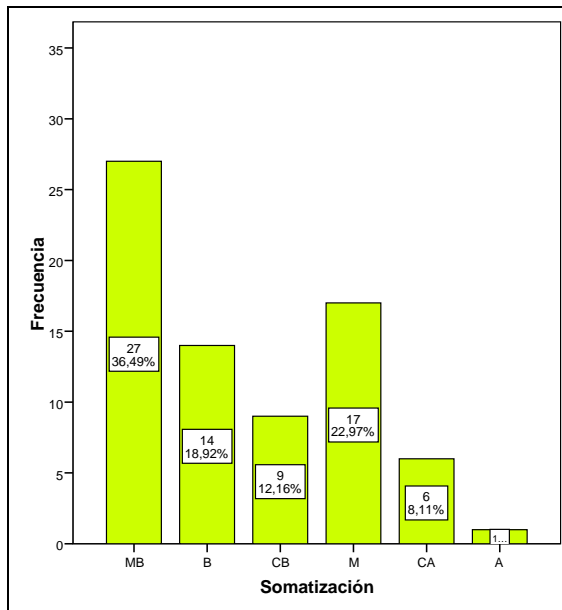
Observando el Gráfico de barras 32, hallamos que *Depresión* es la única variable de *Inadaptación personal* que ha obtenido frecuencia en cada uno de los siete niveles. Mayoritariamente, vemos igual número de frecuencia para los niveles *Muy Bajo* y *Medio* (un 20,27% para cada uno).

Intrapunción.

En esta variable, encontramos la puntuación media más elevada (5,85) de entre las variables de *Inadaptación personal*. Dicha puntuación, sitúa a la muestra en el nivel *Alto*. Las puntuaciones oscilan entre 4 y 7.

El Gráfico 31 indica que en el nivel *Alto* se encuentra la mayor frecuencia (con un 36,49%). En cambio, en el nivel *Medio* encontramos la menor frecuencia (el 8,11%).

32. Gráfico de barras de la variable *Depresión*.

33. Gráfico de barras de la variable *Somatización*.

Timidez.

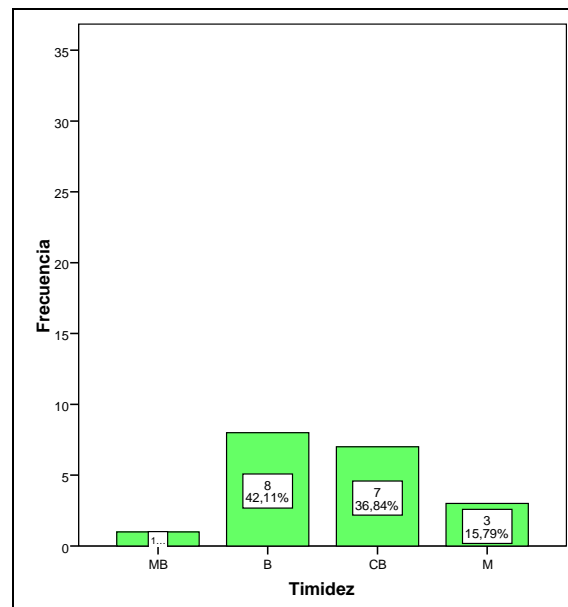
En esta ocasión, las puntuaciones encontradas oscilan entre 1 y 4, con una puntuación media de 2,63, equivalente al nivel *Casi Bajo*.

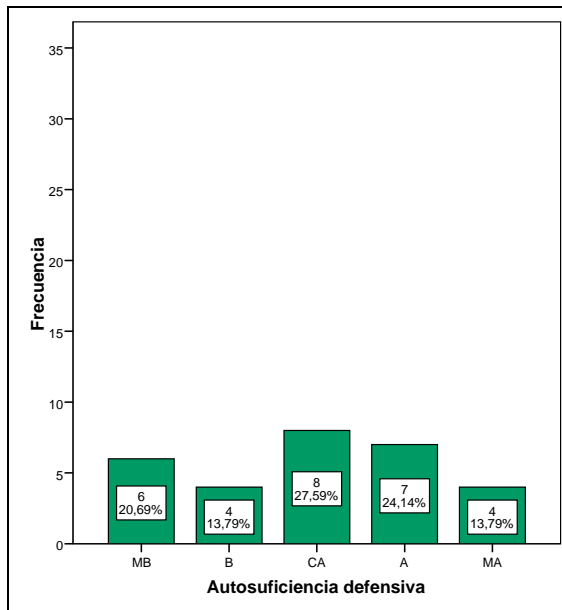
El Gráfico 34 nos muestra una baja participación en esta variable. De cualquier modo, el nivel con mayor frecuencia es *Bajo*, con un 42,11%.

Somatización.

En esta variable obtenemos la puntuación media más baja (2,51) que nos lleva a un nivel *Casi Bajo*. Las puntuaciones oscilan entre 1 y 6.

El Gráfico 33 nos muestra que el nivel con mayor participación es *Muy Bajo*, con un 36,49%.

34. Gráfico de barras de la variable *Timidez*.



35. Gráfico de barras de la variable *Autosuficiencia defensiva*.

Desajuste afectivo.

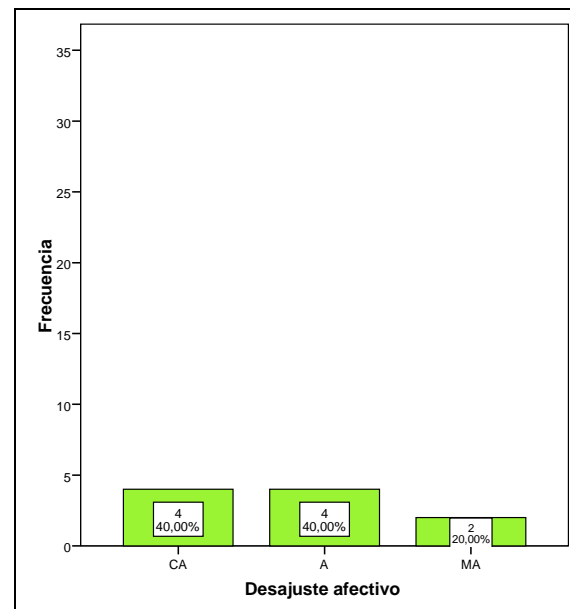
Las puntuaciones obtenidas, en este caso, oscilan entre 5 y 7. La puntuación media asciende a 5,80, lo que corresponde al nivel *Alto*.

El Gráfico 36 nos muestra una baja participación en esta variable. Encontramos iguales frecuencias para los niveles *Casi Alto* y *Alto* (el 40% para cada una de ellas).

Autosuficiencia defensiva.

Para esta variable, la puntuación inferior se sitúa en 1 y la superior en 7. La puntuación media se sitúa en el nivel *Medio*, ya que es igual a 4,28.

En el Gráfico 35 podemos apreciar unas frecuencias equitativas entre los diferentes niveles. Con un 27,59% el nivel *Casi Alto* obtiene el mayor porcentaje.



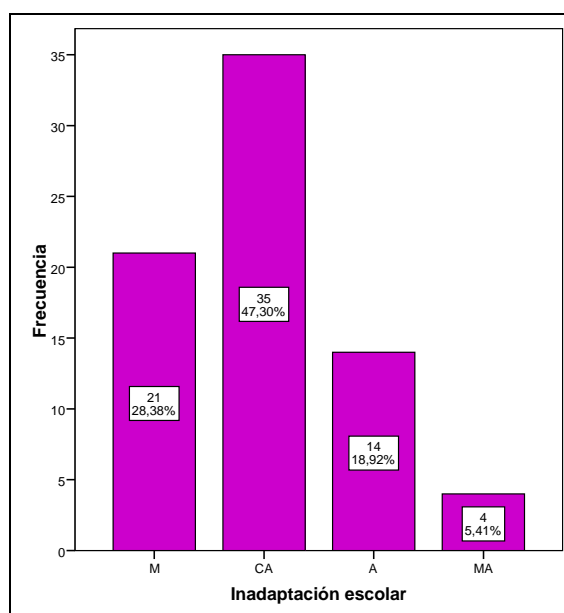
36. Gráfico de barras de la variable *Desajuste afectivo*.

✓ **Inadaptación Escolar.**

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*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Inadaptación escolar	74	4	7	5,01	,836
Inadaptación escolar externa	45	1	6	4,67	,929
Aversión a la institución	45	1	7	2,73	1,587
Aversión al aprendizaje/instrucción	74	3	7	4,76	,948
Hipolaboriosidad	29	3	7	5,00	1,134
Hipomotivación	29	3	7	4,59	,946
Aversión al profesor	29	3	6	4,66	,721
Indisciplina	29	3	6	4,62	,728
Insatisfacción escolar	19	3	6	4,37	,895

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las variables de *Inadaptación Escolar*.



37. Gráfico de barras de la variable *Inadaptación escolar*.

Inadaptación escolar.

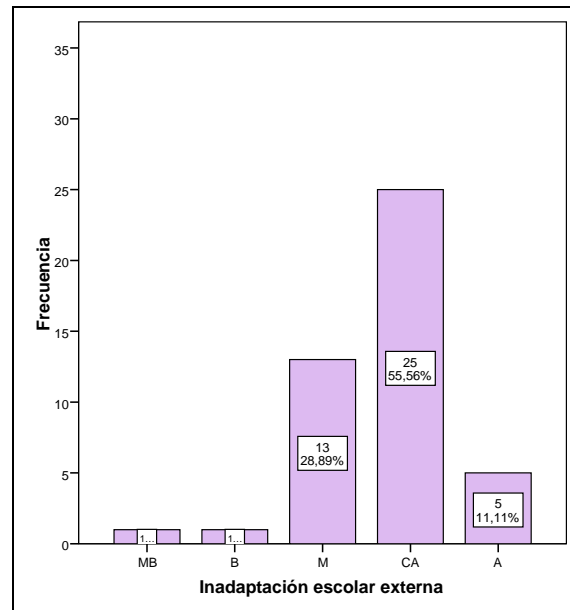
En esta variable encontramos la puntuación media más elevada, 5,01, lo que equivale al grado *Casi Alto*. Las puntuaciones obtenidas se sitúan entre 4 y 7.

El Gráfico 37 muestra que casi la mitad de la muestra, el 47,30% se sitúa en el grado *Casi Alto*.

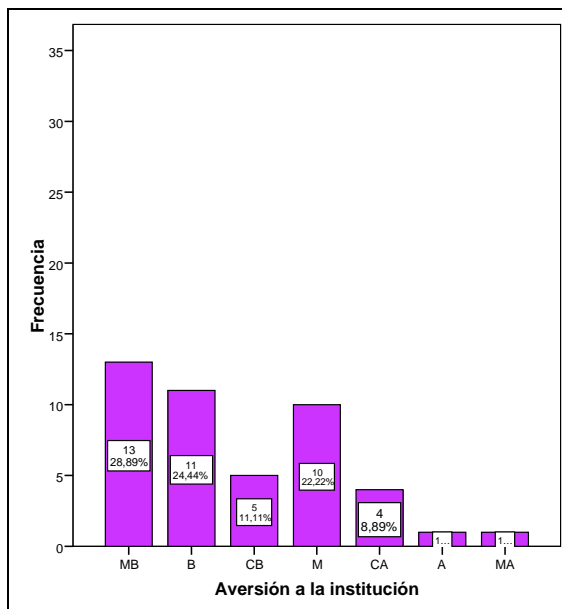
Inadaptación escolar externa.

Las puntuaciones halladas en esta variable oscilan entre 1 y 6, siendo la puntuación media 4,67, equivalente al grado *Casi Alto*.

Fijándonos en el Gráfico 38 vemos que el grado *Casi Alto* sobresale mayoritariamente del resto (55,56%).



38. Gráfico de barras de la variable *Inadaptación escolar externa*.



39. Gráfico de barras de la variable *Aversión a la institución*.

Aversión a la institución.

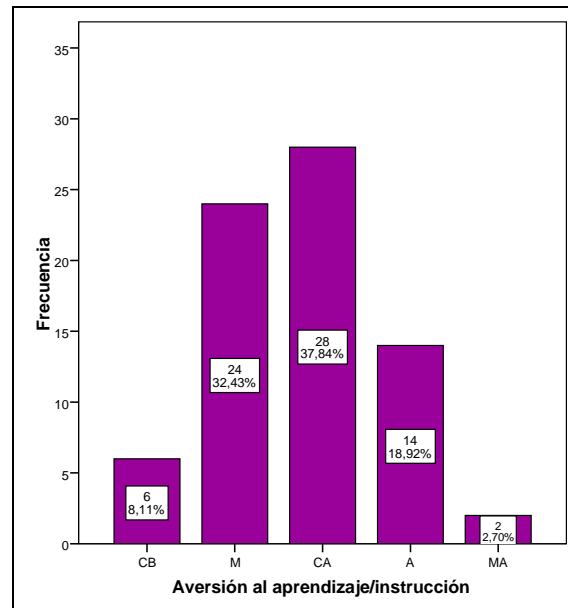
En esta ocasión, las puntuaciones se mueven entre 1 y 7. Además, obtenemos la puntuación media más baja 2,73, la que corresponde al grado *Casi Bajo*.

En el Gráfico 39 vemos que las puntuaciones están muy igualadas en los grados más bajos. El grado con mayor participación es Muy Bajo (con un 28,89%).

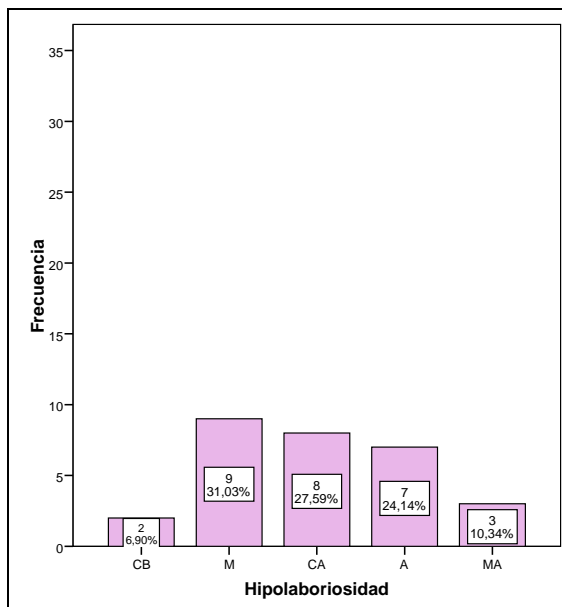
Aversión al aprendizaje / instrucción.

Las puntuaciones límites en esta variable se sitúan en 3 y 7, con una puntuación media de 4,76, equivalente al nivel *Casi Alto*.

Teniendo en cuenta el Gráfico 40 sabemos que la puntuación media obtenida coincide con el grado más valorado, *Casi Alto* (37,84%).



40. Gráfico de barras de la variable *Aversión al aprendizaje / instrucción*.



41. Gráfico de barras de la variable *Hipolaboriosidad*.

Hipolaboriosidad.

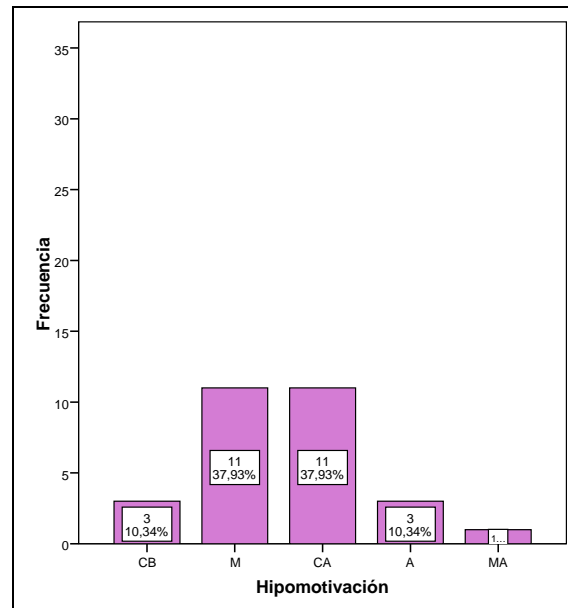
Al igual que en el caso anterior, los límites se sitúan entre 3 y 7. La media vuelve a situarse en *Casi Alto*, pues la puntuación obtenida es igual a 5,00.

En el Gráfico 41 obtenemos que el 31,03% de la muestra se sitúa en el grado *Medio*. A continuación, encontramos el grado *Casi Alto* con un 27,59%.

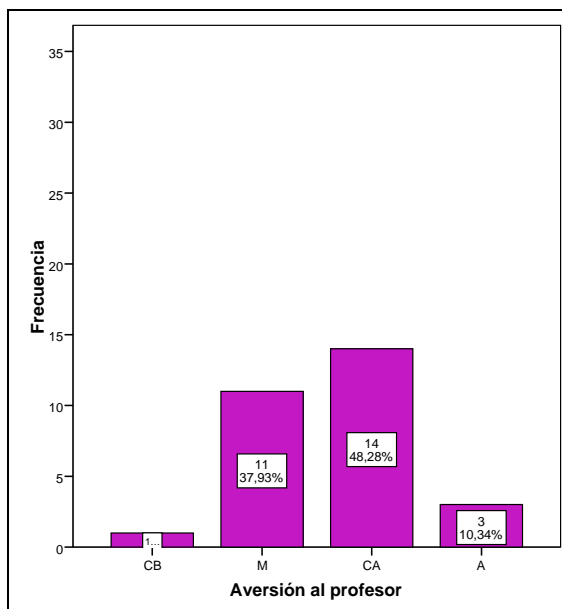
Hipomotivación.

Las puntuaciones obtenidas en esta variable oscilan entre 3 y 7. La puntuación media es igual a 4,59, lo que equivale al grado *Casi Alto*.

Visualizando el Gráfico 42, vemos como la mayor frecuencia es igual para dos grados, *Medio* y *Casi Alto*, con un 37,93% cada uno.



42. Gráfico de barras de la variable *Hipomotivación*.



43. Gráfico de barras de la variable *Aversión al profesor*.

Aversión al profesor.

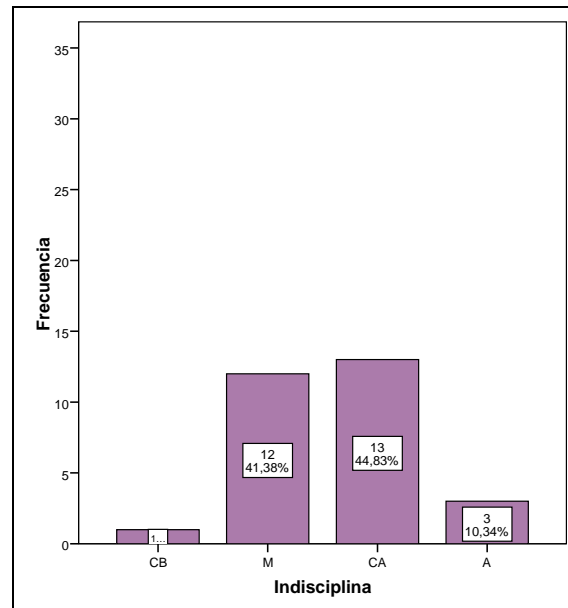
En esta ocasión, el mínimo se sitúa en 3 y el máximo en 6. La media, 4,66, nos dice que el grado correspondiente para esta variable es *Casi Alto*.

A través del Gráfico 43, vemos que el grado con mayor frecuencia es *Casi Alto* (48,28%), coincidiendo con la puntuación media obtenida.

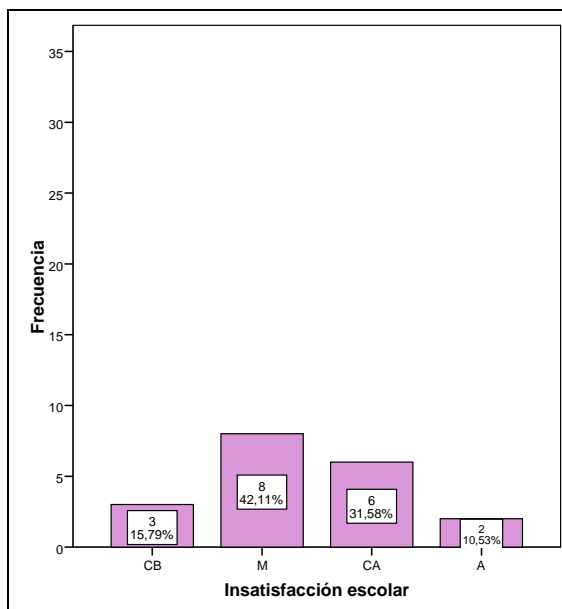
Indisciplina.

Al igual que ocurriera en casos anteriores, la media se sitúa en el grado *Casi Alto*, pues el valor de la media es igual a 4,62. El límite inferior se sitúa en 3 y el máximo en 6.

En el Gráfico 44 vemos que los grados *Casi Alto* y *Medio* están muy igualados, ya que el primero tiene un porcentaje de 44,83%, y el segundo un 41,38%.



44. Gráfico de barras de la variable *Indisciplina*.



45. Gráfico de barras de la variable *Insatisfacción escolar*.

Insatisfacción escolar.

La puntuación media, en esta ocasión, asciende a 4,37. El grado de dicha variable se establece en *Medio*, entre una escala que va desde 3 y 6.

Teniendo en cuenta el Gráfico 45 vemos que el grado con mayor participación, con un 42,11%, es *Medio*.

✓ **Inadaptación Social.**

Observando la Tabla de Estadísticos Descriptivos que aparece a continuación obtenemos, que las puntuaciones obtenidas oscilan desde *Muy Bajo* a *Muy Alto* (de 1 a 7). La puntuación media más elevada, 4,61, se encuentra en la variable *Autodesajuste social*. En cambio, la más baja, 2,89, se establece en *Introversión hipoactiva*.

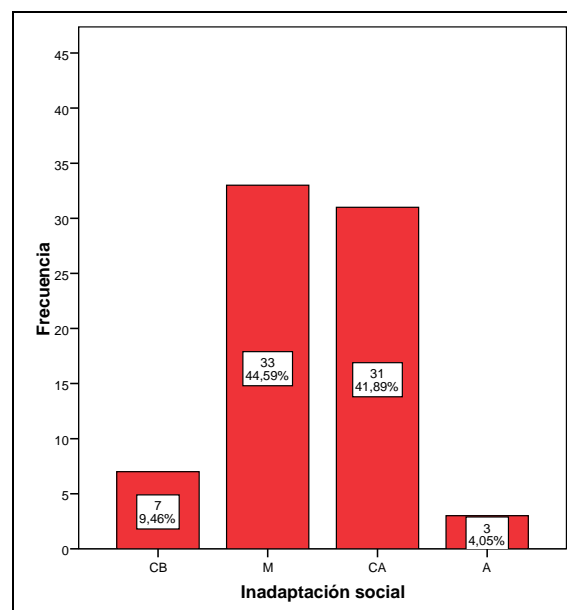
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Inadaptación social	74	3	6	4,41	,720
Agresividad social	74	2	6	4,18	,956
Disnomia	74	2	6	4,00	,907
Restricción social	74	2	6	3,92	,807
Introversión	45	3	7	4,27	1,031
Hostilgenia	45	1	6	3,73	1,355
Autodesajuste social	28	4	6	4,61	,629
Introversión hostilgénica	19	3	5	3,95	,621
Introversión hipoactiva	19	2	4	2,89	,658

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las variables de *Inadaptación Social*.

Inadaptación social.

Para esta variable los límites se sitúan entre 3 y 6, siendo la puntuación media 4,41, correspondiente al grado *Medio*.

En el Gráfico de barras 46 vemos que el grado con mayor porcentaje, *Medio*, con un 44,59%, coincide con la puntuación media obtenida. Muy seguido, hallamos el grado *Casi Alto* (41,89%).

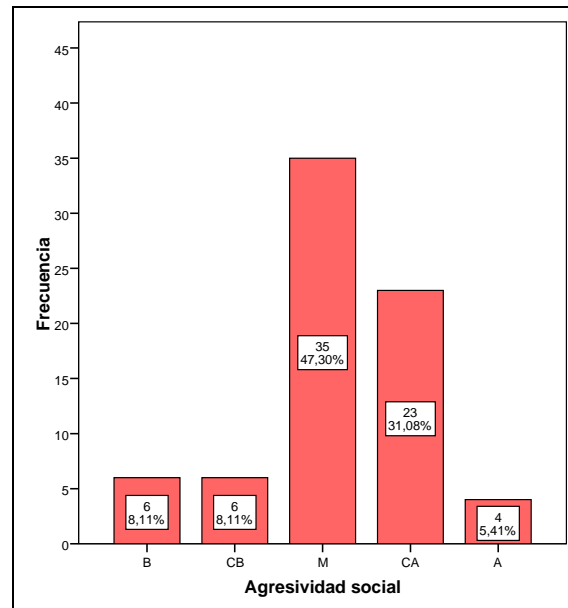


46. Gráfico de barras de la variable *Inadaptación social*.

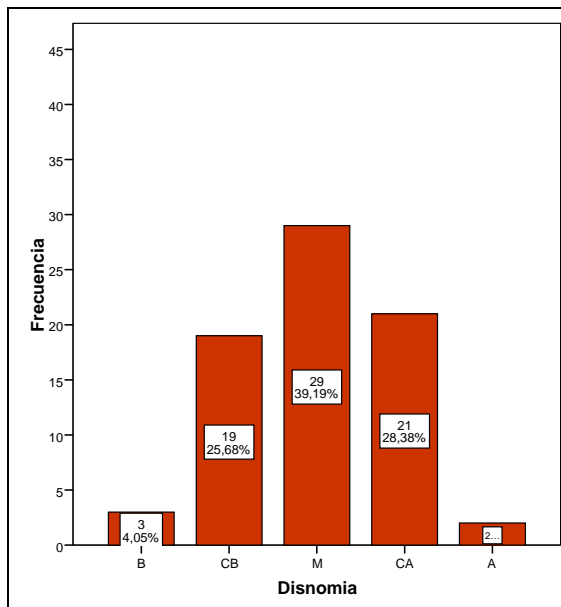
Agresividad social.

Para la variable *Agresividad social* hallamos el límite inferior en 2 y el límite superior en 6. La puntuación media asciende a 4,18, lo que nos lleva al grado *Medio*.

El Gráfico 48 nos muestra que el grado con una participación mayoritaria, coincide con la puntuación media, con el 47,30%. Seguidamente, encontramos el grado *Casi Alto* (31,08%).



48. Gráfico de barras de la variable *Agresividad social*.



49. Gráfico de barras de la variable *Disnomia*.

Disnomia.

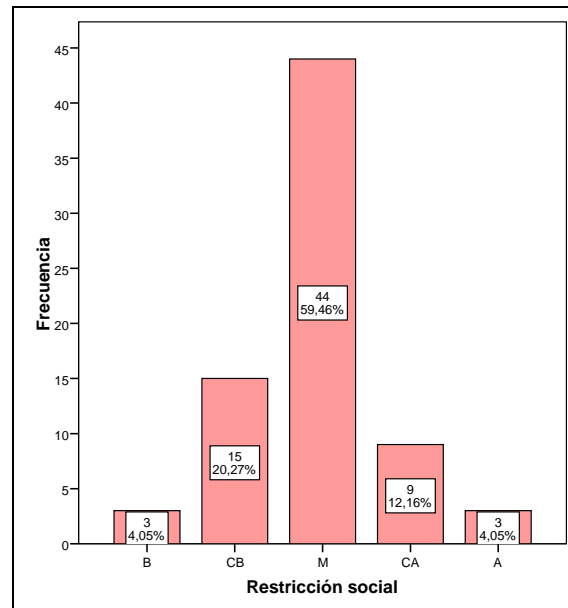
Una vez más, las puntuaciones para esta variable oscilan entre 2 y 6. La puntuación media es igual a 4,00, lo que corresponde al grado *Medio*.

Como podemos visualizar en el Gráfico 49, la puntuación media vuelve a coincidir con el grado de mayor porcentaje (39,19%).

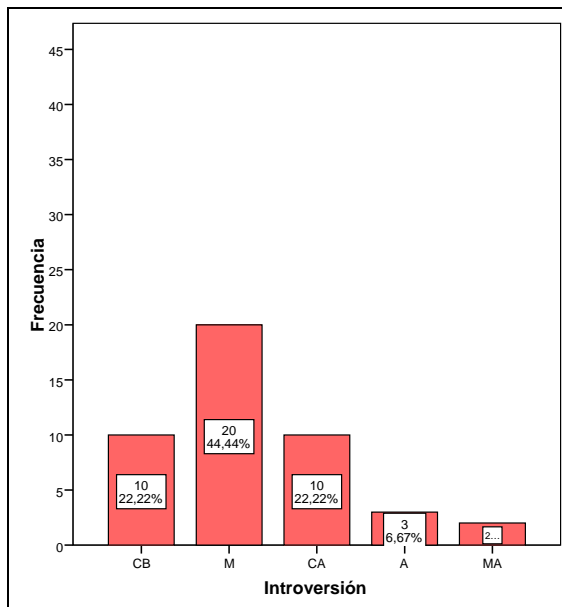
Restricción social.

Como ocurriera en casos anteriores, las puntuaciones obtenidas oscilan entre 2 y 6, situándose la puntuación media en 3,92 (grado *Medio*).

A simple vista, podemos observar, en el Gráfico 50, que más de la mitad de la muestra, concretamente el 59,46%, se establece en el grado *Medio*.



50. Gráfico de barras de la variable *Restricción social*.



51. Gráfico de barras de la variable *Introversión*.

Introversión.

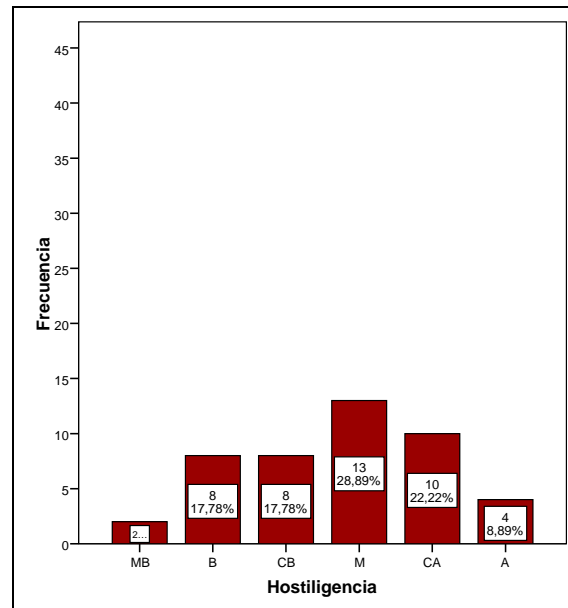
La escala donde se mide esta variable se sitúa entre 3 y 7, con una puntuación media de 4,27, lo que sitúa a la muestra en el grado *Medio*.

En el Gráfico 51 vemos que el grado con mayor frecuencia coincide una vez más con el *Medio*, con un 44,44%. En igual porcentaje, 22,22%, hallamos los grados *Casi Bajo* y *Casi Alto*.

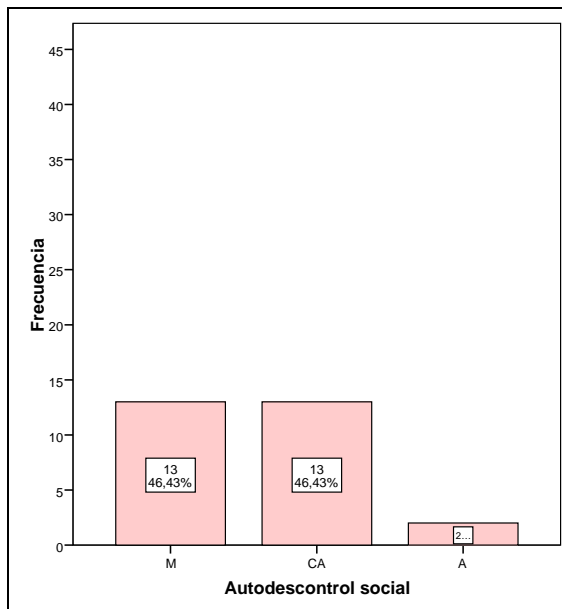
Hostilgenia.

Las puntuaciones obtenidas en esta variable oscilan entre 1 y 6, siendo la puntuación media 3,73 (equivalente al grado *Medio*).

Observando el Gráfico 52 vemos como la participación en los distintos grados está muy igualada. Sobresale, con el 28,89%, el grado *Medio*.



52. Gráfico de barras de la variable *Hostilgenia*.



53. Gráfico de barras de la variable *Autodesajuste social*.

Autodesajuste social

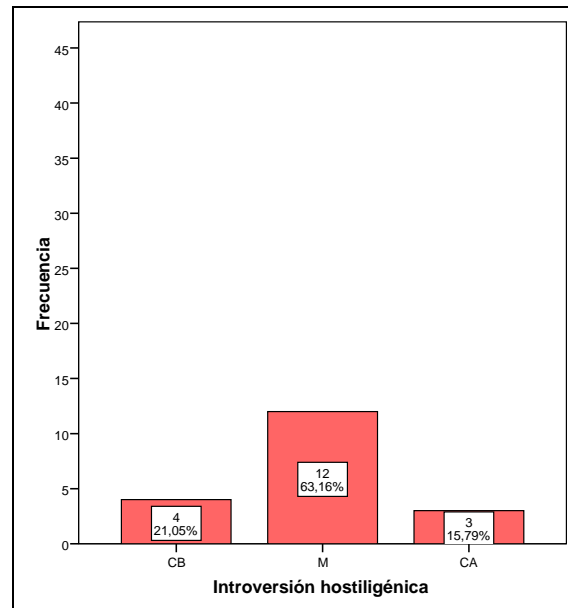
Para esta variable, las puntuaciones obtenidas se encuentran entre 4 y 6. La media encontrada, 4,61, se distingue por ser la más elevada de todas las variables de *Inadaptación social*. La cual, corresponde al grado *Casi Alto*.

En el Gráfico 53, vemos que aparecen en igual medida los grados *Medio* y *Casi Alto*, con un 46,43% cada uno.

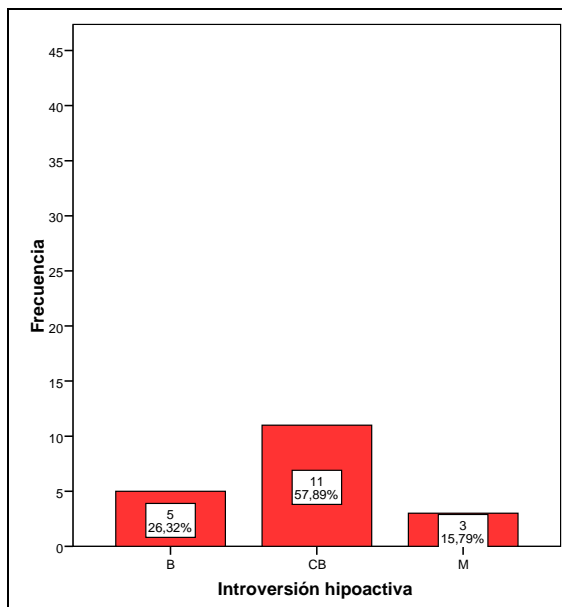
Introversión hostiligénica.

En esta ocasión, las puntuaciones oscilan entre 3 y 5, estableciéndose la media en el grado *Medio* (3,95).

Si observamos el Gráfico 54, vemos que más de la mitad de los sujetos que han obtenido respuesta en esta variable, el 63,16%, se sitúan en el grado *Medio*.



54. Gráfico de barras de la variable *Introversión hostiligénica*.



55. Gráfico de barras de la variable *Introversión hipoactiva*.

Introversión hipoactiva.

En esta variable encontramos la puntuación media más baja, 2,89, equivalente al grado *Casi Bajo*. El límite inferior se sitúa en 2 y el superior en 4.

En el Gráfico 55 hallamos que más de la mitad de los sujetos que obtuvieron puntuación en esta variable, el 57,89%, se sitúan en el grado *Casi Bajo*, coincidiendo así con la puntuación media.

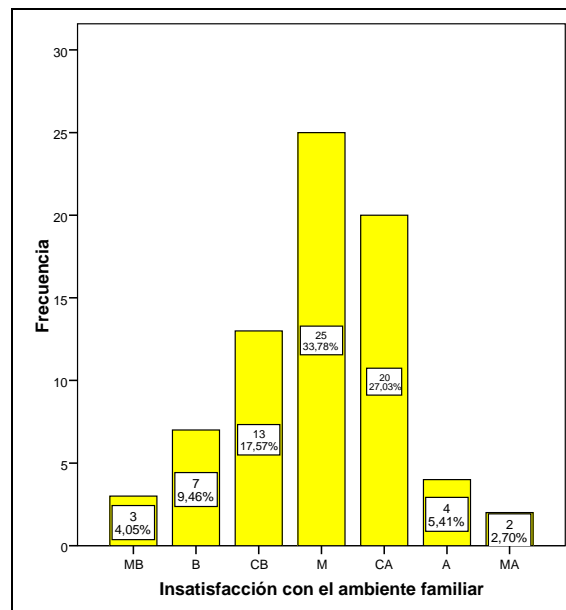
✓ **Insatisfacción con el ambiente familiar.**

Teniendo en cuenta la Tabla 12 vemos que la variable *Insatisfacción con el ambiente familiar* obtiene valores que van desde *Muy Bajo* a *Muy Alto* (de 1 a 7), encontrando la puntuación media (3,97) en el nivel *Medio*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Insatisfacción con el ambiente familiar	74	1	7	3,97	1,292

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la variable *Insatisfacción con el ambiente familiar*.

Como podemos observar en el Gráfico 56, se ha obtenido respuesta en los 7 grados. Vemos a simple vista que sobresale el grado *Medio* (33,78%) y, seguidamente, el grado *Casi Alto* (27,03%).



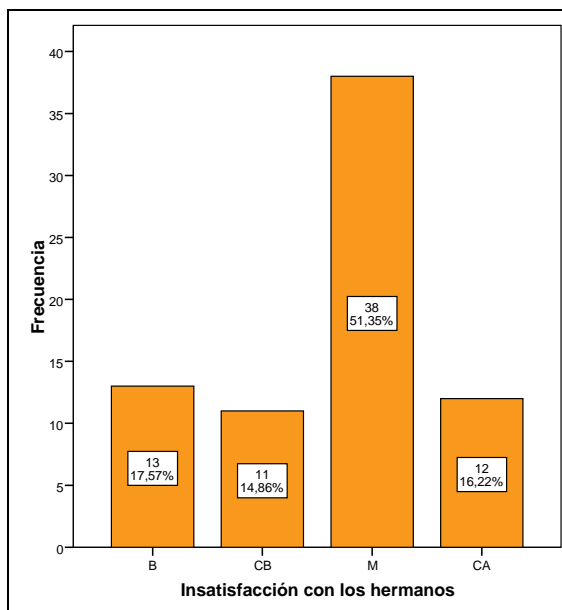
56. Gráfico de barras de la variable *Insatisfacción con el ambiente familiar*.

✓ **Insatisfacción con los hermanos.**

A continuación encontramos la Tabla 13 de Estadísticos Descriptivos donde podemos hallar que la puntuación media obtenida en esta variable asciende a 3,66, lo que supone un nivel *Medio*. Además, obtenemos que los límites se sitúan entre *Bajo* y *Casi Alto* (de 2 a 5).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Insatisfacción con los hermanos	74	2	5	3,66	,955

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la variable *Insatisfacción con los hermanos*.



57. Gráfico de barras de la variable *Insatisfacción con los hermanos*.

Visualizando el Gráfico 57 hallamos que más de la mitad de la muestra, concretamente el 51,35%, se encuentra en el grado *Medio*, coincidiendo así con la puntuación media. El resto de los grados que han obtenido participación, se encuentran muy equitativos entre sí.

✓ **Educación adecuada del padre.**

En la siguiente Tabla podemos ver que los límites suelen oscilar entre *Bajo* y *Muy Alto* (de 2 a 7). Además, encontramos que la puntuación media más elevada, 5,62, se encuentra en la variable *Restricción (padre)*. En cambio, la media más baja, 1,14, es para la variable *Proteccionismo (padre)*.

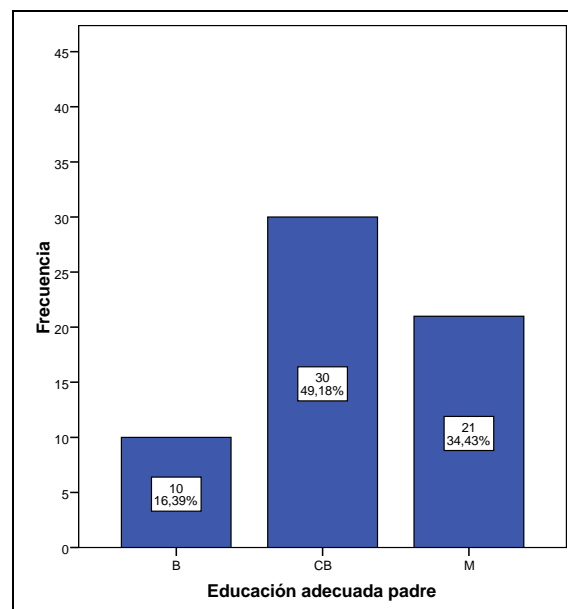
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Educación adecuada padre	61	2	4	3,18	,695
Educación asistencial-personalizada (padre)	61	1	4	3,02	,671
Permisivismo (padre)	61	1	3	1,36	,549
Restricción (padre)	61	4	7	5,62	,711
Estilo punitivo (padre)	38	2	7	5,50	1,331
Estilo despreocupado (padre)	38	2	7	5,16	1,748
Estilo perfeccionista (padre)	38	4	7	4,97	1,102
Perfeccionismo hipernómico (padre)	23	4	6	4,74	,810
Estilo aversivo (padre)	23	4	7	5,17	,834
Rechazo afectivo (padre)	23	4	6	4,83	,834
Perfeccionismo hostil (padre)	23	4	7	5,17	,984
Marginación afectiva (padre)	22	4	6	4,68	,780
Proteccionismo (padre)	14	1	2	1,14	,363

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las *variables de Educación adecuada del padre.*

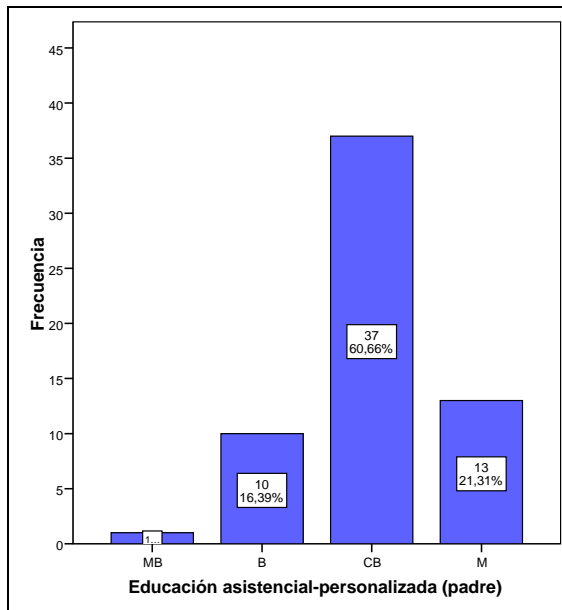
Educación adecuada del padre.

Para esta variable, las puntuaciones halladas se sitúan entre los valores 2 y 4. La puntuación media es igual a 3,18, equivalente al grado *Casi Bajo*.

En el Gráfico 58 vemos que casi la mitad de la muestra, el 49,18%, se establece en el grado *Casi Bajo*, coincidiendo con la puntuación media.



58. Gráfico de barras de la variable *Educación adecuada del padre.*



59. Gráfico de barras de la variable *Educación asistencial – personalizada (padre)*.

Permisivismo (padre).

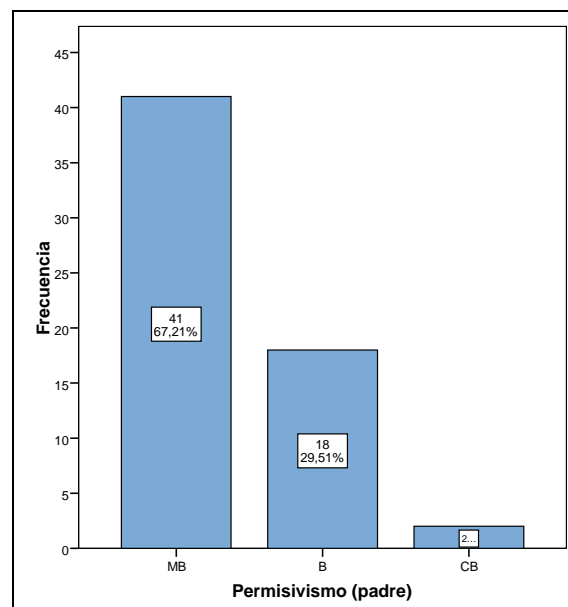
En esta ocasión, el límite inferior se sitúa en 1 y el superior en 3, encontrándose la puntuación media en el grado *Muy Bajo* (1,36).

En el Gráfico 60 vemos a simple vista que el grado con mayor participación (con un 67,21%) coincide con la puntuación media, *Muy Bajo*.

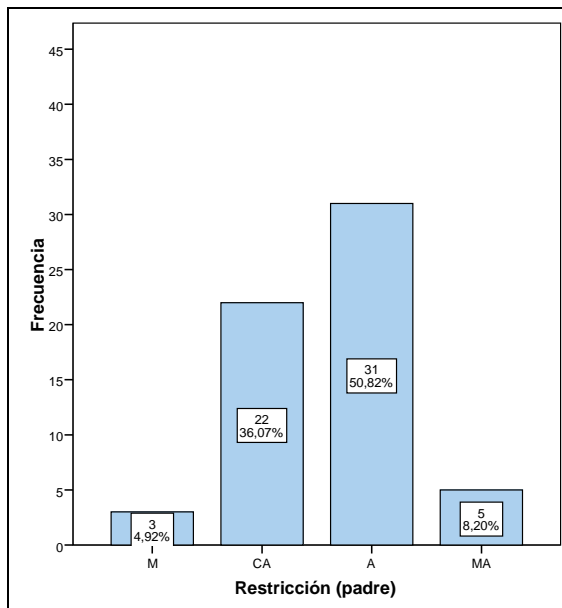
Educación asistencial – personalizada (padre).

Las puntuaciones obtenidas en esta variable oscilan entre 1 y 4, siendo la puntuación media 3,02. Así pues, podemos decir que la media se sitúa en el grado *Casi Bajo*.

En el Gráfico 59 vemos que sobresale el grado *Casi Bajo*, con un 60,66%. Una vez más, vuelve a coincidir con la puntuación media obtenida por la muestra.



60. Gráfico de barras de la variable *Permisivismo (padre)*.



61. Gráfico de barras de la variable *Restricción (padre)*.

Estilo punitivo (padre).

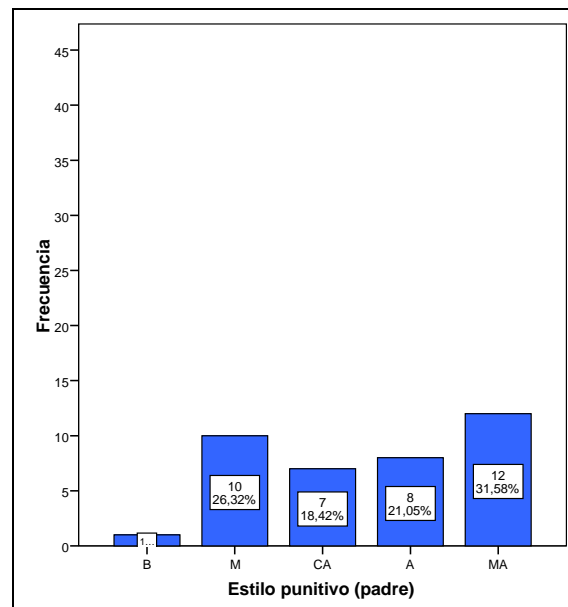
Para esta variable, las puntuaciones oscilan entre 2 y 7, siendo la puntuación media 5,50. En esta ocasión, diremos que la media se sitúa en el grado *Casi Alto*.

El Gráfico 62 muestra unas participaciones muy igualadas. Sobresale el grado *Muy Alto* con un 31,58%.

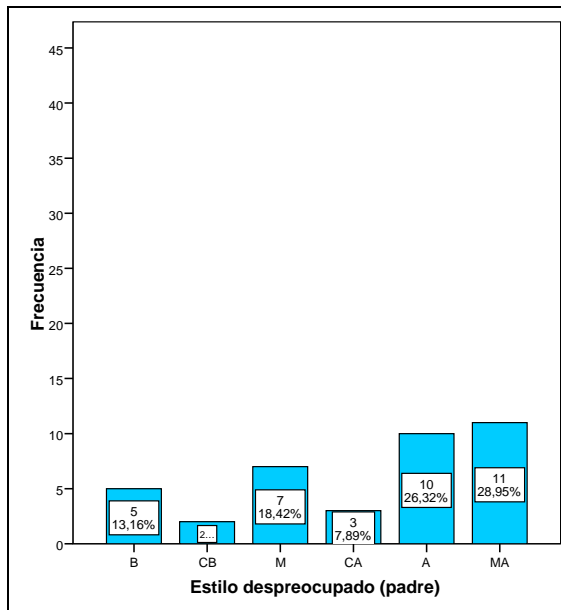
Restricción (padre).

En esta variable hallamos la puntuación media más elevada de todas las variables de *Educación adecuada del padre*. La media asciende a 5,62 y se sitúa en el grado *Alto*. Los límites hallados oscilan entre 4 y 7.

El Gráfico 61 nos muestra que la mitad de la muestra, concretamente el 50,82% se sitúa en el grado *Alto*, coincidiendo con la media. Seguidamente, el 36,07% se halla en el grado *Casi Alto*.



62. Gráfico de barras de la variable *Estilo punitivo (padre)*.



63. Gráfico de barras de la variable *Estilo despreocupado (padre)*.

Estilo perfeccionista (padre).

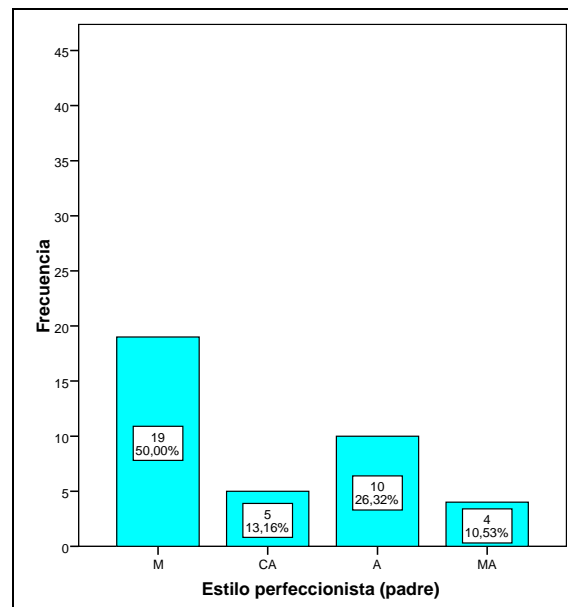
En este caso, el límite inferior se sitúa en 4 y el superior en 7. La puntuación media, 4,97, equivale al grado *Casi Alto*.

El Gráfico 64 nos muestra que la mitad de la muestra, exactamente el 50,00% se encuentra en el grado *Medio*. Seguidamente, el 26,32% se sitúa en el grado *Alto*.

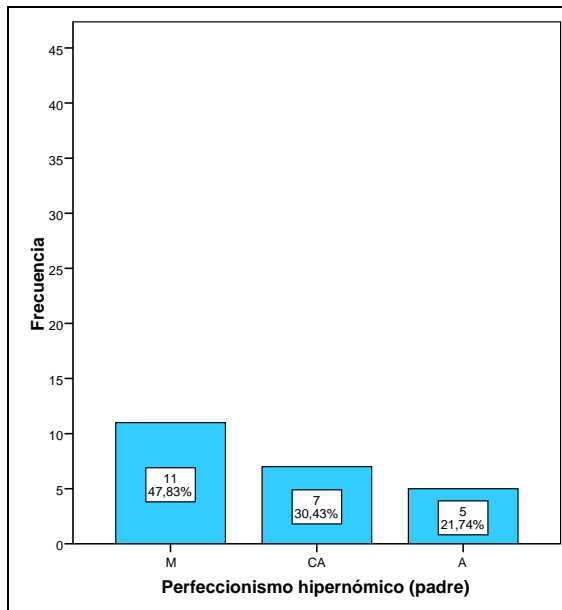
Estilo despreocupado (padre).

En esta variable, las puntuaciones se sitúan entre 2 y 7. La media se encuentra en el grado *Casi Alto* (5,16).

En el Gráfico 63 hallamos que las participaciones en esta variable están muy repartidas. Con mayor porcentaje, el 28,95%, obtenemos el grado *Muy Alto*, seguido por el grado *Alto* (26,32%).



64. Gráfico de barras de la variable *Estilo perfeccionista (padre)*.



65. Gráfico de barras de la variable *Perfeccionismo hipernómico (padre)*.

Estilo aversivo (padre).

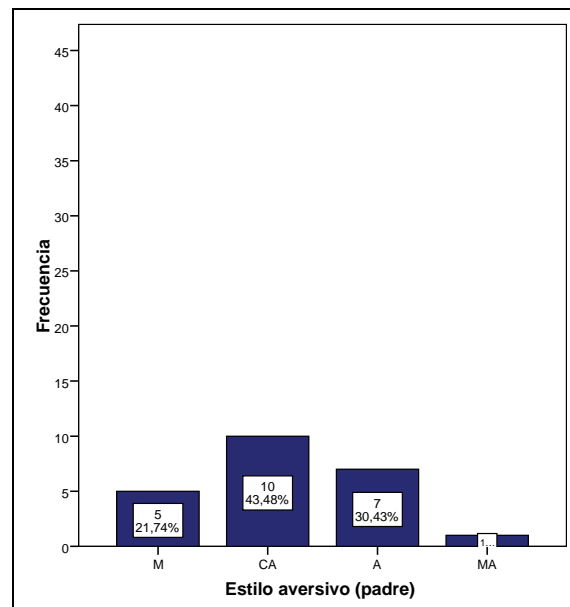
Según los estadísticos hallados sabemos que la puntuación media en esta variable es igual a 5,17, grado *Casi Alto*. Las puntuaciones se encuentran entre 4 y 7.

El Gráfico 66 indica que el grado con mayor participación es *Casi Alto*, con el 43,48%. Le sigue el grado *Alto*, con el 30,43%.

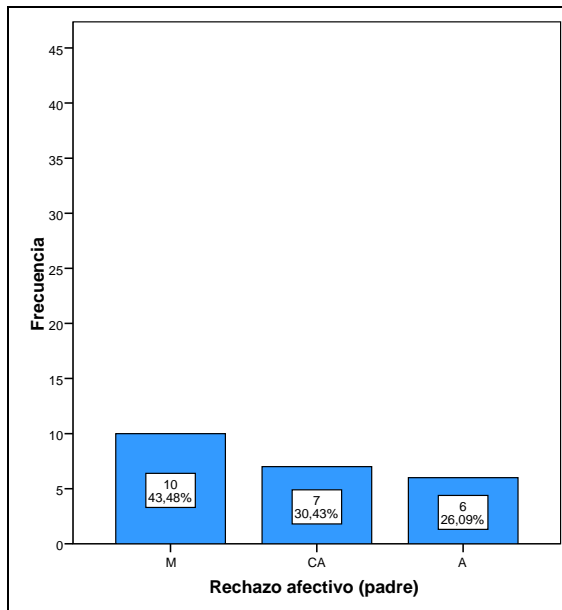
Perfeccionismo hipernómico (padre).

Las puntuaciones obtenidas oscilan entre 4 y 6, siendo la puntuación media 4,74. Dicha media equivale al grado *Casi Alto*.

Como podemos observar en el Gráfico 65 casi la mitad de la muestra, el 47,83%, se halla en el grado *Medio*. Vemos cómo va disminuyendo la participación según el grado es más elevado.



66. Gráfico de barras de la variable *Estilo aversivo (padre)*.



67. Gráfico de barras de la variable *Rechazo afectivo (padre)*.

Perfeccionismo hostil (padre).

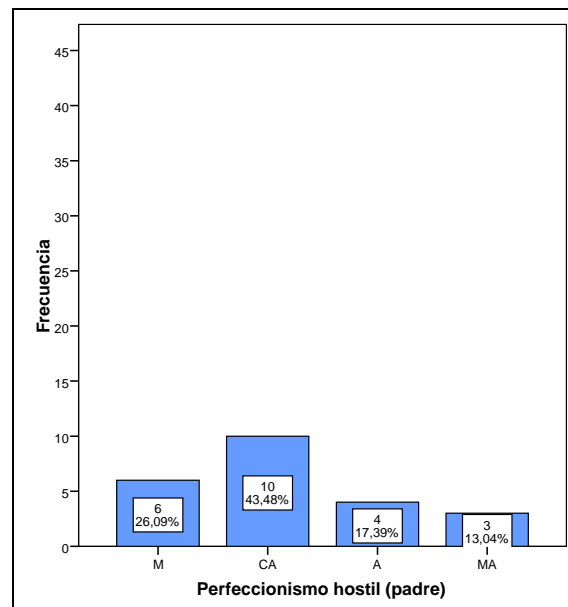
Las puntuaciones obtenidas en esta variable limitan entre 4 y 7. La media encontrada, 5,17, se sitúa en el grado *Casi Alto*.

El Gráfico 68 muestra que el grado con mayor participación es *Casi Alto* (con un 43,48%).

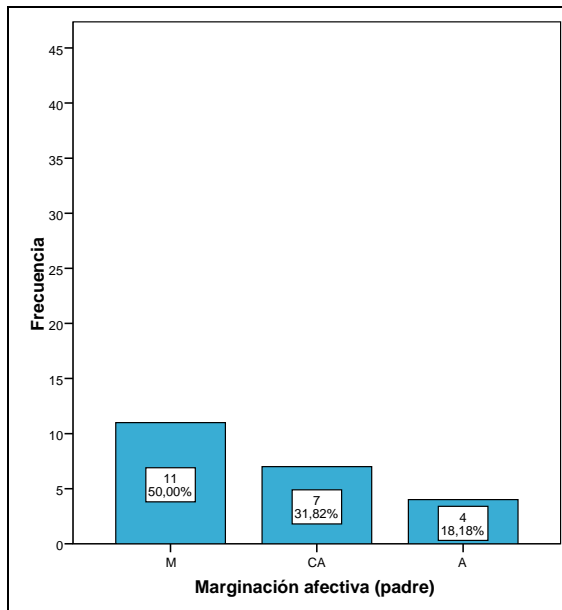
Rechazo afectivo (padre).

En esta ocasión, hallamos el mínimo en 4 y el máximo en 6. La media, 4,83, se sitúa en el grado *Casi Alto*.

Visualizando el Gráfico 67 encontramos que los tres grados están muy igualados en participación. Destacamos el grado *Medio* con el 43,48%.



68. Gráfico de barras de la variable *Perfeccionismo hostil (padre)*.



69. Gráfico de barras de la variable *Marginación afectiva (padre)*.

Proteccionismo (padre).

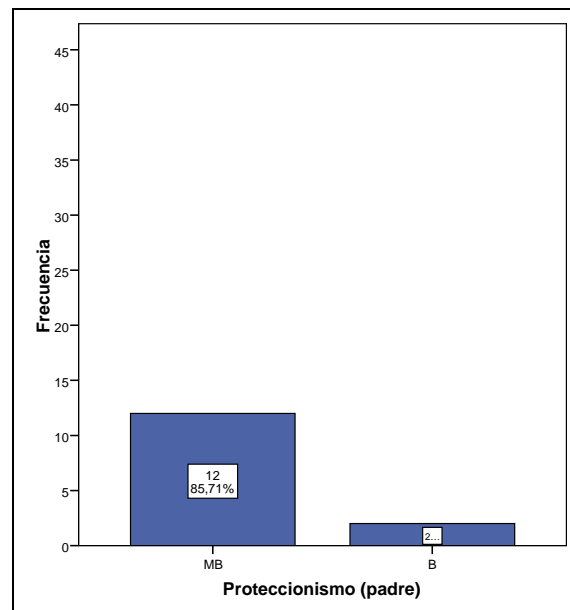
En esta variable tan sólo se ha obtenido una participación de 14 sujetos (pertenece sólo al nivel III del test). Las puntuaciones oscilan entre 1 y 2. La puntuación media obtenida, 1,14, se distingue por ser la media más baja de las variables de *Educación adecuada del padre*. Equivale al grado *Muy Bajo*.

El Gráfico 70 muestra que, mayoritariamente, el 85,71% se sitúa en el grado *Muy Bajo*, coincidiendo así con la puntuación media.

Marginación afectiva (padre).

Para esta variable, las puntuaciones halladas se sitúan entre 4 y 6. La media encontrada, 4,68, equivale al grado *Casi Alto*.

El Gráfico 69 nos muestra que el grado con mayor participación, con un 50,00%, es *Medio*. Igualmente, vemos que a menor participación el grado es más elevado.



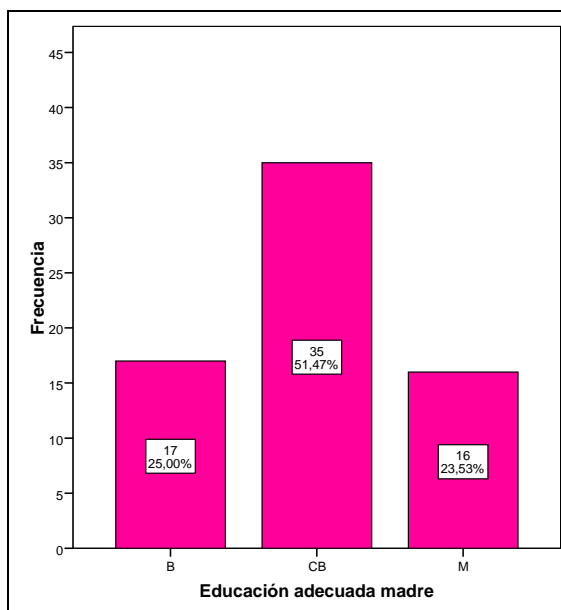
70. Gráfico de barras de la variable *Proteccionismo (padre)*.

✓ Educación adecuada de la madre.

La Tabla 15 nos muestra los límites establecidos en estas variables. Observamos que el máximo es para *Muy Alto* y el mínimo para *Muy Bajo* (de 1 a 7). En cuanto a lo que se refiere a las puntuaciones medias, hallamos que la más elevada, 6,05, se encuentra en la variable *Estilo punitivo (madre)*; mientras que la inferior, 1,44, aparece en la variable *Educación asistencial (madre)*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Educación adecuada madre	68	2	4	2,99	,702
Educación asistencial-personalizada (madre)	50	2	4	3,20	,606
Educación asistencial (madre)	18	1	3	1,44	,616
Educación personalizada (madre)	18	1	3	1,61	,608
Permisivismo (madre)	68	1	3	2,00	,646
Restricción (madre)	68	4	7	5,75	1,028
Estilo punitivo (madre)	40	5	7	6,05	,749
Estilo despreocupado (madre)	40	4	7	6,00	1,281
Estilo perfeccionista (madre)	40	4	7	4,88	1,114
Asistencia restrictiva (madre)	28	4	6	4,75	,645
Desatención (madre)	18	3	5	4,06	,639
Marginación afectiva (madre)	28	2	6	3,75	1,206
Rechazo afectivo (madre)	28	1	5	3,75	,928
Personalización restrictiva (madre)	28	3	6	4,75	,799
Perfeccionismo hostil (madre)	28	4	6	4,71	,713
Perfeccionismo hipernómico (madre)	28	3	6	4,29	,854

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las variables de Educación adecuada de la madre.



71. Gráfico de barras de la variable Educación adecuada de la madre.

Educación adecuada de la madre.

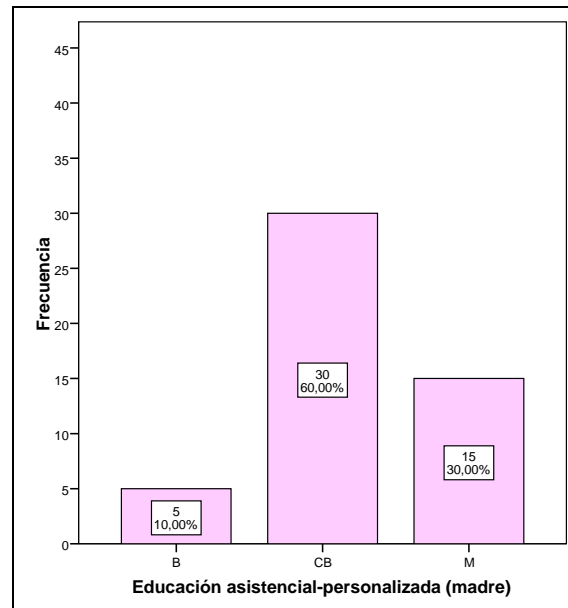
En esta variable, el límite inferior se sitúa en 2 y el límite superior en 4. La puntuación media se encuentra en 2,99, lo que corresponde al grado *Casi Bajo*.

A simple vista, vemos en el Gráfico 71, que el grado con una participación mayoritaria (el 51,47%) es *Casi Bajo*. De igual modo, vemos que entre los dos grados restantes no hay mucha diferencia.

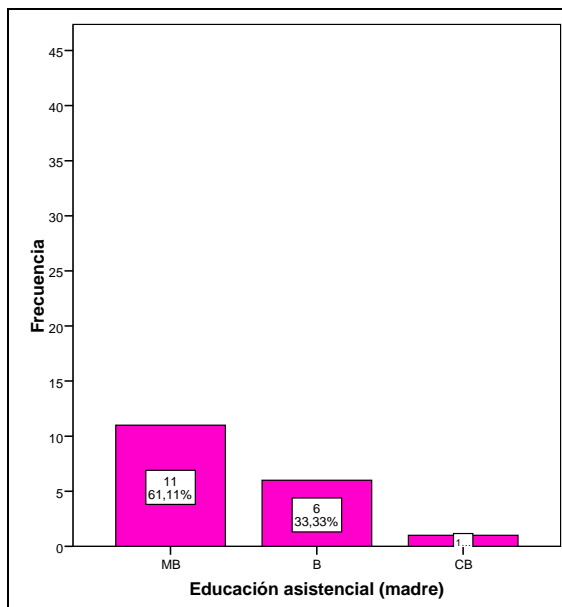
Educación asistencial – personalizada (madre).

Las puntuaciones halladas en esta ocasión, oscilan entre 2 y 4. Encontramos la puntuación media en 3,20, lo que supone el grado *Casi Bajo*.

Teniendo en cuenta el Gráfico 72 sabemos que la puntuación media coincide con el grado que obtiene mayor participación (60,00%), *Casi Bajo*.



72. Gráfico de barras de la variable *Educación asistencial – personalizada (madre)*.



73. Gráfico de barras de la variable *Educación asistencial (madre)*.

Educación asistencial (madre).

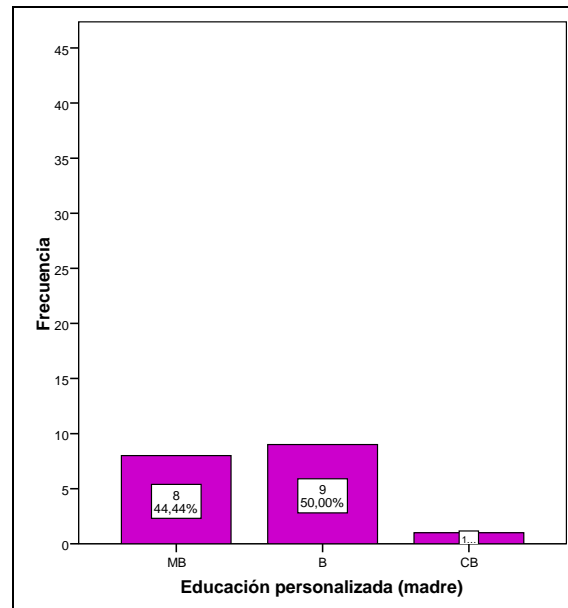
En esta variable hallamos la puntuación media más baja de las variables de *Educación adecuada de la madre*, 1,44. Dicha puntuación, sitúa a la media en el grado *Muy Bajo*. Los límites se sitúan en 1 y 3.

Como podemos ver en el Gráfico 73, más de la mitad de la muestra, concretamente el 61,11%, se sitúa en el grado *Muy Bajo*, coincidiendo así con la media.

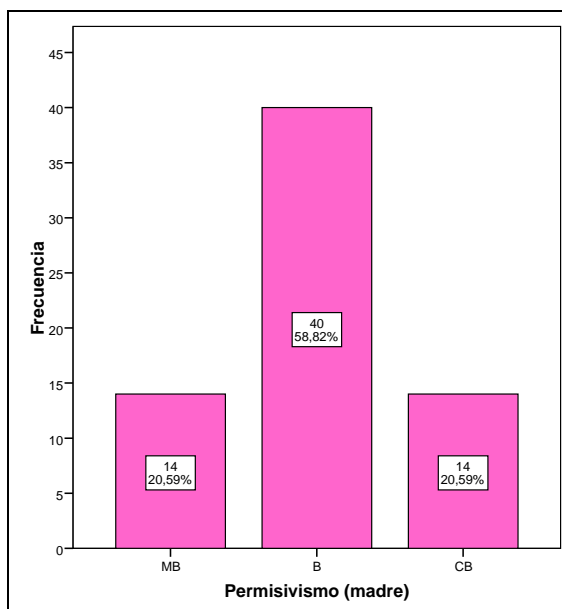
Educación personalizada (madre).

Una vez más, las puntuaciones oscilan entre 1 y 3, siendo la puntuación media 1,61. En esta ocasión, la media equivale al grado *Bajo*.

En el Gráfico 74 vemos que el grado *Bajo* ha obtenido la mayor participación (50,00%), seguido del grado *Muy Bajo* (con un 44,44%).



74. Gráfico de barras de la variable *Educación personalizada (madre)*.



75. Gráfico de barras de la variable *Permisivismo (madre)*.

Permisivismo (madre).

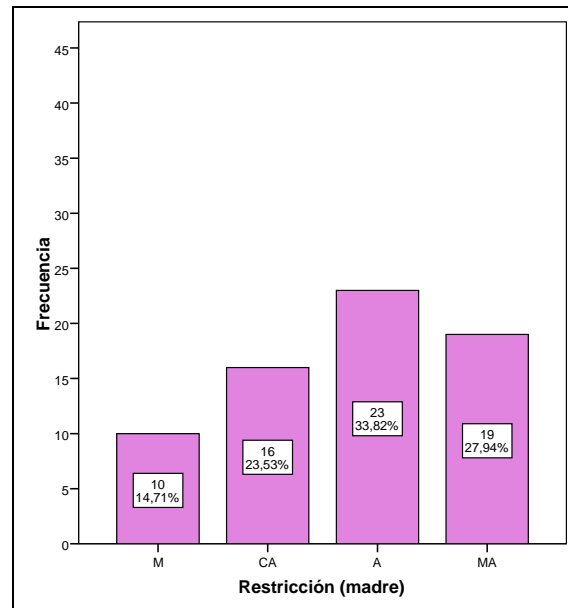
De igual modo que ocurriera en variables anteriores, las puntuaciones obtenidas oscilan entre 1 y 3. La media se halla en 2,00, correspondiente al grado *Bajo*.

A través del Gráfico 75 vemos que la media obtenida coincide con el grado de mayor participación (58,82%), *Bajo*. De igual modo, vemos que los dos grados restantes obtienen el mismo porcentaje, 20,59%.

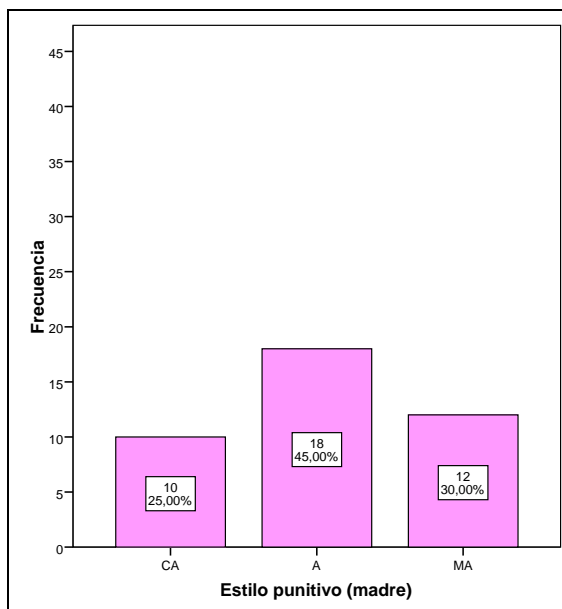
Restricción (madre).

En esta variable, las puntuaciones se sitúan en grados más elevados, concretamente entre 4 y 7. La puntuación media es igual a 5,75, lo que corresponde al grado *Alto*.

El Gráfico 76 nos muestra que el grado *Alto* obtiene la mayor participación (el 33,82%). Seguidamente, hallamos el grado *Muy Alto* con un 27,94%.



76. Gráfico de barras de la variable *Restricción (madre)*.



77. Gráfico de barras de la variable *Estilo punitivo (madre)*.

Estilo punitivo (madre).

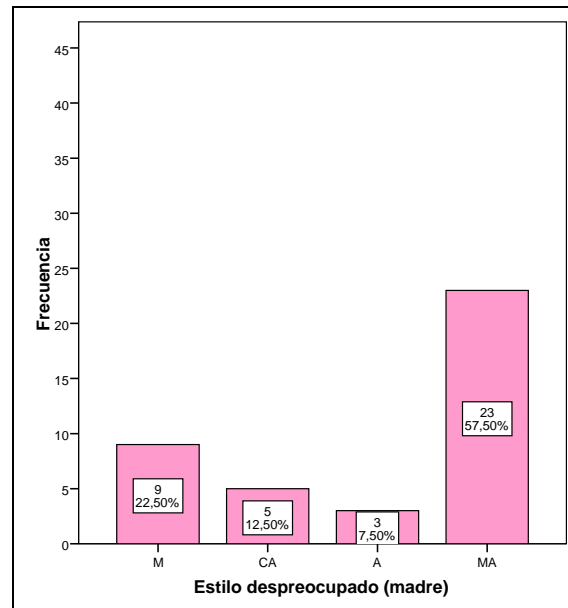
En esta variable hallamos la puntuación media más elevada de todas las variables que componen Educación adecuada de la madre. Dicha media asciende a 6,05, lo que equivale al grado *Alto*. Las puntuaciones oscilan entre 5 y 7.

Coincidiendo con la media, y tal como podemos observar en el Gráfico 77, vemos que el grado *Alto* obtiene la mayor participación, el 45,00%.

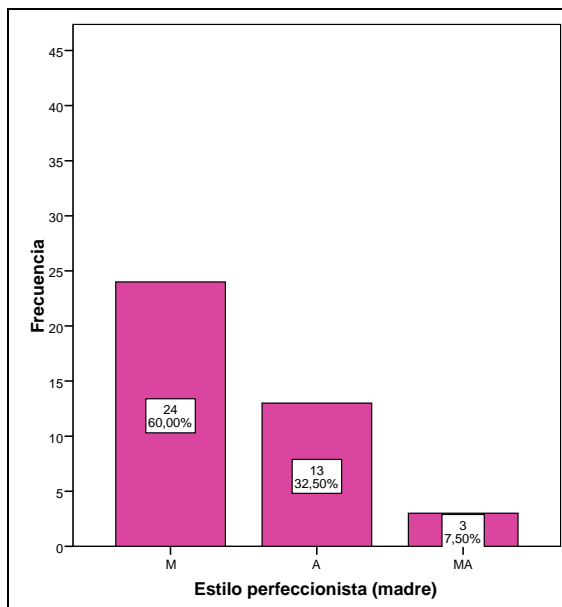
Estilo despreocupado (madre).

Las puntuaciones encontradas en esta variable se sitúan entre 4 y 7, siendo la puntuación media igual a 6,00. Por tanto, situamos la media en el grado *Alto*.

En el Gráfico 78 vemos a simple vista que el grado *Muy Alto* obtiene el mayor porcentaje de participación, el 57,50%, más de la mitad de la muestra.



78. Gráfico de barras de la variable *Estilo despreocupado (madre)*.



79. Gráfico de barras de la variable *Estilo perfeccionista (madre)*.

Estilo perfeccionista (madre).

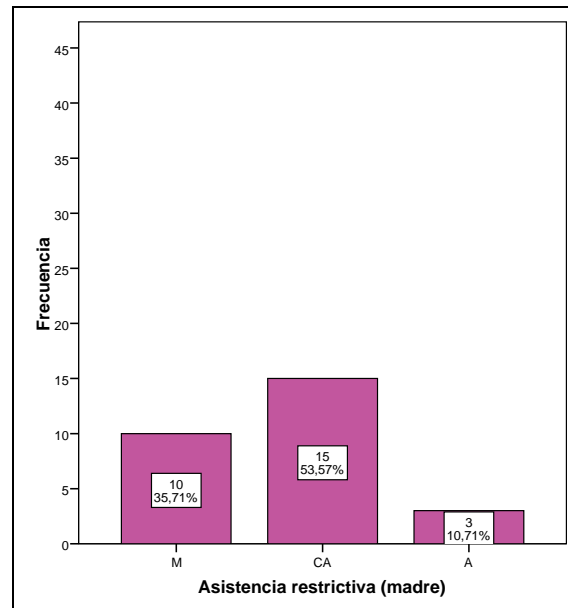
En esta ocasión, los límites también se vuelven a situar entre 4 y 7. La media se encuentra en 4,88, el grado *Casi Alto*.

En el Gráfico 79 vemos como sobresale el grado *Medio* con un 60,00%. Le sigue el grado *Alto* con el 32,50% de la participación.

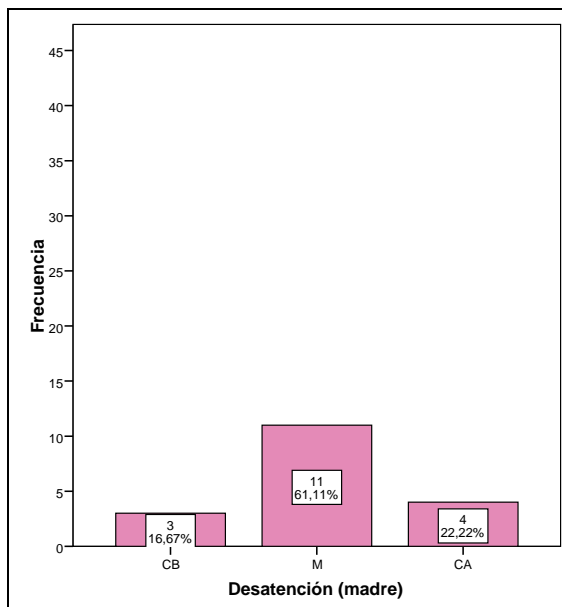
Asistencia restrictiva (madre).

Para esta variable, las puntuaciones oscilan entre 4 y 6. La puntuación media es igual a 4,75, equivalente al grado *Casi Alto*.

Como podemos apreciar en el Gráfico 80, la media obtenida coincide con el grado de mayor participación, *Casi Alto*, con un 53,57%.



80. Gráfico de barras de la variable *Asistencia restrictiva (madre)*.



81. Gráfico de barras de la variable *Desatención (madre)*.

Desatención (madre).

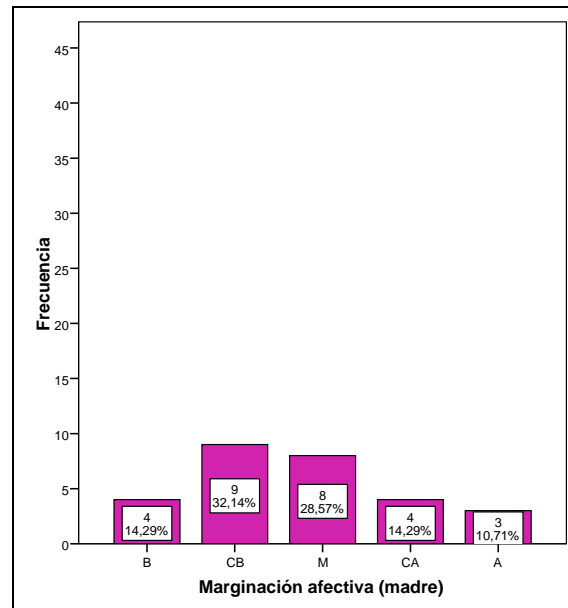
En esta ocasión, los límites se establecen en 3 y 5. La puntuación media se halla en el grado *Medio* (4,06).

En el Gráfico 81 vemos que el grado *Medio* obtiene un mayor porcentaje, 61,11%, coincidiendo así con la puntuación media.

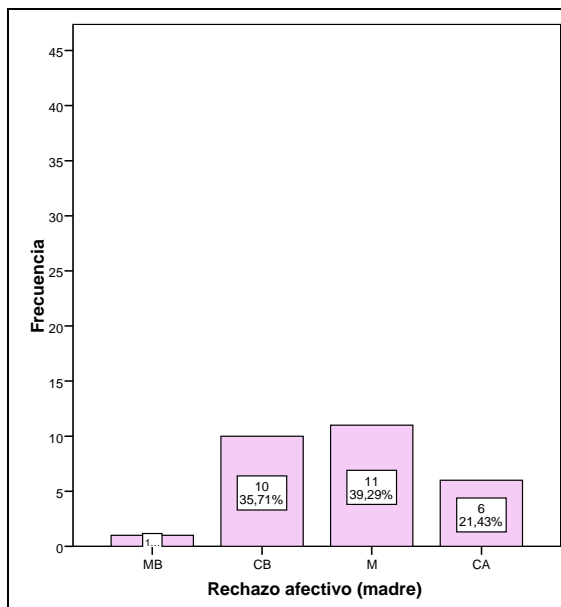
Marginación afectiva (madre).

El límite inferior se sitúa en 2 y el superior en 6. La puntuación media se encuentra en 3,75, lo que corresponde al grado *Medio*.

Visualizando el Gráfico 82, vemos que las participaciones están muy igualadas. El grado *Casi Bajo* obtiene el mayor porcentaje, 32,14%, seguido del grado *Medio*, con el 28,57%.



82. Gráfico de barras de la variable *Marginación afectiva (madre)*.



83. Gráfico de barras de la variable *Rechazo afectivo (madre)*.

Rechazo afectivo (madre).

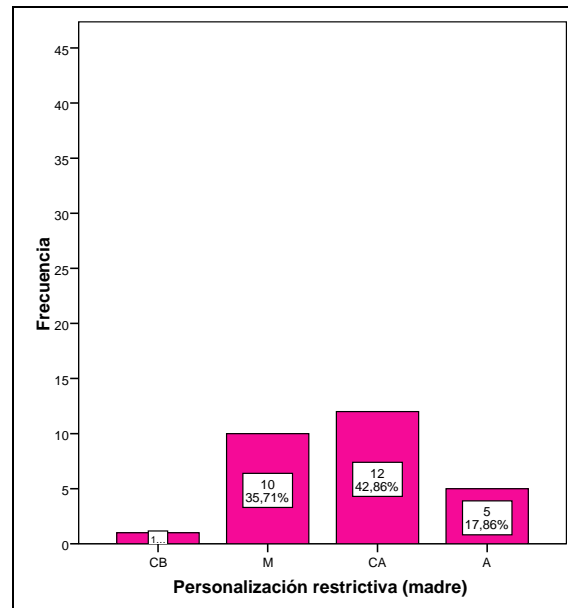
En este caso, las puntuaciones halladas se encuentran entre 1 y 5. La media es igual a 3,75, equivalente al grado *Medio*.

Como podemos ver en el Gráfico 83, el grado con mayor participación es *Medio*, con un 39,29%, coincidiendo con la media. Seguidamente, encontramos el grado *Casi Bajo*, con el 35,71%.

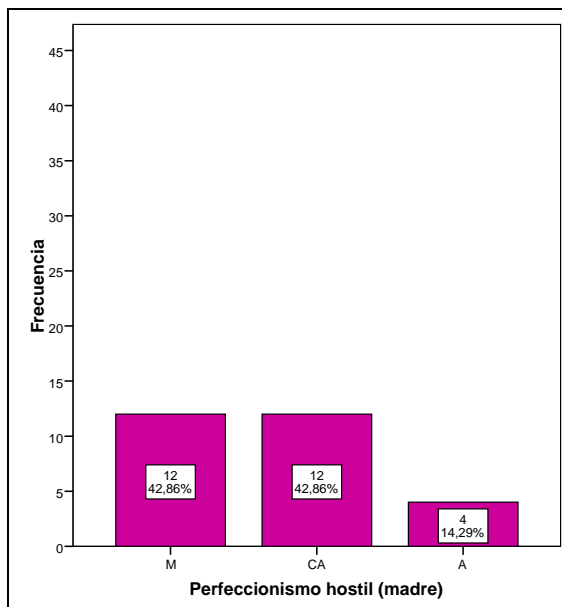
Personalización restrictiva (madre).

Para esta variable, las puntuaciones oscilan entre 3 y 6. La media se sitúa en el grado *Casi Alto* (4,75).

En el Gráfico 84 vemos que el grado con mayor porcentaje, con un 42,86%, es *Casi Alto*, lo que coincide con la media. Seguidamente, encontramos el grado *Medio* con un 35,71%.



84. Gráfico de barras de la variable *Personalización restrictiva (madre)*.



85. Gráfico de barras de la variable *Perfeccionismo hostil (madre)*.

Perfeccionismo hostil (madre).

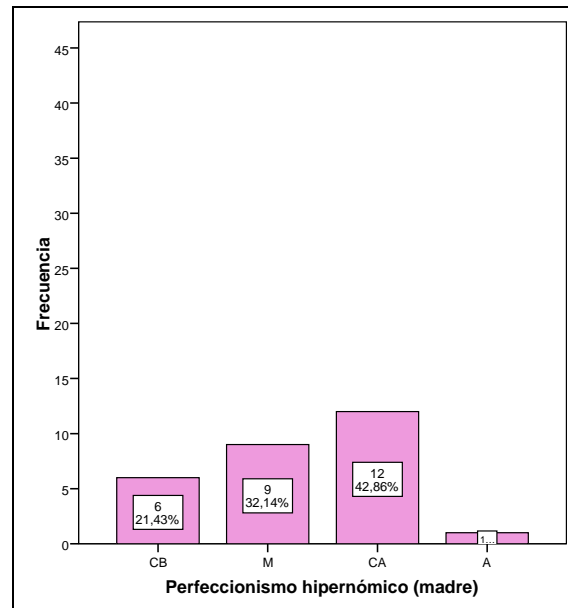
En esta ocasión, las puntuaciones oscilan entre 4 y 6, siendo la puntuación media 4,71. Lo que equivale al grado *Casi Alto*.

Visualizando el Gráfico 85, vemos que hay dos grados que obtienen mayor participación, el 42,86% cada uno. Estos grados son *Medio* y *Casi Alto*.

Perfeccionismo hipernómico (madre).

En esta última variable de *Educación adecuada de la madre*, las puntuaciones obtenidas oscilan entre 3 y 6. La media se encuentra en el grado *Medio* (4,29).

En el Gráfico 86 vemos que el grado *Casi Alto* obtiene el mayor porcentaje, concretamente el 42,86%. Le sigue, con un 32,14%, el grado *Medio*.



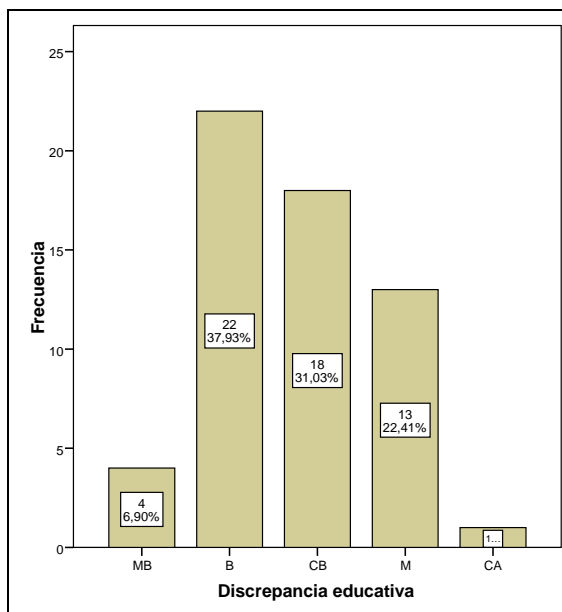
86. Gráfico de barras de la variable *Perfeccionismo hipernómico (madre)*.

✓ **Discrepancia educativa.**

En la Tabla 16 obtenemos que la variable en cuestión obtiene una puntuación media de 2,74, equivalente al nivel *Casi Bajo*. Asimismo, comprobamos que los límites se sitúan entre los grados *Muy Bajo* y *Casi Alto* (de 1 a 5).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Discrepancia educativa	58	1	5	2,74	,947

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la variable *Discrepancia educativa*.



87. Gráfico de barras de la variable *Discrepancia educativa*.

En el Gráfico 87 encontramos que el grado *Bajo* obtiene mayor participación, concretamente el 37,93%. Seguidamente, hallamos el nivel *Casi Bajo* con un 31,03%.

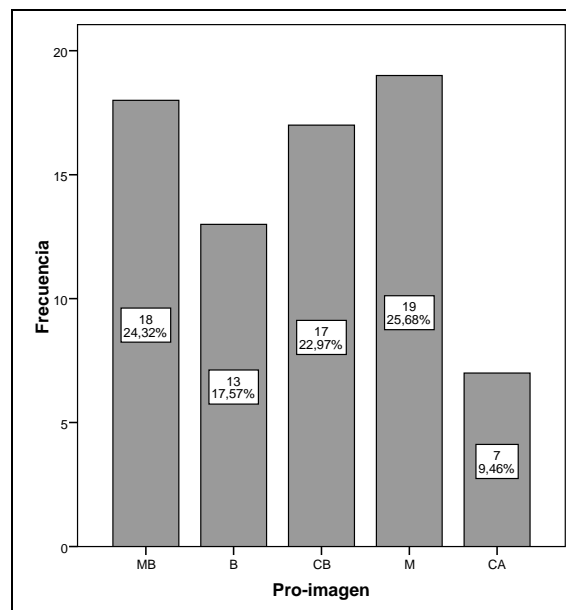
✓ **Pro-imagen.**

Según los Estadísticos Descriptivos obtenidos para esta variable, que encontramos en la Tabla 17, sabemos que la puntuación media (2,78) corresponde al grado *Casi Bajo*. De igual modo, hallamos que las puntuaciones obtenidas oscilan entre los grados *Muy Bajo* y *Casi Alto* (de 1 a 5).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Pro-imagen	74	1	5	2,78	1,327

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la variable *Pro-imagen*.

Observando el Gráfico 88 vemos que las participaciones obtenidas están muy igualadas. Sobresale, por muy poca diferencia, el grado *Medio* con un 25,86%. En menor porcentaje, 9,46%, encontramos el grado *Casi Alto*.



88. Gráfico de barras de la variable *Pro-imagen*.

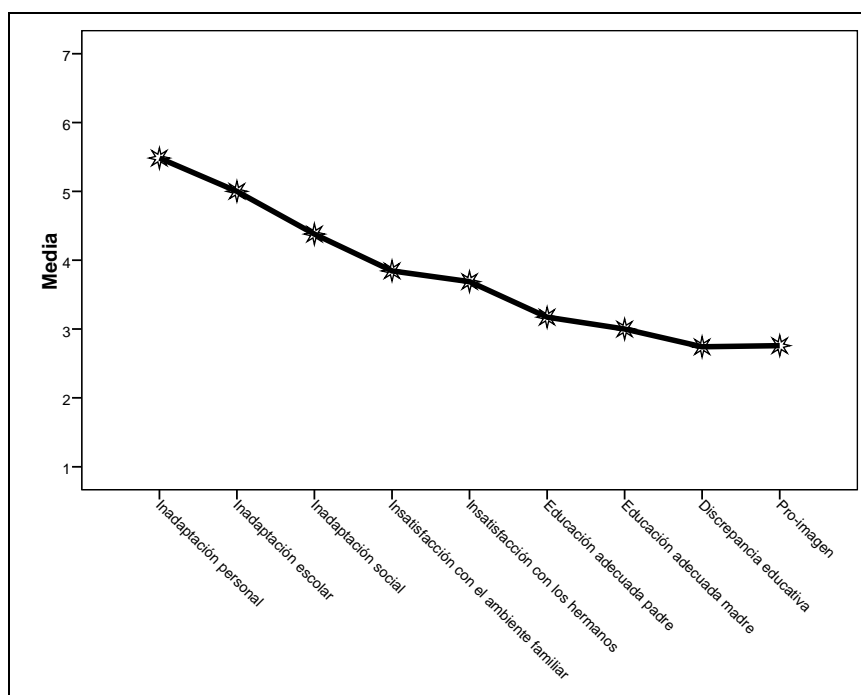
✓ Principales variables de Inadaptación.

Obteniendo una visión global de las *principales variables de Inadaptación* encontramos que la variable con mayor puntuación media, 5,46, es *Inadaptación personal*, lo que corresponde a un nivel *Casi Alto*. La media inferior, 2,74, se encuentra en *Discrepancia educativa*, para el nivel *Casi Bajo*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Inadaptación personal	74	4	7	5,46	,847
Inadaptación escolar	74	4	7	5,01	,836
Inadaptación social	74	3	6	4,41	,720
Insatisfacción con el ambiente familiar	74	1	7	3,97	1,292
Insatisfacción con los hermanos	74	2	5	3,66	,955
Educación adecuada padre	61	2	4	3,18	,695
Educación adecuada madre	68	2	4	2,99	,702
Discrepancia educativa	58	1	5	2,74	,947
Pro-imagen	74	1	5	2,78	1,327

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de las *principales variables de Inadaptación*.

Visualizando el Gráfico 89, podemos decir que la variable *Educación adecuada del padre* obtiene una puntuación media (3,18) más elevada que la variable *Educación adecuada de la madre* (2,99). Aún así, ambas variables se sitúan en el Grado *Casi Bajo*.



89. Gráfico de medias de las *Principales Variables de Inadaptación*.

5.1.2. Análisis de la relación entre las características sociodemográficas y repercusiones lingüísticas.

5.1.2.1. Relación entre sexo y componentes del lenguaje.

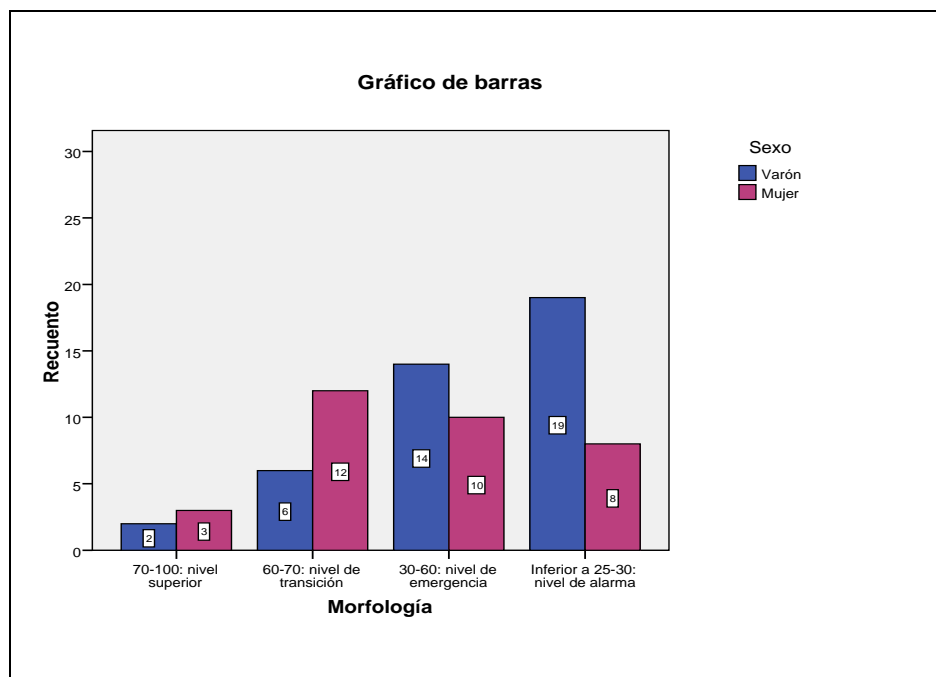
➤ Relación entre sexo y morfología.

En la Tabla 19 obtenemos la relación entre *Sexo* y *Morfología*. Vemos que la mayor participación, 19 sujetos, se encuentra en el sexo *Varón* para el *Nivel de Alarma (<25 -30)*. En cambio encontramos menos sujetos *Varones*, tan sólo 2, en el *Nivel Superior (de 70 a 100)*, y la mitad (6) que el número de mujeres (12 en el nivel de transición).

		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Morfología	70-100: nivel superior	2	3	5
	60-70: nivel de transición	6	12	18
	30-60: nivel de emergencia	14	10	24
	<25-30: nivel de alarma	19	8	27
Total		41	33	74

Tabla 19. Tabla de contingencia de la relación *Sexo * Morfología*.

En el Gráfico 90, se observa que el sexo *Mujer* tiene una mayor participación que el sexo *Varón* en los *Niveles más altos*. Y de forma contrario, el sexo *Varón* obtiene mayor participación en los *Niveles más bajos*.



90. Gráfico de barras de la relación *Sexo * Morfología*.

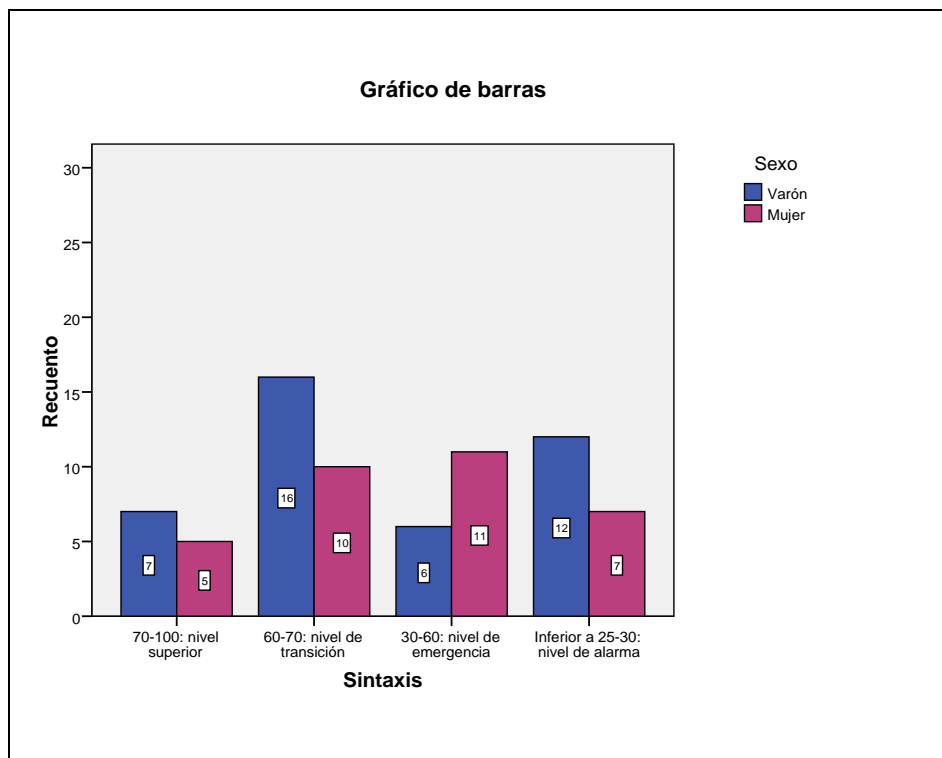
➤ **Relación entre sexo y sintaxis.**

Teniendo en cuenta los datos de la Tabla 20, sabemos que en el *Nivel de Transición* (de 60 a 70) el sexo *Varón* obtiene su mayor frecuencia, con 16 *sujetos*. La menor, 5 *sujetos*, se sitúa en el *Nivel Superior* (de 70 a 100) para el Sexo *Mujer*.

		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Sintaxis	70-100: nivel superior	7	5	12
	60-70: nivel de transición	16	10	26
	30-60: nivel de emergencia	6	11	17
	<25-30: nivel de alarma	12	7	19
Total		41	33	74

Tabla 20. Tabla de contingencia de la relación *Sexo * Sintaxis*.

En el Gráfico 91 vemos a simple vista que la presencia del sexo *Varón* es superior en todos los Niveles excepto en el *Nivel de Emergencia* (de 30 a 60), donde el sexo *Mujer* obtiene una mayor frecuencia.



91. Gráfico de barras de la relación *Sexo * Sintaxis*.

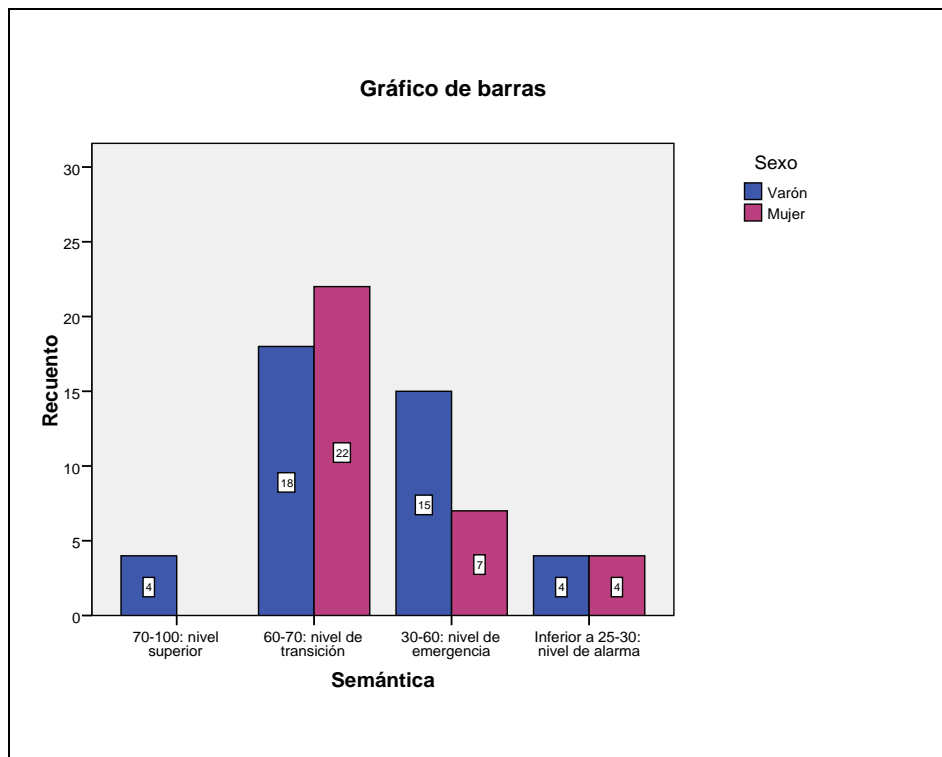
➤ **Relación entre sexo y semántica.**

Como podemos ver en la Tabla 21, el sexo *Mujer* obtiene la mayor frecuencia, 22 *sujetos*, en el *Nivel de Transición (de 60 a 70)*. La menor de las frecuencias es también para el sexo *Mujer* en el *Nivel Superior (de 70 a 100)*, pues no encontramos a *ningún sujeto*.

		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Semántica	70-100: nivel superior	4	0	4
	60-70: nivel de transición	18	22	40
	30-60: nivel de emergencia	15	7	22
	<25-30: nivel de alarma	4	4	8
Total		41	33	74

Tabla 21. Tabla de contingencia de la relación *Sexo * Semántica*.

Teniendo en cuenta el Gráfico 92, sabemos que el nivel inferior el sexo *Varón* y *Mujer* se igualan en frecuencias, 4 *sujetos* para cada uno. De igual modo, vemos que en dos niveles (*Nivel Superior* y *Nivel de Emergencia*) el sexo *Varón* es mayoritario.



92. Gráfico de barras de la relación *Sexo * Semántica*.

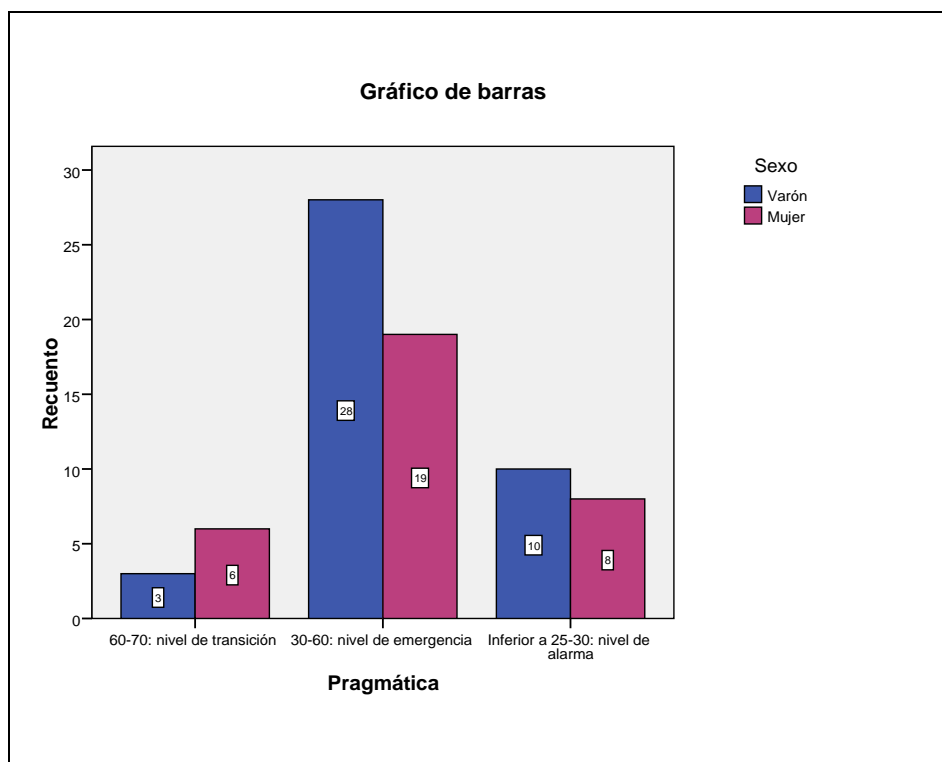
➤ **Relación entre sexo y pragmática.**

Como podemos apreciar en la Tabla 22, no existen sujetos que pertenezcan al *Nivel Superior (de 70 a 100)*. La mayor frecuencia la encontramos en el sexo *Varón* para el *Nivel de Emergencia (de 30 a 60)* con 28 *sujetos*. La menor frecuencia también está presente en el sexo *Varón*, con 3 *sujetos*, para el *Nivel de Transición (de 60 a 70)*.

		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Pragmática	60-70: nivel de transición	3	6	9
	30-60: nivel de emergencia	28	19	47
	<25-30: nivel de alarma	10	8	18
Total		41	33	74

Tabla 22. Tabla de contingencia de la relación *Sexo * Pragmática*.

El Gráfico 93 nos muestra que el sexo *Varón* es mayoritario en los *Niveles inferiores de Pragmática*. Mientras que el sexo *Mujer* supera a su contrario en el *Nivel más elevado*.



93. Gráfico de barras de la relación *Sexo * Pragmática*.

5.1.2.2. Relación entre edad y componentes del lenguaje.

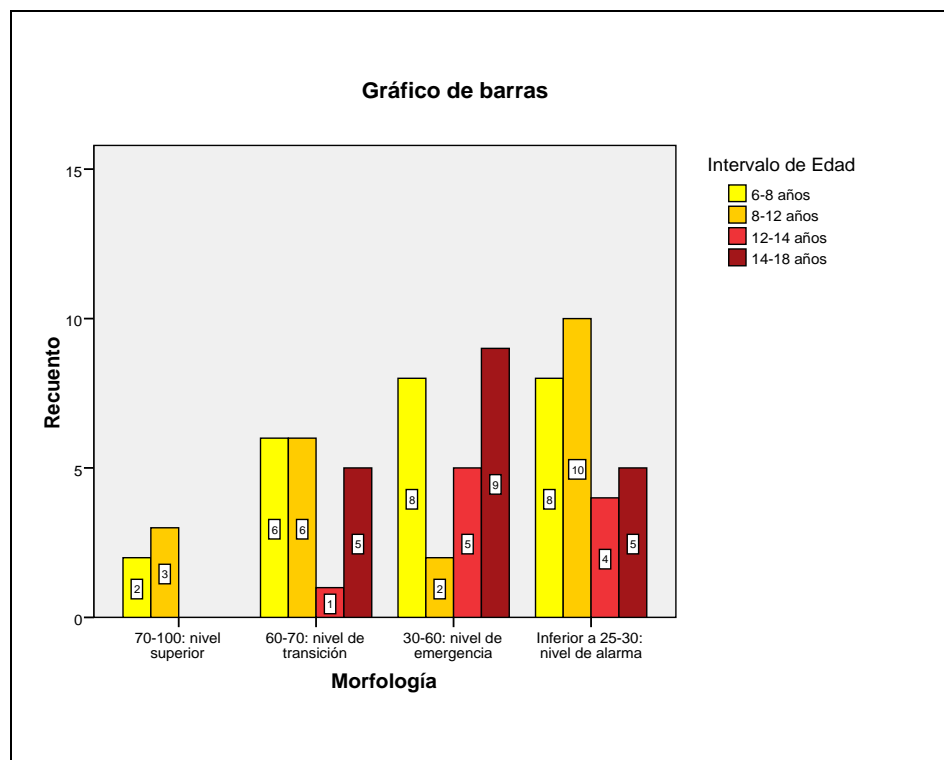
➤ Relación entre los intervalos de edad y morfología.

En la Tabla 23 encontramos las frecuencias obtenidas según la Edad y el Nivel de Morfología. Obtenemos que la mayor frecuencia, *10 sujetos*, se sitúa en el intervalo de *8 a 12 años* para el *Nivel de Alarma (<25 a 30)*. En los intervalos de *12 a 14 años* y de *14 a 18 años* vemos que no existe *ningún sujeto* en el *Nivel superior (de 70 a 100)*.

		Intervalo de Edad				Total
		6 - 8 años	8 - 12 años	12 - 14 años	14 - 18 años	
Morfología	70-100: nivel superior	2	3	0	0	5
	60-70: nivel de transición	6	6	1	5	18
	30-60: nivel de emergencia	8	2	5	9	24
	<25-30: nivel de alarma	8	10	4	5	27
Total		24	21	10	19	74

Tabla 23. Tabla de contingencia de la relación *Intervalo de Edad * Morfología*.

El Gráfico 94 muestra que en los *Niveles más inferiores* suele tener mayor frecuencia el intervalo de *6 a 8 años*. De igual modo, observamos que el intervalo de *12 a 14 años* obtiene una baja participación en cada uno de los niveles.



94. Gráfico de barras de la relación *Intervalo de Edad * Morfología*.

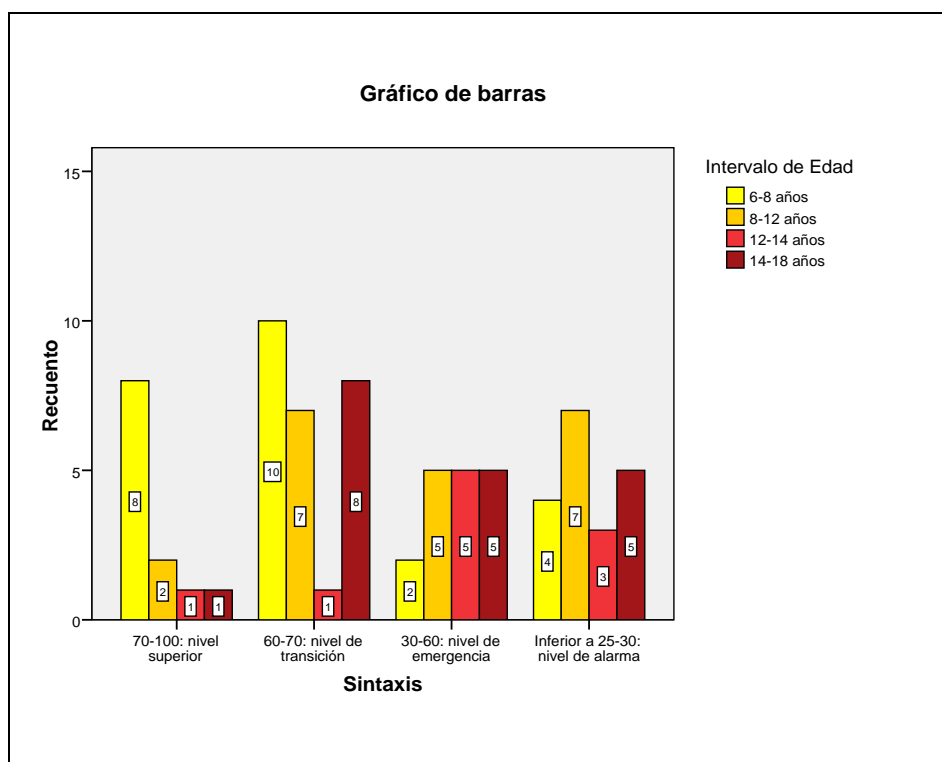
➤ **Relación entre los intervalos de edad y sintaxis.**

Como podemos observar en la Tabla 24, existen varios grupos donde tan sólo se encuentra *1 sujeto*. En cambio, la mayor frecuencia, *10 sujetos*, está definida en el intervalo de *6 a 8 años* en el *Nivel de Transición (de 60 a 70)*.

		Intervalo de Edad				Total
		6 - 8 años	8 - 12 años	12 - 14 años	14 - 18 años	
Sintaxis	70-100: nivel superior	8	2	1	1	12
	60-70: nivel de transición	10	7	1	8	26
	30-60: nivel de emergencia	2	5	5	5	17
	<25-30: nivel de alarma	4	7	3	5	19
Total		24	21	10	19	74

Tabla 24. Tabla de contingencia de la relación *Intervalo de Edad * Sintaxis*.

En el Gráfico 95 hallamos que el intervalo de *6 a 8 años* posee la mayor frecuencia en los *Niveles más elevados*. También podemos observar que el intervalo de *12 a 14 años* obtiene las menores frecuencias en los niveles superiores.



95. Gráfico de barras de la relación *Intervalo de Edad * Sintaxis*

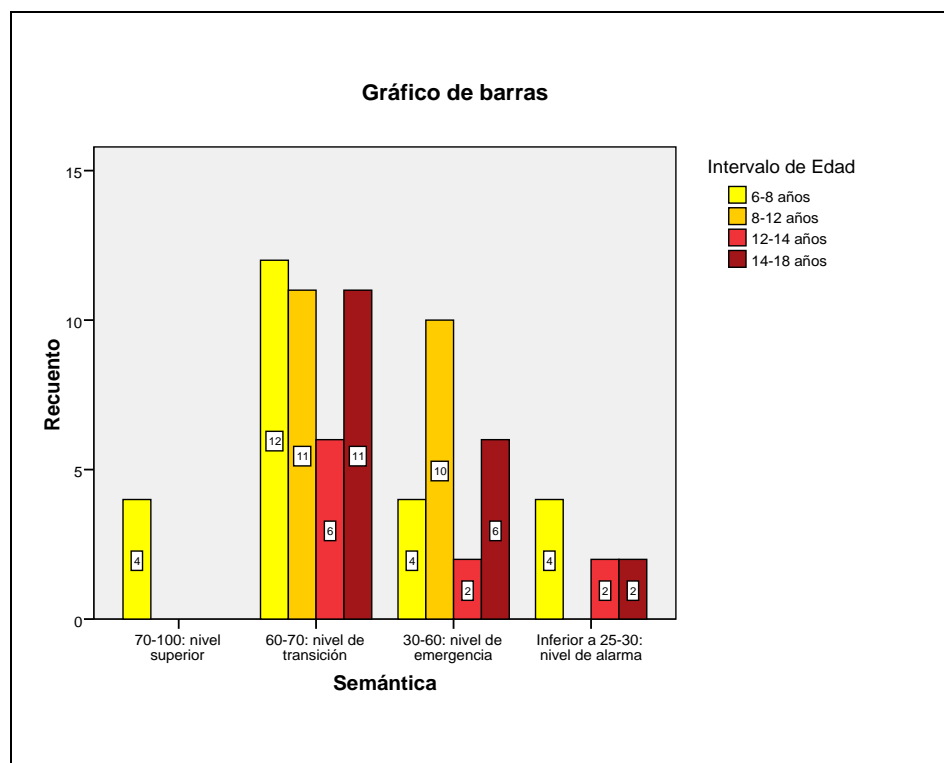
➤ **Relación entre los intervalos de edad y semántica.**

Teniendo en cuenta la Tabla 25, sabemos que el *Nivel Superior (de 70 a 100)* posee la menor frecuencia, pues en tres de los cuatro *Intervalos de Edad* no posee *ningún sujeto*. La mayor participación, *12 sujetos*, se encuentra en el *Nivel de Transición (de 60 a 70)* en el intervalo *de 6 a 8 años*.

		Intervalo de Edad				Total
		6 - 8 años	8 - 12 años	12 - 14 años	14 - 18 años	
Semántica	70-100: nivel superior	4	0	0	0	4
	60-70: nivel de transición	12	11	6	11	40
	30-60: nivel de emergencia	4	10	2	6	22
	<25-30: nivel de alarma	4	0	2	2	8
Total		24	21	10	19	74

Tabla 25. Tabla de contingencia de la relación *Intervalo de Edad * Semántica*.

Observando el Gráfico 96 podemos decir que excepto en el intervalo de *8 a 12 años*, el resto muestra mayor frecuencia en el *Nivel de Transición* que en el resto de los niveles. De igual modo, encontramos que el intervalo *de 6 a 8 años* es el único que está presente en cada uno de los Niveles. El intervalo de *8 a 12 años* es el único en el que no existen sujetos en el nivel de alarma.



96. Gráfico de barras de la relación *Intervalo de Edad * Semántica*.

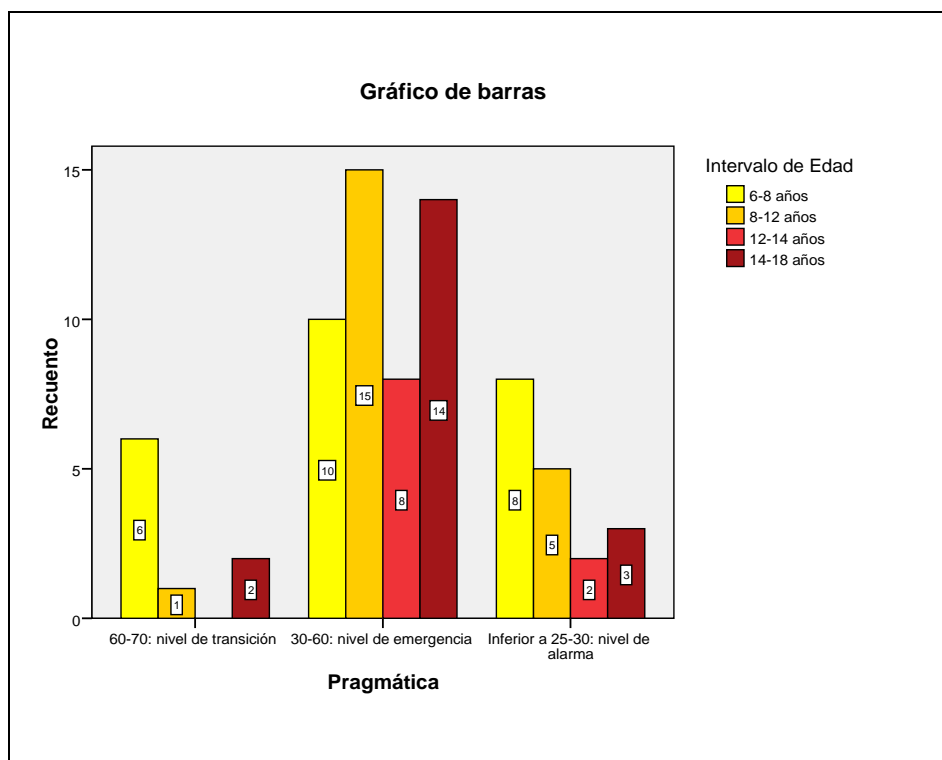
➤ **Relación entre los intervalos de edad y pragmática.**

En la Tabla 26 encontramos que la mayor frecuencia en esta relación, se sitúa en el intervalo de 8 a 12 años en el Nivel de Emergencia (de 30 a 60) con 15 sujetos. En cambio, no encontramos ningún sujeto para el intervalo de 12 a 14 años en el Nivel de Transición (de 60 a 70).

		Intervalo de Edad				Total
		6 - 8 años	8 - 12 años	12 - 14 años	14 - 18 años	
Pragmática	60-70: nivel de transición	6	1	0	2	9
	30-60: nivel de emergencia	10	15	8	14	47
	<25-30: nivel de alarma	8	5	2	3	18
Total		24	21	10	19	74

Tabla 26. Tabla de contingencia de la relación *Intervalo de Edad * Pragmática*.

En el Gráfico 97 podemos visualizar la frecuencia más alta en todos los intervalos se sitúa en el Nivel de Emergencia. Asimismo, observamos que los intervalos de 8 a 12 años y de 14 a 18 años poseen una frecuencia baja en el Nivel de alarma.



97. Gráfico de barras de la relación *Intervalo de Edad * Pragmática*.

5.2. Análisis Inferencial.

Antes de comenzar a comentar el Análisis Inferencial realizado en la muestra obtenida, debemos señalar que hemos efectuado las pruebas correspondientes (Prueba de K-S, Prueba de Rachas y Prueba de Levene) para comprobar si se cumplen los Supuestos de Normalidad, Aleatorización y Homoscedasticidad, y así utilizar correctamente Pruebas Paramétricas o Pruebas No Paramétricas en cada caso.

5.2.1. Análisis de la variable Sexo.

➤ Sexo / Variables de Personalidad.

En la Tabla 27 hallamos los resultados obtenidos tras realizar la prueba *t* de Student para 2 muestras independientes. Vemos que en ninguna de las variables existen diferencias significativas con respecto al *Sexo*.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Emocionalmente Afectado - Estable	Se han asumido varianzas iguales	,233	,631	-1,063	,291
	No se han asumido varianzas iguales			-1,064	,291
Despreocupado – Consciente	Se han asumido varianzas iguales	,010	,921	,158	,875
	No se han asumido varianzas iguales			,158	,875
Sensibilidad Dura – Blanda	Se han asumido varianzas iguales	,389	,535	-1,229	,223
	No se han asumido varianzas iguales			-1,250	,215
Sencillo – Astuto	Se han asumido varianzas iguales	,149	,701	-,259	,797
	No se han asumido varianzas iguales			-,259	,797
Sereno – Aprensivo	Se han asumido varianzas iguales	,043	,836	-,985	,328
	No se han asumido varianzas iguales			-,985	,328
Ajuste – Ansiedad	Se han asumido varianzas iguales	2,060	,155	1,227	,224
	No se han asumido varianzas iguales			1,201	,234

Introversión – Extraversión	Se han asumido varianzas iguales	,947	,334	,425	,672
	No se han asumido varianzas iguales			,430	,668
Menos – Más Integrado	Se han asumido varianzas iguales	,012	,912	,460	,648
	No se han asumido varianzas iguales			,460	,648
Calma – Excitabilidad	Se han asumido varianzas iguales	2,352	,132	,931	,357
	No se han asumido varianzas iguales			,931	,357
Sociable – Autosuficiente	Se han asumido varianzas iguales	2,088	,160	1,460	,156
	No se han asumido varianzas iguales			1,363	,191
Dependencia – Independencia	Se han asumido varianzas iguales	,647	,428	,454	,654
	No se han asumido varianzas iguales			,436	,668

Tabla 27. Prueba *t* de Student *Sexo* / *Variables de Personalidad*.

Para las variables que no cumplen alguno de los supuestos, se ha realizado la Prueba *U* de Mann-Whitney, cuyos datos se recogen en las Tablas 28-1 y 28-2. En esta ocasión, tampoco encontramos diferencias significativas.

	Reservado – Abierto	Inteligencia Baja – Alta	Sobrio – Entusiasta	Cohibido – Emprendedor
U de Mann-Whitney	629,000	603,500	631,500	560,500
W de Wilcoxon	1490,000	1164,500	1492,500	1121,500
Z	-,534	-,824	-,506	-1,295
Sig. Asintót. (bilateral)	,593	,410	,613	,195

Tabla 28-1. Prueba *U* de Mann – Whitney: *Sexo* / *Variables de Personalidad*.

	Seguro - Dubitativo	Relajado - Tenso	Calmoso - Excitable	Sumiso - Dominante
U de Mann-Whitney	592,000	655,500	624,000	581,500
W de Wilcoxon	1453,000	1516,500	1485,000	1442,500
Z	-,949	-,235	-,594	-1,061
Sig. asintót. (bilateral)	,343	,814	,552	,289

Tabla 28-2. Prueba *U* de Mann – Whitney: *Sexo* / *Variables de Personalidad*.

➤ **Sexo / Variables de Inadaptación Personal.**

Una vez realizada la prueba *t* de Student, tal como podemos visualizar en la Tabla 29, observamos que en las variables *Depresión* y *Timidez* no se cumple la Prueba de Levene y, por tanto, no se han asumido varianzas iguales en dichas variables. De todos modos, el estadístico de significación nos lleva a afirmar que no existen diferencias significativas en relación a la variable *Sexo*, en ninguna de las *variables de Inadaptación Personal* que cumplen los Supuestos de Normalidad y Aleatorización.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Depresión	Se han asumido varianzas iguales	5,292	,024	-1,235	,221
	No se han asumido varianzas iguales			-1,266	,209
Timidez	Se han asumido varianzas iguales	5,647	,030	-,323	,751
	No se han asumido varianzas iguales			-,383	,706
Desajuste afectivo	Se han asumido varianzas iguales	,320	,587	-,632	,545
	No se han asumido varianzas iguales			-,632	,548

Tabla 29. Prueba *t* de Student *Sexo / Variables de Inadaptación Personal*.

Como ocurriera anteriormente, tras realizar la Prueba *U* de Mann – Whitney para las *variables de Inadaptación Personal* restantes, cuyos resultados aparecen en las Tablas 30-1 y 30-2, no encontramos diferencias significativas.

	Inadaptación personal	Desajuste disociativo	Autodesajuste / Insatisfacción personal	Cogniafección
U de Mann-Whitney	629,000	603,500	631,500	560,500
W de Wilcoxon	1490,000	1164,500	1492,500	1121,500
Z	-,534	-,824	-,506	-1,295
Sig. asintót. (bilateral)	,593	,410	,613	,195

Tabla 30-1. Prueba *U* de Mann – Whitney: *Sexo / Variables de Inadaptación Personal*.

	Cognipunición	Intrapunición	Somatización	Autosuficiencia defensiva
U de Mann-Whitney	592,000	655,500	624,000	581,500
W de Wilcoxon	1453,000	1516,500	1485,000	1442,500
Z	-,949	-,235	-,594	-1,061
Sig. asintót. (bilateral)	,343	,814	,552	,289

Tabla 30-2. Prueba U de Mann – Whitney: *Sexo / Variables de Inadaptación Personal.*

➤ **Sexo / Variables de Inadaptación Escolar.**

Efectuada la prueba *t* de Student para 2 muestras independientes entre la variable *Sexo* y *las variables de Inadaptación Escolar*, que cumplen todos los Supuestos para realizar Pruebas Paramétricas, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 31, vemos que no existen diferencias significativas, pues el estadístico que nos devuelve dicha prueba es siempre superior a la significación ($P = 0,05$).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Hipolaboriosidad	Se han asumido varianzas iguales	,187	,669	-1,748	,092
	No se han asumido varianzas iguales			-1,727	,099
Hipomotivación	Se han asumido varianzas iguales	,645	,429	-,219	,828
	No se han asumido varianzas iguales			-,205	,840
Aversión al profesor	Se han asumido varianzas iguales	3,266	,082	,108	,915
	No se han asumido varianzas iguales			,121	,904
Indisciplina	Se han asumido varianzas iguales	2,269	,144	-1,149	,261
	No se han asumido varianzas iguales			-1,226	,231
Insatisfacción escolar	Se han asumido varianzas iguales	1,527	,233	1,407	,177
	No se han asumido varianzas iguales			1,222	,255

Tabla 31. Prueba *t* de Student *Sexo / Variables de Inadaptación Escolar.*

En la Tabla 32 vemos los resultados obtenidos tras realizar la Prueba No Paramétrica para 2 muestras independientes. Una vez más, no existen diferencias significativas.

	Inadaptación escolar	Inadaptación escolar externa	Aversión a la institución	Aversión al aprendizaje/instrucción
U de Mann-Whitney	637,000	222,000	182,000	642,500
W de Wilcoxon	1498,000	475,000	458,000	1503,500
Z	-,462	-,785	-1,655	-,389
Sig. asintót. (bilateral)	,644	,432	,098	,697

Tabla 32. Prueba U de Mann – Whitney: *Sexo / Variables de Inadaptación Escolar.*

➤ **Sexo / Variables de Inadaptación Social.**

Teniendo en cuenta los datos que figuran en la Tabla 33, encontramos que existen diferencias significativas, con respecto al *Sexo*, en las siguientes *variables de Inadaptación social*: *Hostilgenia* ($P = 0,003$) y *Introversión hipoactiva* ($P = 0,013$).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Autodesajuste social	Se han asumido varianzas iguales	,000	,996	,442	,661
	No se han asumido varianzas iguales			,442	,661
Hostilgenia	Se han asumido varianzas iguales	1,077	,305	-3,095	,003
	No se han asumido varianzas iguales			-3,082	,004
Introversión hipoactiva	Se han asumido varianzas iguales	,248	,625	2,758	,013
	No se han asumido varianzas iguales			2,818	,014

Tabla 33. Prueba t de Student *Sexo / Variables de Inadaptación Social.*

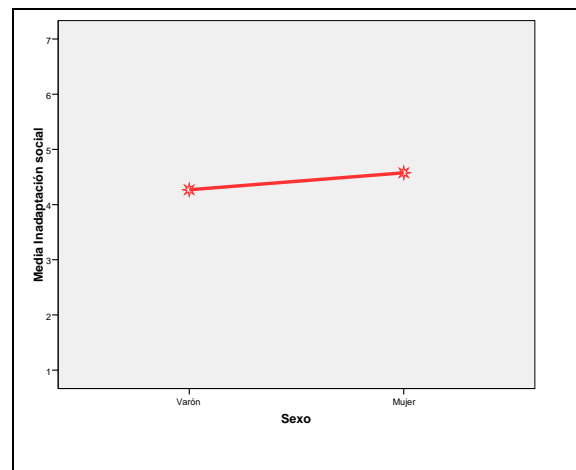
Realizada la Prueba *U* de Mann – Whitney para las *variables de Inadaptación Social* que no cumplen algunos de los Supuestos, tal y como podemos ver en la Tabla 34, sabemos que existen diferencias significativas en la variable *Inadaptación social*, pues el valor de *P* es igual a *0,042*.

	Inadaptación social	Agresividad social	Disnomia	Restricción social	Introversión	Introversión hostiligénica
U de Mann-Whitney	505,000	576,500	670,500	613,000	204,500	29,000
W de Wilcoxon	1366,000	1437,500	1231,500	1174,000	457,500	57,000
Z	-2,038	-1,171	-,069	-,782	-1,167	-1,280
Sig. asintót. (bilateral)	,042	,242	,945	,434	,243	,201

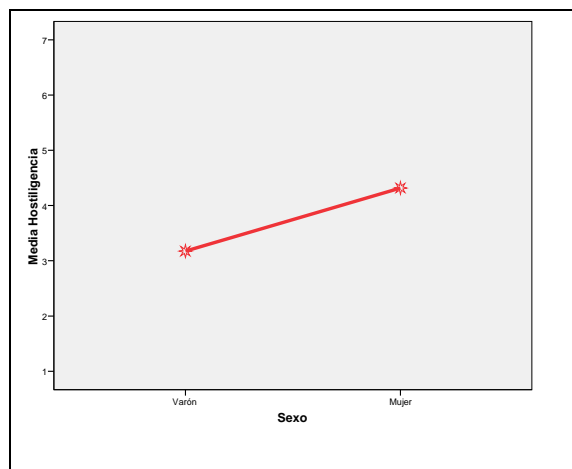
Tabla 34. Prueba *U* de Mann – Whitney: *Sexo / Variables de Inadaptación Social*.

Inadaptación social.

Como podemos apreciar en el Gráfico 98, el sexo *Mujer* obtiene una puntuación media superior al sexo *Varón* en esta variable. Las niñas se situarían en el grado *Casi Alto* y los niños en el grado *Medio*.



98. Gráfico de líneas de la relación *Sexo / Inadaptación social*.



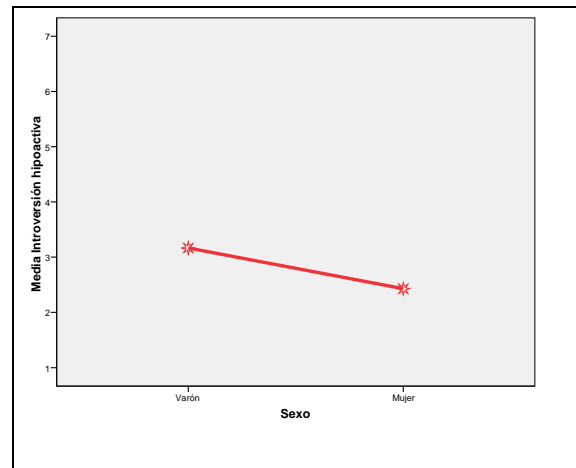
99. Gráfico de líneas de la relación *Sexo / Hostilgenia*.

Hostilgenia.

En el Gráfico 99 vemos claramente cómo el sexo *Mujer* alcanza una puntuación media superior al sexo opuesto. Mientras los varones se sitúan en el grado *Casi Bajo*, las mujeres aumentan hasta el grado *Casi Alto*.

Introversión Hipoactiva.

En esta ocasión, como podemos comprobar en el Gráfico 100, es el sexo *Varón* quien adquiere una media más elevada que el sexo *Mujer*. Vemos que los varones se sitúan en el grado *Casi Bajo*, mientras que las mujeres se encuentran en el grado *Bajo*.



100. Gráfico de líneas de la relación *Sexo / Introversión Hipoactiva*.

➤ **Sexo / Insatisfacción con el Ambiente Familiar.**

Tras verificar que se cumplen todos los Supuestos para realizar Pruebas Paramétricas, realizamos la prueba *t* de Student. La tabla 35 nos muestra que no existen diferencias significativas entre los dos *Sexos* y los distintos grados de *Insatisfacción con el ambiente familiar*.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Insatisfacción con el ambiente familiar	Se han asumido varianzas iguales	,197	,659	-,521	,604
	No se han asumido varianzas iguales			-,527	,600

Tabla 35. Prueba *t* de Student *Sexo / Insatisfacción con el Ambiente Familiar*.

➤ **Sexo / Insatisfacción con los Hermanos.**

Al no cumplir alguno de los Supuestos, realizamos la Prueba *U* de Mann – Whitney. Vemos que *P* es igual a *0,617*, por lo que diremos que no existen diferencias significativas.

	Insatisfacción con los hermanos
U de Mann-Whitney	634,000
W de Wilcoxon	1195,000
Z	-,501
Sig. asintót. (bilateral)	,617

Tabla 36. Prueba *U* de Mann – Whitney: *Sexo / Insatisfacción con los Hermanos*.

➤ **Sexo / Variables de Educación Adecuada del Padre.**

Como podemos comprobar en la Tabla 37, no existen diferencias significativas entre la variable *Sexo* y las *variables de Educación adecuada del padre* que cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas. En la variable *Proteccionismo (padre)*, vemos que no se cumple la Prueba de Levene, por tanto, no se han asumido varianzas iguales, siendo el estadístico que nos devuelve la prueba *t* de Student superior a 0,05.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Estilo punitivo (padre)	Se han asumido varianzas iguales	,633	,432	1,778	,084
	No se han asumido varianzas iguales			1,723	,096
Estilo despreocupado (padre)	Se han asumido varianzas iguales	2,356	,134	,470	,641
	No se han asumido varianzas iguales			,452	,654
Perfeccionismo hipernómico (padre)	Se han asumido varianzas iguales	,440	,514	1,258	,222
	No se han asumido varianzas iguales			1,292	,210
Estilo aversivo (padre)	Se han asumido varianzas iguales	,609	,444	-,627	,537
	No se han asumido varianzas iguales			-,656	,519
Rechazo afectivo (padre)	Se han asumido varianzas iguales	,638	,433	-,872	,393
	No se han asumido varianzas iguales			-,878	,391
Marginación afectiva (padre)	Se han asumido varianzas iguales	,033	,857	-,471	,643
	No se han asumido varianzas iguales			-,464	,649
Proteccionismo (padre)	Se han asumido varianzas iguales	185,143	,000	-2,268	,043
	No se han asumido varianzas iguales			-1,633	,178

Tabla 37. Prueba *t* de Student *Sexo / Variables de Educación Adecuada del Padre*.

En la Tabla 38 vemos que no existen diferencias significativas en las restantes variables de Educación adecuada del padre, pues ninguno de los estadísticos que nos devuelve la Prueba U de Mann – Whitney es inferior o igual a 0,05.

	Educación adecuada padre	Educación asistencial - personalizada (padre)	Permisivismo (padre)	Restricción (padre)	Estilo perfeccionista (padre)	Perfeccionismo hostil (padre)
U de Mann-Whitney	403,000	401,500	449,500	402,500	134,500	56,000
W de Wilcoxon	1033,000	1031,500	1079,500	753,500	387,500	111,000
Z	-,829	-,893	-,098	-,845	-1,328	-,590
Sig. asintót. (bilateral)	,407	,372	,922	,398	,184	,555

Tabla 38. Prueba U de Mann – Whitney: Sexo / Variables de Educación Adecuada del Padre.

➤ **Sexo / Variables de Educación Adecuada de la Madre.**

Observando los resultados de la Tabla 39, hallamos que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables que cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, ya que el estadístico encontrado es superior a 0,05.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)
Educación personalizada (madre)	Se han asumido varianzas iguales	,599	,450	,215	,833
	No se han asumido varianzas iguales			,227	,824
Estilo punitivo (madre)	Se han asumido varianzas iguales	,251	,619	,397	,694
	No se han asumido varianzas iguales			,398	,693
Desatención (madre)	Se han asumido varianzas iguales	,832	,375	,286	,778
	No se han asumido varianzas iguales			,299	,769
Marginación afectiva (madre)	Se han asumido varianzas iguales	,534	,472	-,879	,388
	No se han asumido varianzas iguales			-,845	,409
Rechazo afectivo (madre)	Se han asumido varianzas iguales	,440	,513	-,723	,476
	No se han asumido varianzas iguales			-,721	,479
Personalización restrictiva (madre)	Se han asumido varianzas iguales	1,810	,190	-,843	,407
	No se han asumido varianzas iguales			-,882	,386

Perfeccionismo hostil (madre)	Se han asumido varianzas iguales	,010	,920	-,613	,545
	No se han asumido varianzas iguales			-,604	,552
Perfeccionismo hipernómico (madre)	Se han asumido varianzas iguales	,001	,979	-,836	,411
	No se han asumido varianzas iguales			-,850	,404

Tabla 39. Prueba *t* de Student *Sexo* / *Variables de Educación Adecuada de la Madre*.

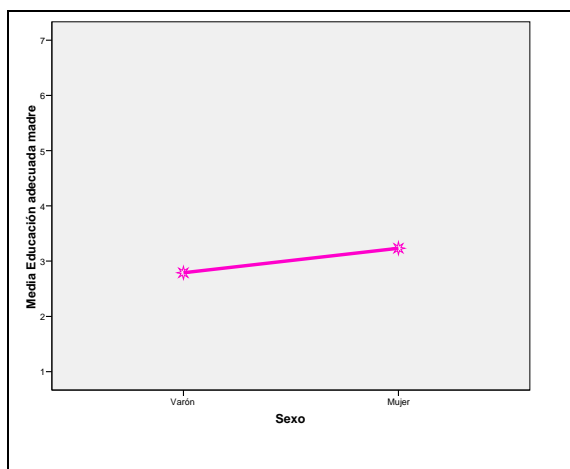
Realizada la Prueba *U* de Mann – Whitney para las variables que no cumplen los requisitos para efectuar Pruebas Paramétricas, Tablas 40-1 y 40-2, encontramos que existen diferencias significativas en la variable *Educación adecuada de la madre* ($P = 0,010$).

	Educación adecuada madre	Educación asistencial- personalizada (madre)	Educación asistencial (madre)	Permisivismo (madre)
U de Mann- Whitney	379,000	263,000	25,500	543,000
W de Wilcoxon	1120,000	641,000	91,500	1008,000
Z	-2,581	-1,063	-1,372	-,378
Sig. asintót. (bilateral)	,010	,288	,170	,706

Tabla 40-1. Prueba *U* de Mann – Whitney: *Sexo* / *Variables de Educación Adecuada de la Madre*.

	Restricción (madre)	Estilo despreocupado (madre)	Estilo perfeccionista (madre)	Asistencia restrictiva (madre)
U de Mann- Whitney	555,000	187,000	187,500	66,000
W de Wilcoxon	1020,000	377,000	418,500	132,000
Z	-,193	-,379	-,375	-1,446
Sig. asintót. (bilateral)	,847	,704	,707	,148

Tabla 40-2. Prueba *U* de Mann – Whitney: *Sexo* / *Variables de Educación Adecuada de la Madre*.



101. Gráfico de líneas de la relación *Sexo* / *Educación adecuada de la madre*.

Educación adecuada de la madre.

Como podemos observar en el Gráfico 101, el sexo *Mujer* adquiere una puntuación media más elevada en dicha variable. Aún así, vemos que ambos sexos se sitúan en torno al grado *Casi Bajo*.

➤ **Sexo / Discrepancia Educativa.**

En la Tabla 41 encontramos los resultados obtenidos tras efectuar la Prueba *U* de Mann – Whitney para la variable *Discrepancia educativa*. Vemos que el valor de *P* es igual a 0,747, por tanto, no existen diferencias significativas con respecto a la variable *Sexo*.

	Discrepancia educativa
U de Mann-Whitney	393,000
W de Wilcoxon	954,000
Z	-,322
Sig. asintót. (bilateral)	,747
Tabla 41. Prueba <i>U</i> de Mann / Whitney: <i>Sexo – Discrepancia Educativa</i> .	

➤ **Sexo / Pro-imagen.**

Tras realizar la Prueba No Paramétrica correspondiente, y revisar los resultados en la Tabla 42, afirmamos que no existen diferencias significativas para la variable *Pro - imagen* ($P = 0,763$).

	Pro - imagen
U de Mann-Whitney	649,500
W de Wilcoxon	1210,500
Z	-,301
Sig. asintót. (bilateral)	,763
Tabla 42. Prueba <i>U</i> de Mann – Whitney: <i>Sexo / Pro-imagen</i> .	

5.2.2. Análisis de la variable *Edad*.

➤ **Intervalos de Edad – Variables de Personalidad.**

Para aquellas *variables de Personalidad*, que cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, se efectúa la Prueba Anova de un factor, como se puede observar en la Tabla 43. Teniendo en cuenta el estadístico que nos devuelve dicha prueba, sabemos que no existen diferencias significativas en ninguna de ellas, aunque la variable *Sencillo – Astuto* roce la significación ($P = 0,062$).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inteligencia Baja – Alta	Inter-grupos	4,021	3	1,340	1,066	,369
	Intra-grupos	88,033	70	1,258		
	Total	92,054	73			
Emocionalmente Afectado – Estable	Inter-grupos	3,595	3	1,198	,720	,543
	Intra-grupos	116,419	70	1,663		
	Total	120,014	73			
Sobrio – Entusiasta	Inter-grupos	4,038	3	1,346	,858	,467
	Intra-grupos	109,800	70	1,569		
	Total	113,838	73			
Sensibilidad Dura – Blanda	Inter-grupos	2,639	3	,880	,716	,546
	Intra-grupos	86,023	70	1,229		
	Total	88,662	73			
Seguro – Dubitativo	Inter-grupos	1,555	3	,518	,371	,774
	Intra-grupos	97,905	70	1,399		
	Total	99,459	73			
Sencillo – Astuto	Inter-grupos	9,657	1	9,657	3,670	,062
	Intra-grupos	113,143	43	2,631		
	Total	122,800	44			
Sereno – Aprensivo	Inter-grupos	,314	3	,105	,045	,987
	Intra-grupos	161,970	70	2,314		
	Total	162,284	73			
Relajado – Tenso	Inter-grupos	2,927	3	,976	,468	,705
	Intra-grupos	145,789	70	2,083		
	Total	148,716	73			
Ajuste – Ansiedad	Inter-grupos	2,741	3	,914	,591	,623
	Intra-grupos	108,245	70	1,546		
	Total	110,986	73			
Menos – Más Integrado	Inter-grupos	1,305	2	,653	,428	,654
	Intra-grupos	71,575	47	1,523		
	Total	72,880	49			
Sociable – Autosuficiente	Inter-grupos	,791	1	,791	,416	,525
	Intra-grupos	51,347	27	1,902		
	Total	52,138	28			
Dependencia – Independencia	Inter-grupos	,105	1	,105	,051	,823
	Intra-grupos	55,137	27	2,042		
	Total	55,241	28			

Tabla 43. Prueba de ANOVA: *Intervalos de Edad / Variables de Personalidad.*

En las Tablas 44-1 y 44-2 encontramos los resultados obtenidos en la Prueba H de Kruskal – Wallis, para las *variables de Personalidad* restantes. Vemos que existen diferencias significativas, en relación con la variable *Intervalos de Edad*, en las siguientes variables: *Cohibido – Emprendedor* ($P = 0,001$), *Calmoso – Excitable* ($P = 0,002$) y *Sumiso – Dominante* ($P = 0,001$).

	Reservado – Abierto	Cohibido – Emprendedor	Introversión – Extraversión	Calma – Excitabilidad
Chi-cuadrado	2,836	15,578	6,391	,434
gl	3	3	3	2
Sig. asintót.	,418	,001	,094	,805

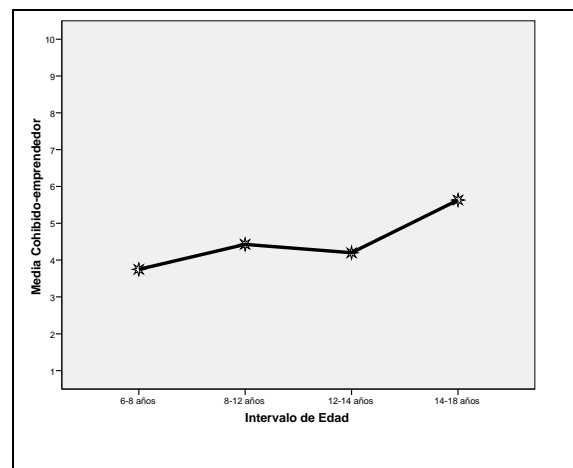
Tabla 44-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Variables de Personalidad.*

	Despreocupado – Consciente	Calmoso – Excitable	Sumiso – Dominante
Chi-cuadrado	1,223	15,220	16,502
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,747	,002	,001

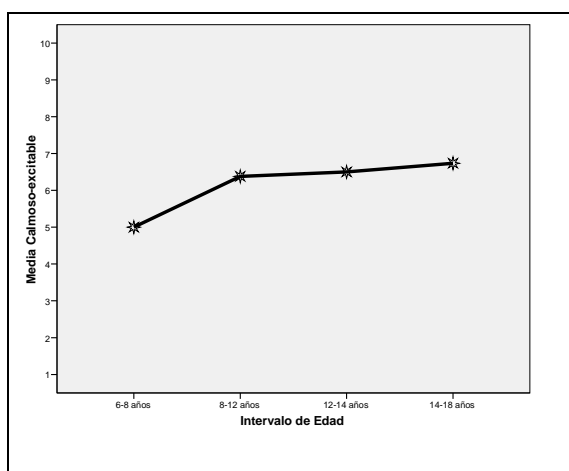
Tabla 44-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Variables de Personalidad.*

Cohibido – Emprendedor.

Observando el Gráfico 102 encontramos que el Intervalo de Edad más elevado tiende a una personalidad *Emprendedora*. En cambio, los tres Intervalos de Edad restantes se sitúan en la personalidad *Cohibida*.



102. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Cohibido – Emprendedor.*



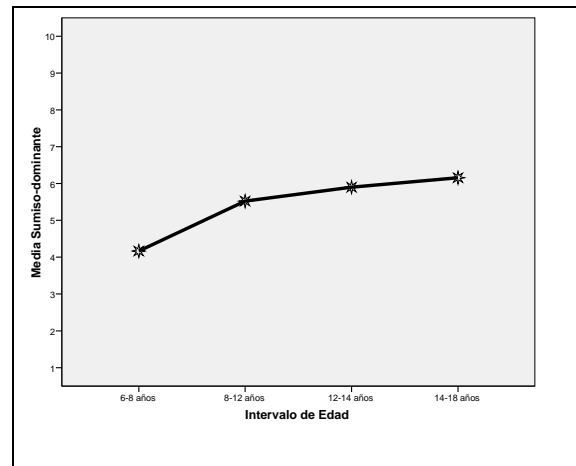
103. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Calmoso – Excitable.*

Calmoso – Excitable.

En el Gráfico 103 vemos que el Intervalo de Edad de *6 a 8 años* se sitúa en una puntuación media. Los tres intervalos restantes se encuentran en la personalidad *Excitable*.

Sumiso - Dominante.

El Gráfico 104 nos muestra que los sujetos de 6 a 8 años poseen una personalidad *Sumisa*. En relación a los Intervalos de Edad restantes, comprobamos que a mayor edad más tendencia hay hacia la personalidad *Dominante*.



104. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Sumiso – Dominante*.

➤ **Intervalos de Edad – Variables de Inadaptación Personal.**

En la Tabla 45 hallamos los resultados obtenidos en la Prueba Anova de un factor de las cuatro *variables de Inadaptación Personal* que cumplen todos los Supuestos para realizar Pruebas Paramétricas. Como podemos comprobar, todas ellas presentan diferencias significativas en relación al *Intervalo de Edad*, pues la P obtenida siempre es menor a 0,050.

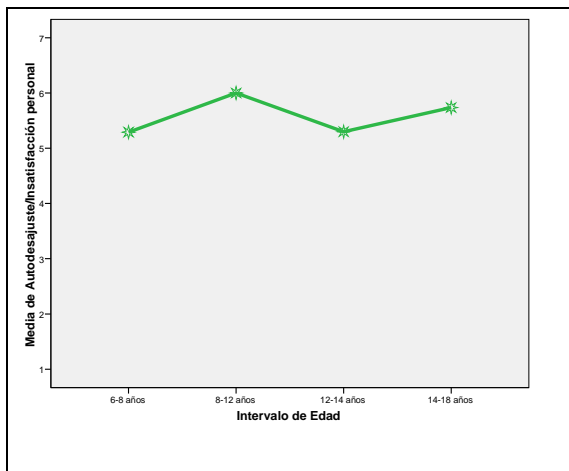
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Autodesajuste / Insatisfacción personal	Inter-grupos	6,893	3	2,298	3,441	,021
	Intra-grupos	46,743	70	,668		
	Total	53,635	73			
Cogniafección	Inter-grupos	12,291	3	4,097	7,530	,000
	Intra-grupos	38,088	70	,544		
	Total	50,378	73			
Intrapunición	Inter-grupos	22,072	3	7,357	12,472	,000
	Intra-grupos	41,293	70	,590		
	Total	63,365	73			
Autosuficiencia defensiva	Inter-grupos	126,235	1	126,235	251,392	,000
	Intra-grupos	13,558	27	,502		
	Total	139,793	28			

Tabla 45. Prueba de ANOVA: *Intervalos de Edad / Variables de Inadaptación Personal*.

La Tabla 46 muestra los resultados obtenidos tras realizar la Prueba H de Kruskal – Wallis para las *variables de Inadaptación Personal* restantes. Obtenemos que existen diferencias significativas en las variables *Inadaptación personal* ($P = 0,009$), *Depresión* ($P > 0,000$) y *Somatización* ($P > 0,000$).

	Inadaptación personal	Desajuste disociativo	Cognipunicción	Depresión	Somatización
Chi-cuadrado	11,507	,110	5,449	35,611	31,303
gl	3	1	3	3	3
Sig. asintót.	,009	,740	,142	,000	,000

Tabla 46. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Variables de Inadaptación Personal.*



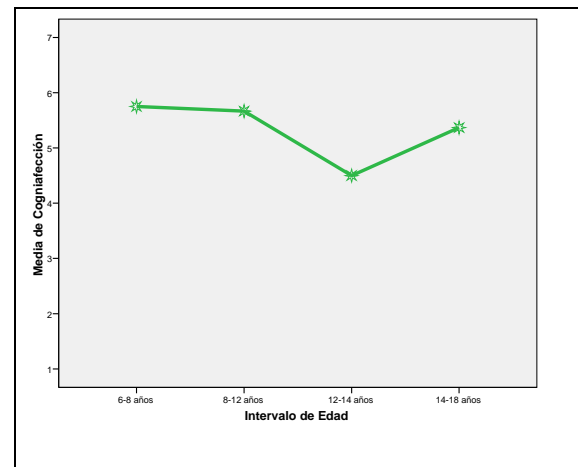
105. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Autodesajuste/ Insatisfacción personal.*

Autodesajuste / Insatisfacción personal.

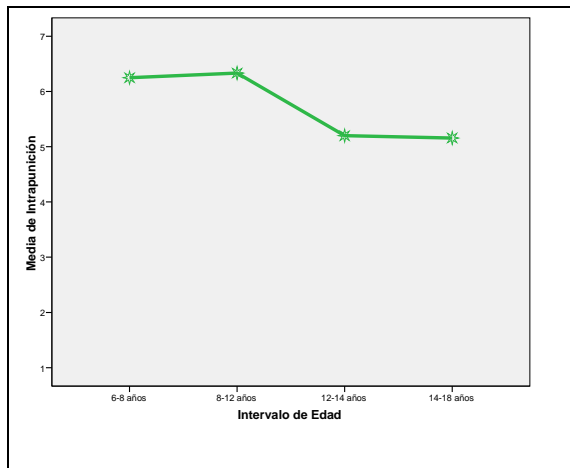
En el Gráfico 105 hallamos que los sujetos *de 6 a 8 años* y *de 12 a 14 años* se sitúan en el grado *Casi Alto*. En cambio, los sujetos *de 8 a 12 años* y *de 14 a 18 años* se sitúan en el grado *Alto*.

Cogniafección.

Vemos claramente, en el Gráfico 106, que los sujetos *de 12 a 14 años* se sitúan en el grado *Medio*, diferenciándose así de los restantes en casi dos puntos que se sitúan en el grado *Alto*.



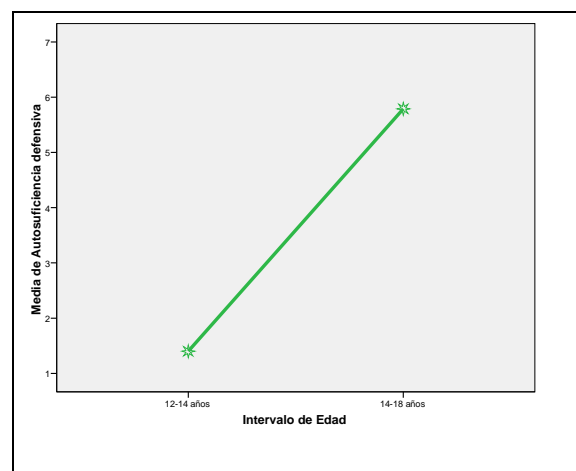
106. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Cogniafección.*



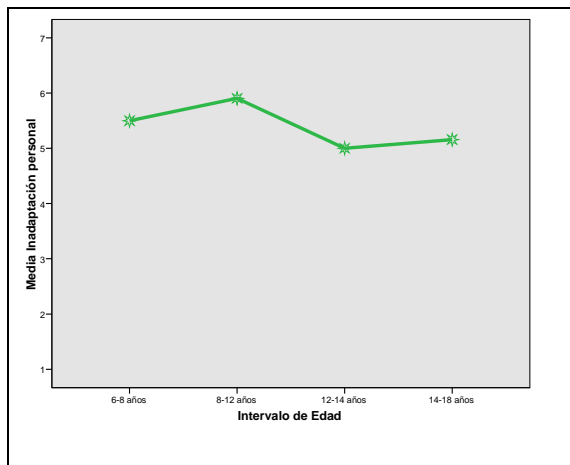
107. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Intrapunición*.

Autosuficiencia defensiva.

Como se puede apreciar en el Gráfico 108, tan sólo existen dos Intervalos de Edad en esta variable. Los sujetos *de 12 a 14 años* se encuentran en el grado *Muy Bajo*, mientras que los alumnos *de 14 a 18 años* se sitúan en el grado *Alto*. Estamos ante una diferencia de cinco puntos.



108. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Autosuficiencia defensiva*.



109. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Inadaptación personal*.

Intrapunición.

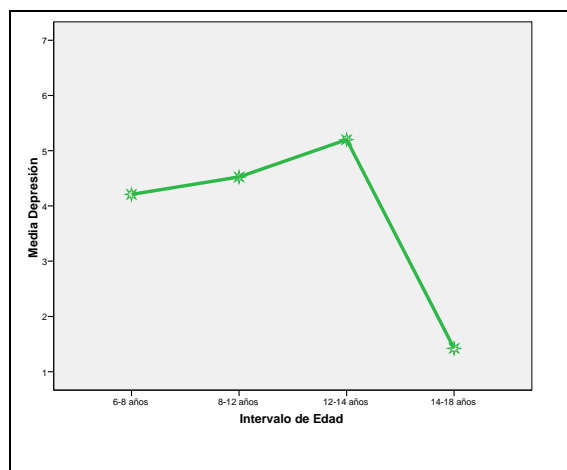
En el Gráfico 107 encontramos que los sujetos con mayor edad se sitúan en un grado inferior a los sujetos con menor edad. Los más jóvenes se sitúan en el grado *Alto*, mientras que a partir de *12 años* se encuentran en el grado *Casi Alto* en esta variable.

Inadaptación personal.

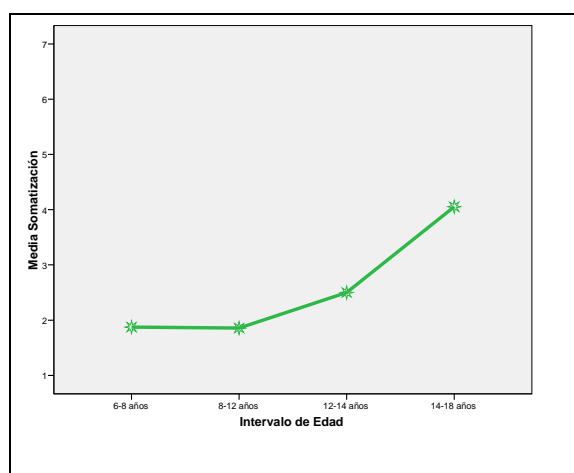
Visualizando el Gráfico 109 hallamos que los sujetos de mayor edad se establecen en el grado *Casi Alto*, mientras que los sujetos con menor edad se sitúan en el grado *Alto*.

Depresión.

En el Gráfico 110 vemos que los sujetos de 14 a 18 años obtienen el grado *Muy Bajo* en esta variable. El grado más elevado, *Casi Alto*, lo encontramos en los sujetos de 12 a 14 años.



110. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Depresión*.



111. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Somatización*.

Somatización.

El Gráfico 111 muestra que a menor edad, menor grado en la variable *Somatización*. El mínimo se sitúa en los sujetos de 6 a 8 años con el grado *Bajo*, y el máximo se encuentra en los sujetos de 14 a 18 años con el grado *Medio*.

➤ **Intervalos de Edad – Variables de Inadaptación Escolar.**

La Tabla 47 nos muestra que tan sólo existen diferencias significativas en la variable *Hipomotivación* tras realizar la Prueba Anova de un factor, ya que el valor de P es inferior a 0,050.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Aversión al aprendizaje/instrucción	Inter-grupos	2,478	3	,826	,916	,438
	Intra-grupos	63,144	70	,902		
	Total	65,622	73			
Hipolaboriosidad	Inter-grupos	2,442	1	2,442	1,965	,172
	Intra-grupos	33,558	27	1,243		
	Total	36,000	28			
Hipomotivación	Inter-grupos	5,750	1	5,750	8,051	,009

	Intra-grupos	19,284	27	,714		
	Total	25,034	28			
Aversión al profesor	Inter-grupos	1,925	1	1,925	4,117	,052
	Intra-grupos	12,626	27	,468		
	Total	14,552	28			
Indisciplina	Inter-grupos	,222	1	,222	,411	,527
	Intra-grupos	14,605	27	,541		
	Total	14,828	28			

Tabla 47. Prueba de ANOVA: *Intervalos de Edad / Variables de Inadaptación Escolar.*

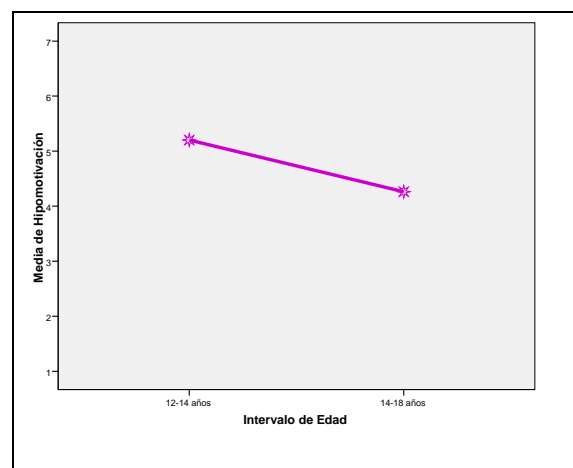
La Tabla 48 contiene los resultados obtenidos de aquellas *variables de Inadaptación Escolar* que no cumplen los requisitos para la realización de Pruebas Paramétricas. Vemos que las variables *Inadaptación Escolar* y *Aversión a la institución* presentan diferencias significativas.

	Inadaptación escolar	Inadaptación escolar externa	Aversión a la institución
Chi-cuadrado	25,770	2,806	23,041
gl	3	1	1
Sig. asintót.	,000	,094	,000

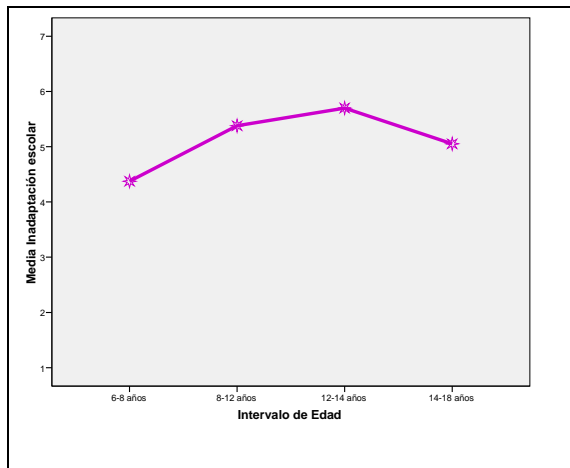
Tabla 48. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Variables de Inadaptación Escolar.*

Hipomotivación.

En el Gráfico 112 observamos los dos Intervalos de Edad en los que se mide esta variable. Los sujetos *de 14 a 18 años* se sitúan en el grado *Medio*, mientras que los sujetos *de 12 a 14 años* se encuentran en el grado *Casi Alto*.



112. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Hipomotivación.*



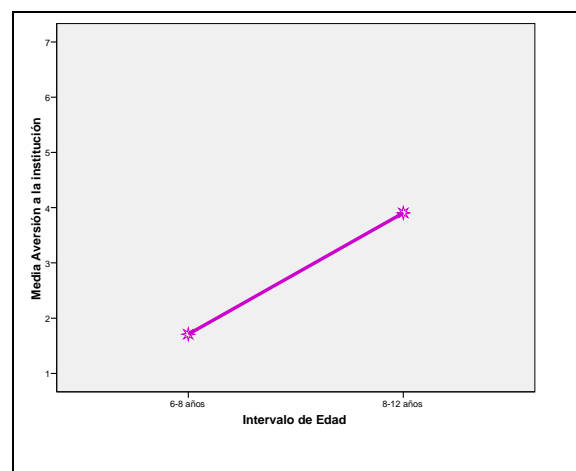
113. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Inadaptación escolar*.

Aversión a la institución.

Como podemos ver en el Gráfico 114, esta variable se mide en los Intervalos de Edad más bajos. Los alumnos más jóvenes se sitúan en el grado *Casi Bajo*, mientras que en el grado *Medio* encontramos a los sujetos *de 8 a 12 años*. Estamos ante una diferencia de 2 puntos.

Inadaptación escolar.

El Gráfico 113 nos muestra que los sujetos *de 6 a 8 años* obtienen el grado más bajo en esta variable, *Medio*. En cambio, los sujetos *de 12 a 14 años* se sitúan en el grado más elevado, *Alto*.



114. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Aversión a la institución*.

➤ ***Intervalos de Edad – Variables de Inadaptación Social.***

Las variables *Autodesajuste social* y *Hostilignia* presentan diferencias significativas, tal y como se puede ver en la Tabla 49, pues el valor de P obtenido, en ambos casos, es inferior a 0,05.

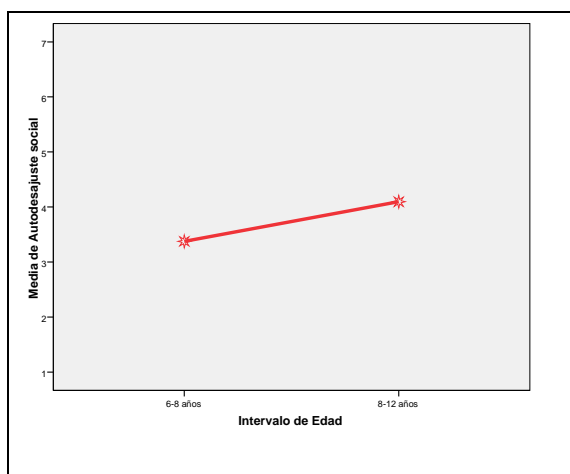
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Autodesajuste social	Inter-grupos	5,810	1	5,810	5,267	,027
	Intra-grupos	47,435	43	1,103		
	Total	53,244	44			
Hostilignia	Inter-grupos	19,032	1	19,032	13,249	,001
	Intra-grupos	61,768	43	1,436		
	Total	80,800	44			

Tabla 49. Prueba de ANOVA: *Intervalos de Edad / Variables de Inadaptación Social*.

De las variables de Inadaptación Social restantes, tan sólo Agresividad social no presenta diferencias significativas, ya que el valor de P devuelto es superior a la significación. Dichos datos se encuentran en la Tabla 50.

	Inadaptación social	Agresividad social	Disnomia	Restricción social	Introversión
Chi-cuadrado	16,394	2,607	20,531	9,296	11,805
gl	3	3	3	3	1
Sig. asintót.	,001	,456	,000	,026	,001

Tabla 50. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Variables de Inadaptación Social.*



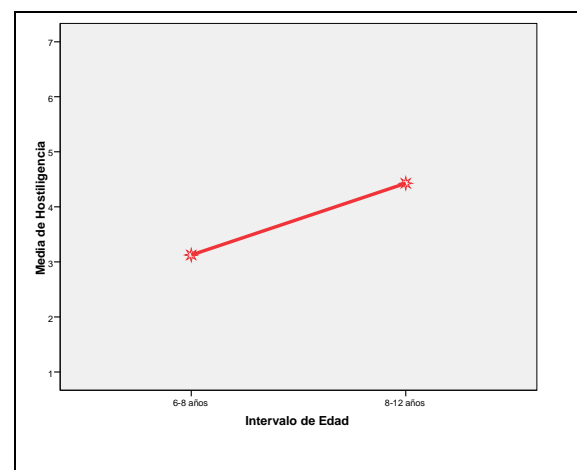
115. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Autodesajuste social.*

Autodesajuste social.

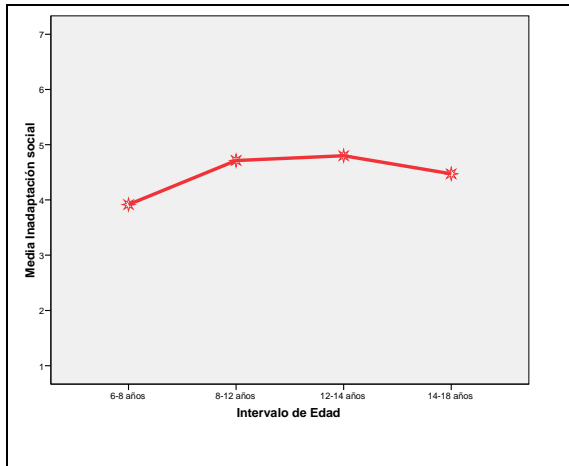
En el Gráfico de líneas 115 vemos los dos Intervalos de Edad en los que se mide esta variable. Los sujetos *de 6 a 8 años* se sitúan en el grado *Casi Bajo*. En el grado *Medio* se establecen los sujetos *de 8 a 12 años*.

Hostilgenia.

Como ocurriera con la variable anterior, sólo se mide en los dos Intervalos de Edad inferiores. Los sujetos *de 6 a 8 años* obtienen el grado *Casi Bajo*, mientras que los sujetos *de 8 a 12 años* se encuentran en el grado *Casi Alto*. Una diferencia de casi dos puntos.



116. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Hostilgenia.*



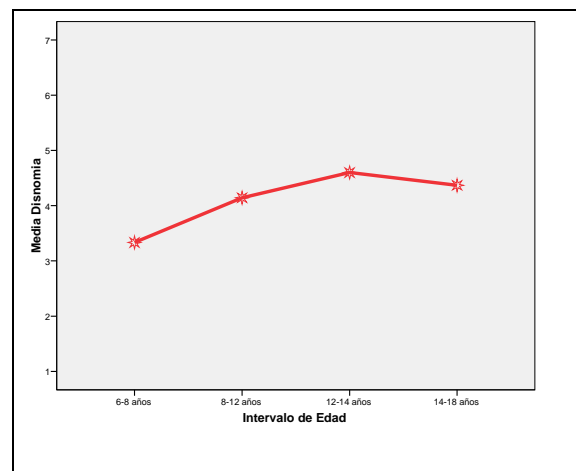
117. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Inadaptación social.*

Disnomia.

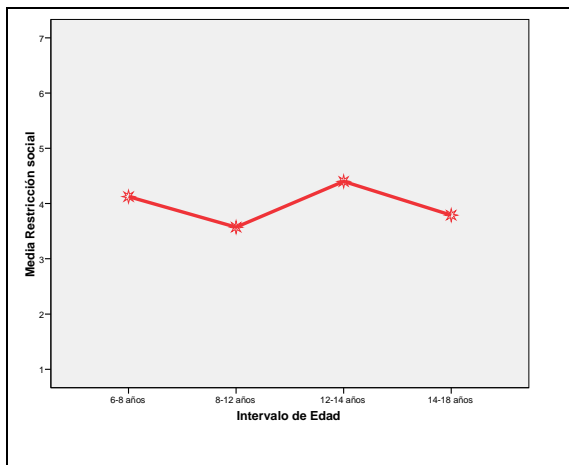
En esta variable, como se puede apreciar en el Gráfico 118, el grado más elevado, *Casi Alto*, se encuentra en los sujetos de 12 a 14 años. En cambio, los sujetos más jóvenes se sitúan en el grado *Casi Bajo*. Los dos intervalos restantes se encuentran en el grado *Medio*.

Inadaptación social.

Observando el Gráfico 117 sabemos que los sujetos de 6 a 8 años se sitúan en el grado *Medio* y los tres intervalos restantes en el grado *Casi Alto*.



118. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Disnomia.*



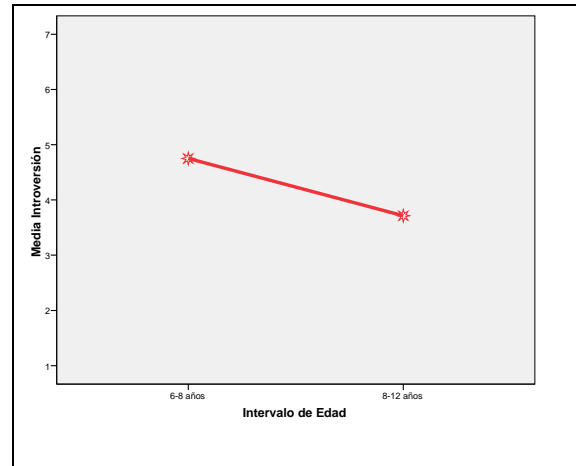
119. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Restricción social.*

Restricción social.

El Gráfico 119 nos muestra que los sujetos de 8 a 12 años puntúan en esta variable *Casi Bajo*. Los tres Intervalos de Edad restantes se encuentran en el grado *Medio*.

Introversión.

En el Gráfico 120 vemos cómo los sujetos de menor edad alcanzan un grado superior que los sujetos con mayor edad. Los primeros se sitúan en el grado *Casi Alto*, y los segundos en el grado *Medio*.



120. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Introversión*.

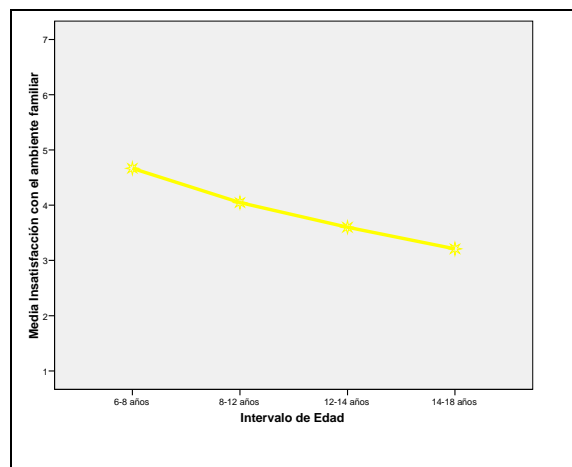
➤ **Intervalos de Edad – Insatisfacción con el Ambiente Familiar.**

Al comprobar que la variable *Insatisfacción con el Ambiente Familiar* no cumple los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, se ha procedido a efectuar la Prueba H de Kruskal – Wallis. Los datos, que encontramos en la Tabla 51, indican que existen diferencias significativas ($P = 0,002$) con respecto a la variable *Intervalos de Edad*.

	Insatisfacción con el ambiente familiar
Chi-cuadrado	14,932
gl	3
Sig. asintót.	,002

Tabla 51. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Insatisfacción con el Ambiente Familiar*.

En el Gráfico 122 podemos ver que a menor edad se alcanza mayor grado en dicha variable. Los sujetos *de 6 a 8 años* se sitúan en el grado *Casi Alto*, mientras que los sujetos mayores se establecen en el grado *Casi Bajo*.



122. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Insatisfacción con el ambiente familiar*.

➤ **Intervalos de Edad – Insatisfacción con los Hermanos.**

Como nos indica la Tabla 52, la variable *Insatisfacción con los Hermanos* no presenta diferencias significativas, pues el valor de P obtenido es superior a la significación ($P = 0,100$).

Insatisfacción con los Hermanos	
Chi-cuadrado	6,247
gl	3
Sig. asintót.	,100
Tabla 52. Prueba H de Kruskal - Wallis: <i>Intervalos de Edad / Insatisfacción con los Hermanos.</i>	

➤ **Intervalos de Edad – Variables de Educación Adecuada del Padre.**

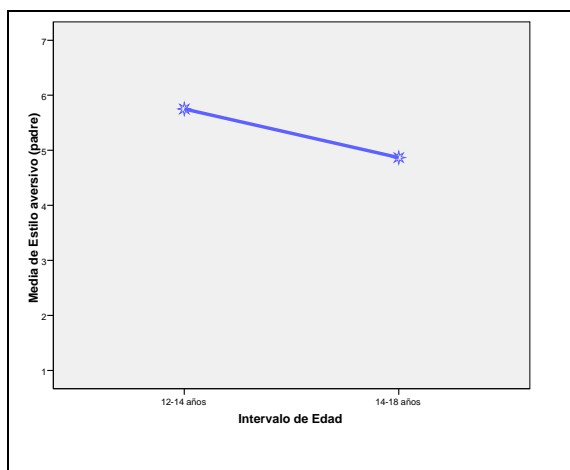
Realizada la Prueba Anova de un factor para las variables de Educación Adecuada del Padre que han superado los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, sabemos que las variables *Estilo aversivo* y *Perfeccionismo hostil* presentan diferencias significativas. Los datos se encuentran en la Tabla 53.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estilo punitivo (padre)	Inter-grupos	4,497	1	4,497	2,654	,112
	Intra-grupos	61,003	36	1,695		
	Total	65,500	37			
Perfeccionismo hipernómico (padre)	Inter-grupos	1,626	1	1,626	2,667	,117
	Intra-grupos	12,808	21	,610		
	Total	14,435	22			
Estilo aversivo (padre)	Inter-grupos	4,071	1	4,071	7,611	,012
	Intra-grupos	11,233	21	,535		
	Total	15,304	22			
Rechazo afectivo (padre)	Inter-grupos	,029	1	,029	,040	,843
	Intra-grupos	15,275	21	,727		
	Total	15,304	22			
Perfeccionismo hostil (padre)	Inter-grupos	8,371	1	8,371	13,592	,001
	Intra-grupos	12,933	21	,616		
	Total	21,304	22			
Marginación afectiva (padre)	Inter-grupos	,416	1	,416	,673	,422
	Intra-grupos	12,357	20	,618		
	Total	12,773	21			
Tabla 53. Prueba de ANOVA: <i>Intervalos de Edad / Variables de Educación Adecuada del Padre.</i>						

La Tabla 54 nos indica que existen diferencias significativas en las siguientes variables: *Educación adecuada del padre* ($P = 0,030$), *Permisivismo* ($P = 0,015$) y *Restricción* ($P > 0,000$).

	Educación adecuada padre	Educación asistencial-personalizada (padre)	Permisivismo (padre)	Restricción (padre)	Estilo despreocupado (padre)	Estilo perfeccionista (padre)
Chi-cuadrado	8,947	2,960	10,457	20,974	,011	,511
gl	3	3	3	3	1	1
Sig. asintót.	,030	,398	,015	,000	,916	,475

Tabla 54. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Variables de Educación Adecuada del Padre.*



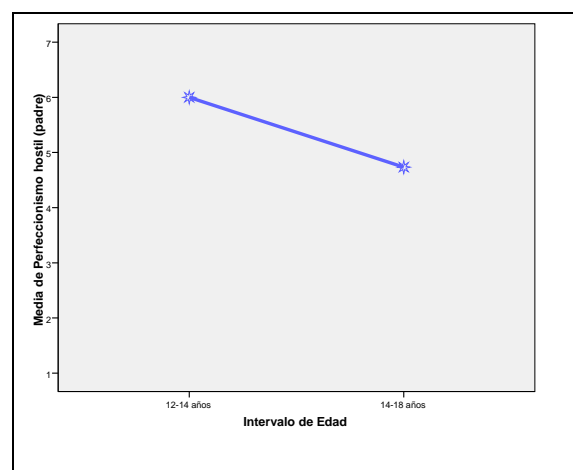
123. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Estilo aversivo (padre)*.

Estilo aversivo (padre).

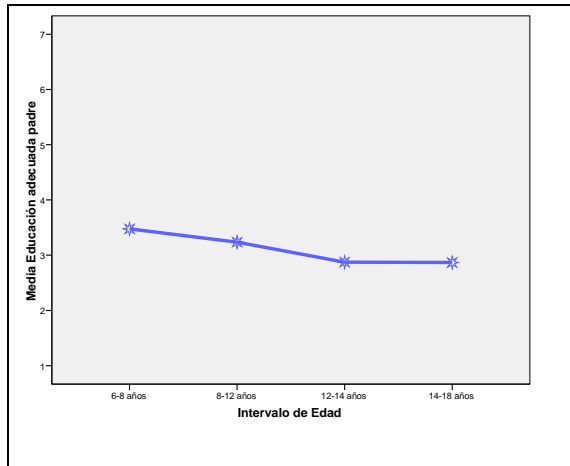
Como podemos ver en el Gráfico n° 123, esta variable se mide en los dos intervalos superiores de edad. Vemos que el intervalo de mayor edad se sitúa en el grado *Casi Alto*, mientras que los sujetos de 12 a 14 años se encuentran en el grado *Alto*.

Perfeccionismo hostil (padre).

Como ocurriera en la variable anterior, sólo se mide en los dos intervalos superiores. En el Gráfico 124 vemos que los sujetos de 12 a 14 años se encuentran en el grado *Alto*. En cambio, los sujetos de mayor edad se establecen en el grado *Casi Alto*.



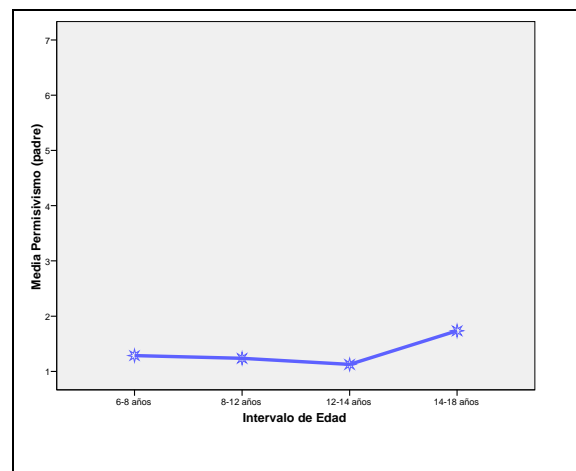
124. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Perfeccionismo hostil (padre)*.



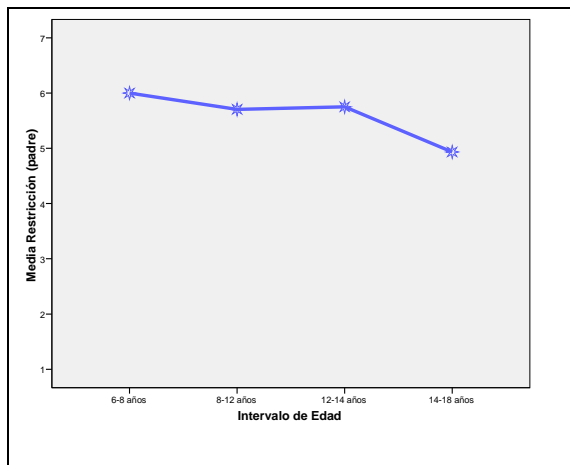
125. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad* / *Educación adecuada del padre*.

Permisivismo (padre).

El Gráfico 126 nos muestra las puntuaciones medias más bajas hasta ahora en cada uno de los Intervalos de Edad. Sobresalen los sujetos *de 14 a 18 años* en el grado *Bajo*, mientras que los tres intervalos restantes se sitúan en el grado *Muy Bajo*.



126. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad* / *Permisivismo (padre)*.



127. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad* / *Restricción (padre)*.

Educación adecuada del padre.

Visualizando el Gráfico 125 encontramos que a mayor edad menor es el grado obtenido en esta variable. Los sujetos *de 14 a 18 años* se encuentran en el grado *Casi Bajo* y los sujetos más jóvenes en el grado *Medio*.

Restricción (padre).

En el Gráfico 127 vemos que los sujetos con mayor edad obtienen un grado inferior a los demás, *Casi Alto*, mientras los intervalos restantes se sitúan en el grado *Alto*.

➤ **Intervalos de Edad – Variables de Educación Adecuada de la Madre.**

La Tabla 55 nos muestra la Prueba Anova de un factor realizada a aquellas variables que cumplen los requisitos para efectuar Pruebas Paramétricas. Encontramos una P inferior a 0,05, y por tanto significación, en la variable *Marginación afectiva*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estilo punitivo (madre)	Inter-grupos	,122	1	,122	,213	,647
	Intra-grupos	21,778	38	,573		
	Total	21,900	39			
Marginación afectiva (madre)	Inter-grupos	24,306	1	24,306	42,286	,000
	Intra-grupos	14,944	26	,575		
	Total	39,250	27			
Personalización restrictiva (madre)	Inter-grupos	,972	1	,972	1,553	,224
	Intra-grupos	16,278	26	,626		
	Total	17,250	27			
Perfeccionismo hostil (madre)	Inter-grupos	,537	1	,537	1,059	,313
	Intra-grupos	13,178	26	,507		
	Total	13,714	27			
Perfeccionismo hipernómico (madre)	Inter-grupos	1,537	1	1,537	2,198	,150
	Intra-grupos	18,178	26	,699		
	Total	19,714	27			

Tabla 55. Prueba de ANOVA: *Intervalos de Edad / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*

En las Tablas 56-1 y 56-2 vemos los resultados obtenidos tras efectuar la Prueba correspondiente. Encontramos cinco variables de Educación Adecuada de la Madre que presentan diferencias significativas en relación a la variable Intervalos de Edad: *Educación adecuada de la madre* ($P > 0,000$), *Permisivismo* ($P > 0,000$), *Restricción* ($P > 0,000$), *Rechazo afectivo* ($P = 0,002$) y *Asistencia restrictiva* ($P = 0,047$).

	Educación adecuada madre	Educación asistencial-personalizada (madre)	Permisivismo (madre)	Restricción (madre)
Chi-cuadrado	18,818	3,661	22,952	23,608
gl	3	2	3	3
Sig. asintót.	,000	,160	,000	,000

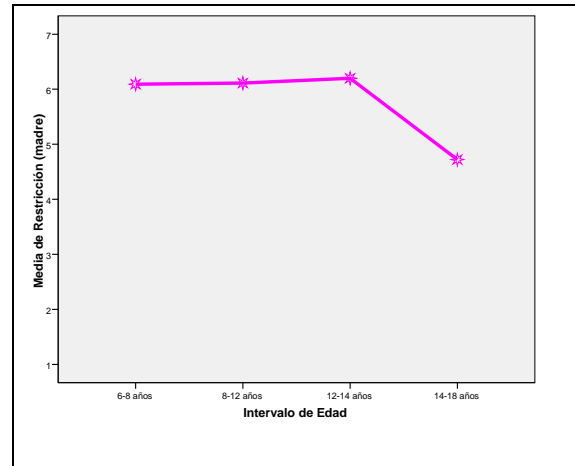
Tabla 56-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*

	Estilo despreocupado (madre)	Estilo perfeccionista (madre)	Rechazo afectivo (madre)	Asistencia restrictiva (madre)
Chi-cuadrado	,182	,142	9,351	3,931
gl	1	1	1	1
Sig. asintót.	,670	,706	,002	,047

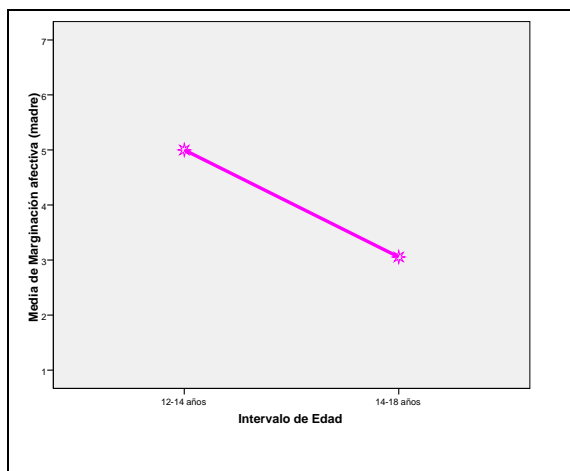
Tabla 56-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*

Restricción (madre).

En el Gráfico 128 hallamos que los sujetos de 14 a 18 años se establecen en el grado *Casi Alto*. En cambio, los tres Intervalos de Edad restantes se sitúan en el grado *Alto*.



128. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Restricción (madre)*.



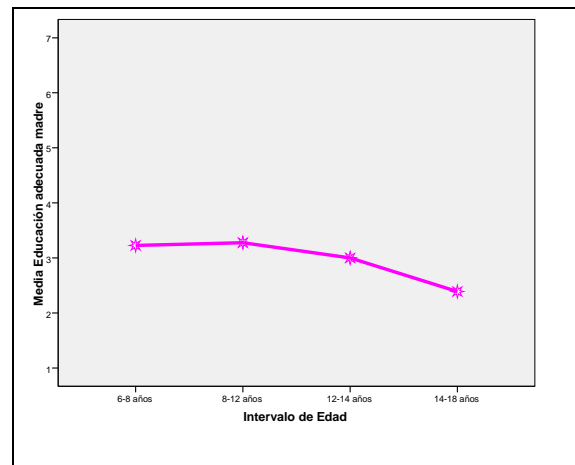
129. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Marginación afectiva (madre)*.

Marginación afectiva (madre).

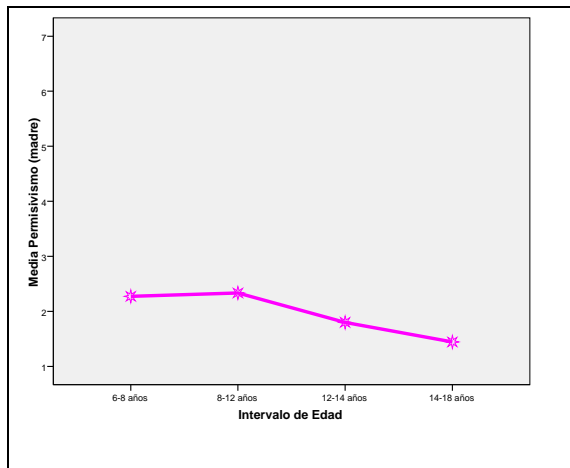
Como se puede apreciar en el Gráfico 129, los sujetos de 12 a 14 años se encuentran en el grado *Casi Alto* y los sujetos de 14 a 18 años en el grado *Casi Bajo*. Existen dos puntos de diferencias entre ambos Intervalos de Edad.

Educación adecuada de la madre.

El Gráfico 130 nos muestra que los sujetos con mayor de edad se diferencian del resto pues éstos se sitúan en el grado *Bajo* y el resto en el grado *Casi Bajo*.



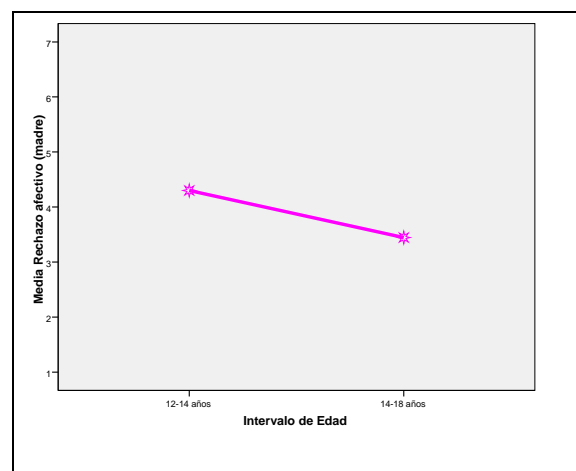
130. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Educación adecuada de la madre*.



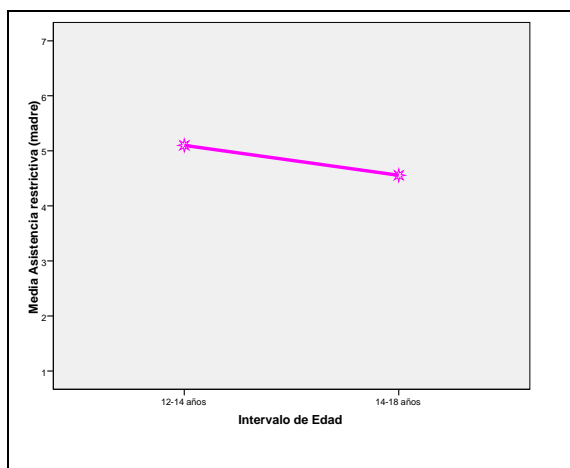
131. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad* / *Permisivismo (madre)*.

Rechazo afectivo (madre).

Observando el Gráfico 132 sabemos que los sujetos *de 12 a 14 años*, en esta variable, se establecen en el grado *Medio*, mientras que los sujetos *de 14 a 18 años* se encuentran en el grado *Casi Bajo*.



132. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad* / *Rechazo afectivo (madre)*.



133. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad* / *Asistencia restrictiva (madre)*.

Asistencia restrictiva (madre).

El Gráfico 133 representa que los sujetos *de 12 a 14 años* se sitúan en el grado *Casi Alto*, mientras que los sujetos mayores se encuentran en el grado *Medio*.

➤ **Intervalos de Edad – Discrepancia Educativa.**

La Prueba de Anova realizada para la variable *Discrepancia Educativa*, cuyos datos aparecen en la Tabla 57, nos indica que no existen diferencias significativas en relación a la edad de los sujetos, ya que el valor de P es superior a la significación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Discrepancia educativa	Inter-grupos	4,064	3	1,355	1,554	,211
	Intra-grupos	47,057	54	,871		
	Total	51,121	57			

Tabla 57. Prueba de ANOVA: *Intervalos de Edad / Discrepancia Educativa.*

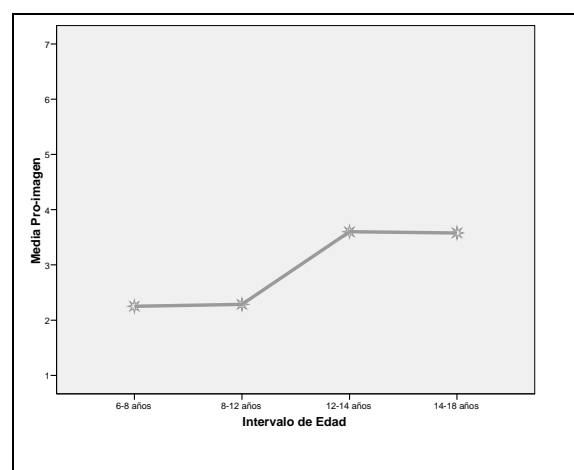
➤ **Intervalos de Edad - Pro-imagen.**

Tras comprobar que la variable Pro-imagen no cumple con todos los requisitos para la realización de Pruebas Paramétricas, procedemos a efectuar la Prueba H de Kruskal – Wallis. Como vemos en la Tabla 58, el estadístico encontrado indica significación.

	Pro-imagen
Chi-cuadrado	17,919
gl	3
Sig. asintót.	,000

Tabla 58. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Intervalos de Edad / Pro-imagen.*

El Gráfico 134 nos muestra que los dos Intervalos de Edad superiores se sitúan en un grado más elevado que el resto, *Medio*. Los otros dos intervalos, se sitúan en el grado *Casi Bajo*.



134. Gráfico de líneas de la relación *Intervalos de Edad / Pro-imagen.*

5.2.3. Análisis de la variable *Morfología*.

➤ *Morfología – Variables de Personalidad.*

La Tabla 59 nos muestra los resultados obtenidos tras efectuar la Prueba Anova de un factor en aquellas *variables de Personalidad* que cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas. Vemos que no existen diferencias significativas en ninguna de ellas, pues el estadístico encontrado siempre es superior a 0,05.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Reservado – Abierto	Inter-grupos	11,509	3	3,836	1,309	,278
	Intra-grupos	205,207	70	2,932		
	Total	216,716	73			
Inteligencia Baja – Alta	Inter-grupos	4,013	3	1,338	1,064	,370
	Intra-grupos	88,041	70	1,258		
	Total	92,054	73			
Calmoso – Excitable	Inter-grupos	2,438	3	,813	,364	,779
	Intra-grupos	156,441	70	2,235		
	Total	158,878	73			
Sumiso – Dominante	Inter-grupos	,594	3	,198	,073	,974
	Intra-grupos	188,866	70	2,698		
	Total	189,459	73			
Despreocupado – Consciente	Inter-grupos	3,366	3	1,122	,585	,627
	Intra-grupos	134,269	70	1,918		
	Total	137,635	73			
Sensibilidad Dura – Blanda	Inter-grupos	2,463	3	,821	,667	,575
	Intra-grupos	86,199	70	1,231		
	Total	88,662	73			
Seguro – Dubitativo	Inter-grupos	9,019	3	3,006	2,327	,082
	Intra-grupos	90,441	70	1,292		
	Total	99,459	73			
Sencillo – Astuto	Inter-grupos	3,889	3	1,296	,447	,721
	Intra-grupos	118,911	41	2,900		
	Total	122,800	44			
Serenos – Aprensivos	Inter-grupos	3,774	3	1,258	,555	,646
	Intra-grupos	158,510	70	2,264		
	Total	162,284	73			
Relajado – Tenso	Inter-grupos	6,364	3	2,121	1,043	,379
	Intra-grupos	142,352	70	2,034		
	Total	148,716	73			
Introversión – Extraversión	Inter-grupos	9,266	3	3,089	,909	,441
	Intra-grupos	237,774	70	3,397		
	Total	247,041	73			
Calma – Excitabilidad	Inter-grupos	7,332	3	2,444	1,338	,274
	Intra-grupos	84,048	46	1,827		
	Total	91,380	49			
Sociable – Autosuficiente	Inter-grupos	3,487	2	1,744	,932	,407
	Intra-grupos	48,651	26	1,871		
	Total	52,138	28			
Dependencia – Independencia	Inter-grupos	3,138	2	1,569	,783	,468
	Intra-grupos	52,103	26	2,004		
	Total	55,241	28			

Tabla 59. Prueba de ANOVA: *Morfología / Variables de Personalidad.*

En la Tabla 60 se encuentran las variables que no cumplen los requisitos así como los resultados obtenidos tras realizar la Prueba H de Kruskal – Wallis. De igual modo, no hallamos diferencias significativas.

	Cohibido – Emprendedor	Ajuste – Ansiedad	Emocionalmente Afectado – Estable	Sobrio – Entusiasta	Menos – Más Integrado
Chi-cuadrado	,721	2,104	2,927	1,482	1,281
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,868	,551	,403	,686	,734

Tabla 60. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Variables de Personalidad.*

➤ **Morfología – Variables de Inadaptación Personal.**

Como podemos ver en la Tabla 61, realizada la Prueba Anova de un factor, no existen diferencias significativas entre las *variables de Inadaptación Personal* y la variable *Morfología*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Desajuste disociativo	Inter-grupos	2,789	3	,930	1,512	,226
	Intra-grupos	25,211	41	,615		
	Total	28,000	44			
Cogniafección	Inter-grupos	1,109	3	,370	,525	,666
	Intra-grupos	49,269	70	,704		
	Total	50,378	73			
Intrapunición	Inter-grupos	5,707	3	1,902	2,309	,084
	Intra-grupos	57,658	70	,824		
	Total	63,365	73			
Timidez	Inter-grupos	,599	2	,299	,405	,673
	Intra-grupos	11,822	16	,739		
	Total	12,421	18			
Desajuste afectivo	Inter-grupos	,600	2	,300	,420	,673
	Intra-grupos	5,000	7	,714		
	Total	5,600	9			

Tabla 61. Prueba de ANOVA: *Morfología / Variables de Inadaptación Personal.*

En la Tabla 62, hallamos el estadístico de significación para las *variables de Inadaptación Personal* restantes que no cumplen los Supuestos para realizar Pruebas Paramétricas. Encontramos que no existen diferencias significativas en ninguna de ellas.

	Inadaptación personal	Autodesajuste /Insatisfacción personal	Cognipunición	Depresión	Somatización	Autosuficiencia defensiva
Chi-cuadrado	4,006	,416	2,475	2,270	4,177	2,602
gl	3	3	3	3	3	2
Sig. asintót.	,261	,937	,480	,518	,243	,272

Tabla 62. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Variables de Inadaptación Personal.*

➤ **Morfología – Variables de Inadaptación Escolar.**

Tras realizar la Prueba de Anova, no encontramos diferencias significativas en las siguientes variables como muestra la Tabla 63. De igual modo, vemos que la variable *Indisciplina* roza la significación ($P = 0,063$), sin poder afirmar que existan diferencias significativas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Aversión al aprendizaje /instrucción	Inter-grupos	3,511	3	1,170	1,319	,275
	Intra-grupos	62,110	70	,887		
	Total	65,622	73			
Hipolaboriosidad	Inter-grupos	4,087	2	2,044	1,665	,209
	Intra-grupos	31,913	26	1,227		
	Total	36,000	28			
Hipomotivación	Inter-grupos	1,122	2	,561	,610	,551
	Intra-grupos	23,913	26	,920		
	Total	25,034	28			
Aversión al profesor	Inter-grupos	,639	2	,320	,597	,558
	Intra-grupos	13,913	26	,535		
	Total	14,552	28			
Indisciplina	Inter-grupos	2,843	2	1,422	3,084	,063
	Intra-grupos	11,984	26	,461		
	Total	14,828	28			
Insatisfacción escolar	Inter-grupos	2,421	2	1,211	1,614	,230
	Intra-grupos	12,000	16	,750		
	Total	14,421	18			

Tabla 63. Prueba de ANOVA: *Morfología / Variables de Inadaptación Escolar.*

Efectuada la Prueba No Paramétrica correspondiente, en la Tabla 64 comprobamos que no existen diferencias significativas en ninguna de las tres variables restantes.

	Inadaptación escolar	Inadaptación escolar externa	Aversión a la institución
Chi-cuadrado	1,174	3,459	,765
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,759	,326	,858

Tabla 64. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Variables de Inadaptación Escolar.*

➤ **Morfología – Variables de Inadaptación Social.**

En la Tabla 65 encontramos los resultados de la Prueba Anova para las *variables de Inadaptación Social* en relación a la variable *Morfología*. Hallamos diferencias significativas en la variable *Autodesajuste social*, ya que el valor de P obtenido es igual a 0,011.

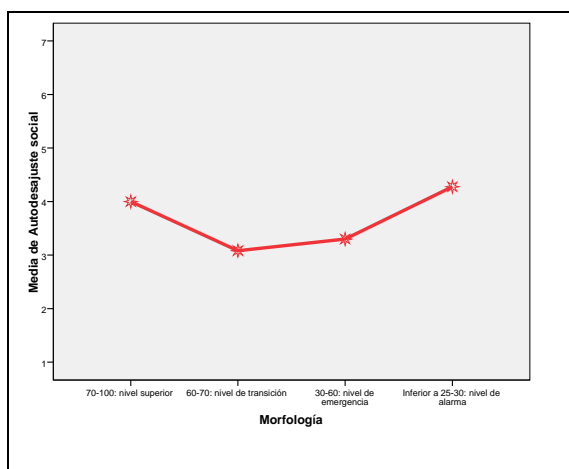
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Autodesajuste social	Inter-grupos	12,617	3	4,206	4,244	,011
	Intra-grupos	40,628	41	,991		
	Total	53,244	44			
Introversión hostiligénica	Inter-grupos	,147	2	,074	,173	,842
	Intra-grupos	6,800	16	,425		
	Total	6,947	18			
Introversión hipoactiva	Inter-grupos	,101	2	,050	,105	,901
	Intra-grupos	7,689	16	,481		
	Total	7,789	18			

Tabla 65. Prueba de ANOVA: *Morfología / Variables de Inadaptación Social.*

La Tabla 66 nos muestra que también existen diferencias significativas para la variable *Introversión* ($P = 0,005$) tras la realización de la Prueba H de Kruskal - Wallis.

	Inadaptación social	Agresividad social	Disnomia	Restricción social	Hostilgenia	Introversión
Chi-cuadrado	2,154	1,675	2,315	3,329	5,458	12,742
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,541	,642	,510	,344	,141	,005

Tabla 66. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Variables de Inadaptación Social.*



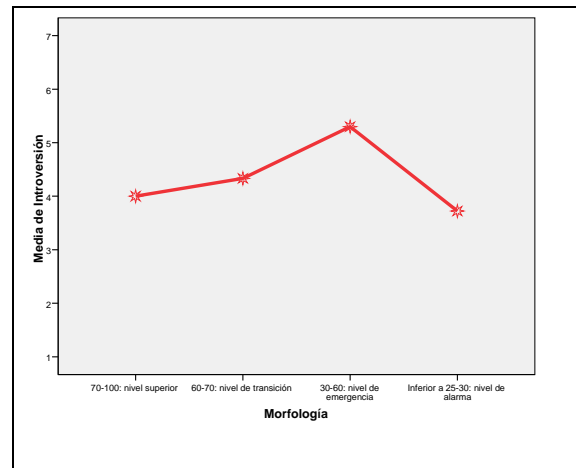
135. Gráfico de líneas de la relación *Morfología / Autodesajuste social.*

Autodesajuste social.

Como podemos visualizar en el Gráfico 135, los niveles extremos se sitúan en el grado *Medio*, mientras que los dos niveles intermedios se establecen en *Casi Bajo*.

Introversión.

El Gráfico 136 nos muestra que el *Nivel de Emergencia (de 30 a 60)* obtiene un grado superior a los demás, *Alto*. Los niveles restantes se sitúan en el grado *Medio*.



136. Gráfico de líneas de la relación *Morfología / Introversión*.

➤ **Morfología – Insatisfacción con el Ambiente Familiar.**

Realizada la Prueba No Paramétrica correspondiente, tal y como vemos en la Tabla 67, no podemos afirmar que existan diferencias significativas, pues el valor de P es superior a la significación.

	Insatisfacción con el ambiente familiar
Chi-cuadrado	1,930
gl	3
Sig. asintót.	,587

Tabla 67. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Insatisfacción con el Ambiente Familiar*.

➤ **Morfología – Insatisfacción con los Hermanos.**

Una vez más, no existen diferencias significativas. El estadístico que encontramos para la variable *Insatisfacción con los Hermanos*, en la Tabla 68, es igual a 0,391, por tanto, mayor a la significación.

	Insatisfacción con los hermanos
Chi-cuadrado	3,006
gl	3
Sig. asintót.	,391

Tabla 68. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Insatisfacción con los Hermanos*.

➤ **Morfología – Variables de Educación Adecuada del Padre.**

En la Tabla 69 comprobamos los datos obtenidos tras realizar la Prueba Anova de un factor para las *variables de Educación Adecuada del Padre*. No encontramos diferencias significativas, tan sólo vemos que la variable *Estilo punitivo* se aproxima a la significación ($P = 0,070$), sin poder afirmar que ésta exista.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estilo punitivo (padre)	Inter-grupos	12,111	3	4,037	2,571	,070
	Intra-grupos	53,389	34	1,570		
	Total	65,500	37			
Estilo despreocupado (padre)	Inter-grupos	13,858	3	4,619	1,583	,211
	Intra-grupos	99,194	34	2,917		
	Total	113,053	37			
Perfeccionismo hipernómico (padre)	Inter-grupos	,232	2	,116	,163	,850
	Intra-grupos	14,203	20	,710		
	Total	14,435	22			
Estilo aversivo (padre)	Inter-grupos	,323	2	,161	,215	,808
	Intra-grupos	14,982	20	,749		
	Total	15,304	22			
Rechazo afectivo (padre)	Inter-grupos	2,754	2	1,377	2,194	,138
	Intra-grupos	12,551	20	,628		
	Total	15,304	22			
Perfeccionismo hostil (padre)	Inter-grupos	2,130	2	1,065	1,111	,349
	Intra-grupos	19,174	20	,959		
	Total	21,304	22			
Marginación afectiva (padre)	Inter-grupos	,058	2	,029	,043	,958
	Intra-grupos	12,715	19	,669		
	Total	12,773	21			
Proteccionismo (padre)	Inter-grupos	,107	2	,054	,367	,701
	Intra-grupos	1,607	11	,146		
	Total	1,714	13			

Tabla 69. Prueba de ANOVA: *Morfología / Variables de Educación Adecuada del Padre.*

Para las variables restantes, en la Tabla 70 vemos los resultados de la Prueba No Paramétrica efectuada. Tampoco existen diferencias significativas.

	Educación adecuada padre	Permisivismo (padre)	Educación asistencial-personalizada (padre)	Restricción (padre)	Estilo perfeccionista (padre)
Chi-cuadrado	2,658	1,172	,263	4,701	2,870
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,447	,760	,967	,195	,412

Tabla 70. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Variables de Educación Adecuada del Padre.*

➤ **Morfología – Variables de Educación Adecuada de la Madre.**

La Tabla 71 nos indica que no existen diferencias significativas en las *variables de Educación Adecuada de la Madre* que cumplen los requisitos necesarios para realizar Pruebas Paramétricas. Solamente podemos decir que la variable *Estilo punitivo* roza la significación por estar su estadístico cerca de 0,05.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Educación asistencial (madre)	Inter-grupos	,044	2	,022	,052	,949
	Intra-grupos	6,400	15	,427		
	Total	6,444	17			
Educación personalizada (madre)	Inter-grupos	,003	2	,001	,003	,997
	Intra-grupos	6,275	15	,418		
	Total	6,278	17			
Estilo punitivo (madre)	Inter-grupos	3,763	3	1,254	2,489	,076
	Intra-grupos	18,138	36	,504		
	Total	21,900	39			
Asistencia restrictiva (madre)	Inter-grupos	,502	2	,251	,584	,565
	Intra-grupos	10,748	25	,430		
	Total	11,250	27			
Desatención (madre)	Inter-grupos	,869	2	,435	1,073	,367
	Intra-grupos	6,075	15	,405		
	Total	6,944	17			
Marginación afectiva (madre)	Inter-grupos	2,861	2	1,431	,983	,388
	Intra-grupos	36,389	25	1,456		
	Total	39,250	27			
Rechazo afectivo (madre)	Inter-grupos	,502	2	,251	,276	,761
	Intra-grupos	22,748	25	,910		
	Total	23,250	27			
Personalización	Inter-grupos	,771	2	,386	,585	,564

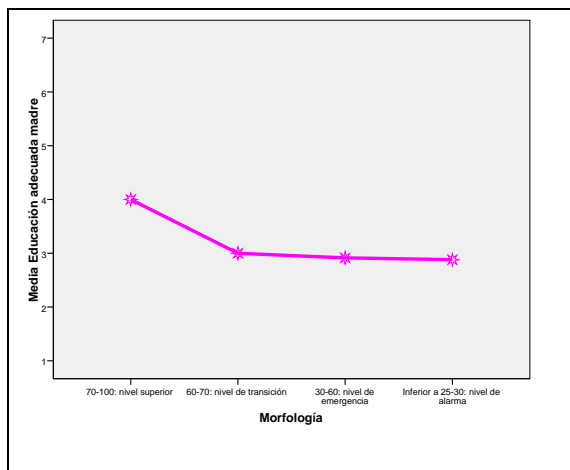
(madre)	Total	17,250	27			
Perfeccionismo hostil (madre)	Inter-grupos	,966	2	,483	,948	,401
	Intra-grupos	12,748	25	,510		
	Total	13,714	27			
Perfeccionismo hipernómico (madre)	Inter-grupos	,415	2	,208	,269	,766
	Intra-grupos	19,299	25	,772		
	Total	19,714	27			

Tabla 71. Prueba de ANOVA: *Morfología / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*

Observando la Tabla 72, encontramos que sí existen diferencias significativas en la variable *Educación adecuada de la madre*, ya que el estadístico encontrado es igual a 0,028. El resto de las *variables de Educación Adecuada de la Madre* poseen una P superior a la significación.

	Educación adecuada madre	Educación asistencial-personalizada (madre)	Permisivismo (madre)	Estilo perfeccionista (madre)	Restricción (madre)	Estilo despreocupado (madre)
Chi-cuadrado	9,083	5,929	3,927	2,880	2,609	3,139
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,028	,115	,269	,410	,456	,371

Tabla 72. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*



137. Gráfico de líneas de la relación *Morfología / Educación adecuada de la madre.*

Educación adecuada de la madre.

En el Gráfico 137 hallamos que el *Nivel Superior (de 70 a 100)* se sitúa en el grado *Medio*, mientras que los niveles restantes se establecen en el grado *Casi Bajo*.

➤ **Morfología – Discrepancia Educativa.**

Tras comprobar que la variable *Discrepancia educativa* no cumple todos los Supuestos para realizar Pruebas Paramétricas, se ha procedido a realizar la Prueba H de Kruskal – Wallis. En la Tabla 73 vemos que el valor de P es superior a 0,05.

	Discrepancia educativa
Chi-cuadrado	2,138
gl	3
Sig. asintót.	,544

Tabla 73. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Discrepancia Educativa.*

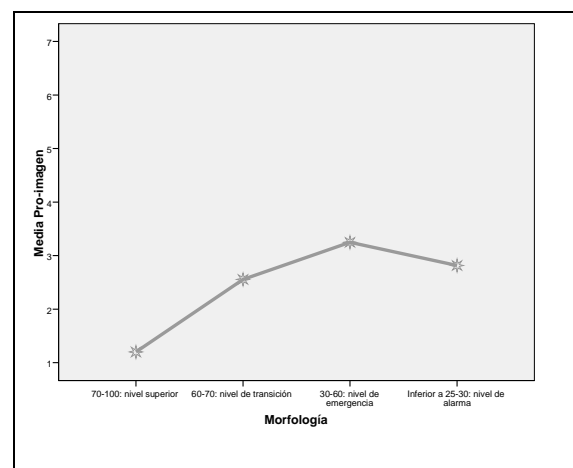
➤ **Morfología - Pro-imagen.**

Acudiendo a la Tabla 74, encontramos que sí existen diferencias significativas en la relación de la variable *Pro-imagen* con la variable *Morfología*. En este caso, P es igual a 0,016.

	Pro-imagen
Chi-cuadrado	10,338
gl	3
Sig. asintót.	,016

Tabla 74. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Morfología / Pro-imagen.*

Según el Gráfico 138, el *Nivel Superior* (de 70 a 100) coincide con el grado *Muy Bajo*. Los niveles de *Morfología* restantes se sitúan alrededor del grado *Casi Bajo*. Estamos ante una diferencia de dos puntos.



138. Gráfico de líneas de la relación *Morfología / Pro-imagen*.

5.2.4. Análisis de la variable *Sintaxis*.

➤ *Sintaxis – Variables de Personalidad.*

En la Tabla 75 encontramos los resultados obtenidos tras la realización de la Prueba Anova de un factor para las *variables de Personalidad* que cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas. Vemos que no existen diferencias significativas en ninguna de ellas, pues el valor que nos devuelve el estadístico siempre es superior a la significación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Reservado – Abierto	Inter-grupos	6,450	3	2,150	,716	,546
	Intra-grupos	210,266	70	3,004		
	Total	216,716	73			
Inteligencia Baja – Alta	Inter-grupos	2,285	3	,762	,594	,621
	Intra-grupos	89,769	70	1,282		
	Total	92,054	73			
Calmoso – Excitable	Inter-grupos	6,438	3	2,146	,985	,405
	Intra-grupos	152,441	70	2,178		
	Total	158,878	73			
Sobrio – Entusiasta	Inter-grupos	7,123	3	2,374	1,557	,207
	Intra-grupos	106,715	70	1,524		
	Total	113,838	73			
Cohibido – Emprendedor	Inter-grupos	1,766	3	,589	,241	,867
	Intra-grupos	170,721	70	2,439		
	Total	172,486	73			
Sensibilidad Dura – Blanda.	Inter-grupos	2,799	3	,933	,761	,520
	Intra-grupos	85,863	70	1,227		
	Total	88,662	73			
Seguro – Dubitativo	Inter-grupos	1,390	3	,463	,331	,803
	Intra-grupos	98,070	70	1,401		
	Total	99,459	73			
Serenos – Aprensivos.	Inter-grupos	2,160	3	,720	,315	,815
	Intra-grupos	160,124	70	2,287		
	Total	162,284	73			
Relajado – Tenso	Inter-grupos	13,167	3	4,389	2,267	,088
	Intra-grupos	135,549	70	1,936		
	Total	148,716	73			
Ajuste – Ansiedad	Inter-grupos	1,893	3	,631	,405	,750
	Intra-grupos	109,093	70	1,558		
	Total	110,986	73			
Introversión – Extraversión	Inter-grupos	4,370	3	1,457	,420	,739
	Intra-grupos	242,670	70	3,467		
	Total	247,041	73			
Menos – Más Integrado	Inter-grupos	6,959	3	2,320	1,619	,198
	Intra-grupos	65,921	46	1,433		
	Total	72,880	49			

Calma – Excitabilidad	Inter-grupos	8,213	3	2,738	1,514	,223
	Intra-grupos	83,167	46	1,808		
	Total	91,380	49			
Sociable – Autosuficiente	Inter-grupos	1,238	3	,413	,203	,894
	Intra-grupos	50,900	25	2,036		
	Total	52,138	28			
Dependencia – Independencia	Inter-grupos	1,119	3	,373	,172	,914
	Intra-grupos	54,122	25	2,165		
	Total	55,241	28			
Tabla 75. Prueba de ANOVA: <i>Sintaxis / Variables de Personalidad.</i>						

La Tabla 76 nos muestra el resto de variables que no cumplen los requisitos para efectuar Pruebas Paramétricas. De igual modo, no hallamos diferencias significativas en relación a la variable *Sintaxis*.

	Emocionalmente Afectado – Estable	Sumiso – Dominante	Despreocupado – Consciente	Sencillo – Astuto
Chi-cuadrado	4,557	1,595	,420	,915
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,207	,660	,936	,822
Tabla 76. Prueba H de Kruskal - Wallis: <i>Sintaxis / Variables de Personalidad.</i>				

➤ ***Sintaxis – Variables de Inadaptación Personal.***

Tras efectuar la Prueba Paramétrica correspondiente, vemos en la Tabla 77 que no existen diferencias significativas pues el estadístico devuelto siempre es superior a 0,05.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inadaptación personal	Inter-grupos	1,871	3	,624	,864	,464
	Intra-grupos	50,507	70	,722		
	Total	52,378	73			
Desajuste disociativo	Inter-grupos	3,161	3	1,054	1,739	,174
	Intra-grupos	24,839	41	,606		
	Total	28,000	44			
Timidez	Inter-grupos	,521	3	,174	,219	,882
	Intra-grupos	11,900	15	,793		
	Total	12,421	18			
Desajuste afectivo	Inter-grupos	2,133	3	,711	1,231	,378
	Intra-grupos	3,467	6	,578		
	Total	5,600	9			
Tabla 77. Prueba de ANOVA: <i>Sintaxis / Variables de Inadaptación Personal.</i>						

Tras la realización de la Prueba H, para las *variables de Inadaptación Social* que no aceptan alguno de los requisitos, sabemos que no existen diferencias significativas. El valor del estadístico de cada una de las variables se recoge en las Tablas 78-1 y 78-2.

	Autodesajuste / Insatisfacción personal	Cogniafección	Cognipunición	Intrapunición
Chi-cuadrado	2,854	2,105	2,652	5,948
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,415	,551	,449	,114

Tabla 78-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Sintaxis / Variables de Inadaptación Personal.*

	Depresión	Somatización	Autosuficiencia defensiva
Chi-cuadrado	3,425	4,335	3,257
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,331	,228	,354

Tabla 78-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Sintaxis / Variables de Inadaptación Personal.*

➤ **Sintaxis – Variables de Inadaptación Escolar.**

La Tabla 79 nos muestra los resultados de la Prueba Anova de un factor. Vemos que en las variables *Inadaptación Escolar* ($P = 0,003$) e *Indisciplina* ($P = 0,032$) existen diferencias significativas en relación a la variable *Sintaxis*.

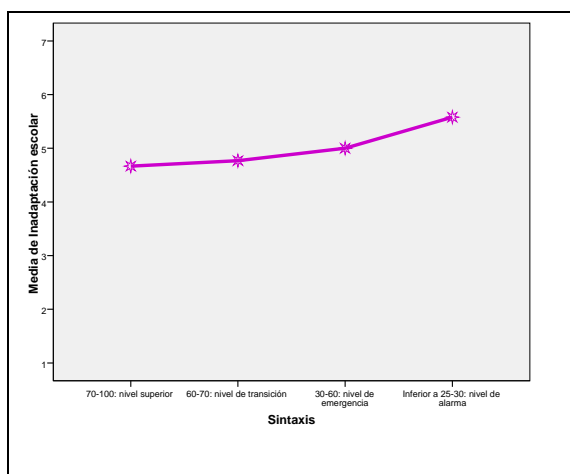
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inadaptación escolar	Inter-grupos	9,073	3	3,024	5,051	,003
	Intra-grupos	41,914	70	,599		
	Total	50,986	73			
Aversión a la institución	Inter-grupos	12,591	3	4,197	1,752	,171
	Intra-grupos	98,209	41	2,395		
	Total	110,800	44			
Aversión al aprendizaje/ instrucción	Inter-grupos	1,176	3	,392	,426	,735
	Intra-grupos	64,446	70	,921		
	Total	65,622	73			
Hipolaboriosidad	Inter-grupos	6,344	3	2,115	1,783	,176
	Intra-grupos	29,656	25	1,186		
	Total	36,000	28			
Hipomotivación	Inter-grupos	2,937	3	,979	1,108	,365
	Intra-grupos	22,097	25	,884		
	Total	25,034	28			
Aversión al profesor	Inter-grupos	,763	3	,254	,461	,712
	Intra-grupos	13,789	25	,552		
	Total	14,552	28			
Indisciplina	Inter-grupos	4,330	3	1,443	3,438	,032
	Intra-grupos	10,497	25	,420		
	Total	14,828	28			
Insatisfacción escolar	Inter-grupos	4,121	3	1,374	2,001	,157
	Intra-grupos	10,300	15	,687		
	Total	14,421	18			

Tabla 79. Prueba de ANOVA: *Sintaxis / Variables de Inadaptación Escolar.*

Realizada la Prueba H de Kruskal – Wallis para la única *variable de Inadaptación Escolar* que no cumple los requisitos para efectuar Pruebas Paramétricas, la variable *Inadaptación escolar externa*, vemos en la Tabla 80 que no existen diferencias significativas, pues el valor de P es igual a 0,387.

	Inadaptación escolar externa
Chi-cuadrado	3,031
gl	3
Sig. asintót.	,387

Tabla 80. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Sintaxis / Variables de Inadaptación Escolar*.



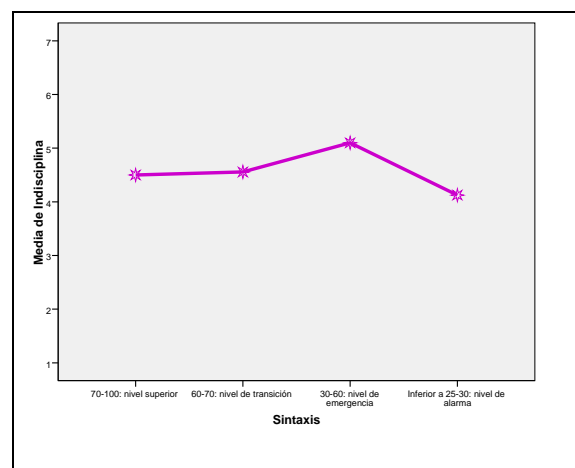
139. Gráfico de líneas de la relación *Sintaxis / Inadaptación escolar*.

Inadaptación escolar.

El Gráfico 139 nos muestra que el *Nivel de Alarma (<25 a 30)* posee un grado más elevado, *Alto*, que el resto de los niveles que se sitúan alrededor del grado *Casi Alto*.

Indisciplina.

Teniendo en cuenta el Gráfico 140 sabemos que el *Nivel de Alarma (<25 a 30)* se establece en el grado *Medio*. Los tres niveles restantes se sitúan alrededor del grado *Casi Alto*.



140. Gráfico de líneas de la relación *Sintaxis / Indisciplina*.

➤ **Sintaxis – Variables de Inadaptación Social.**

Como podemos observar en la Tabla 81, no existen diferencias significativas en ninguna de las variables, aunque podemos resaltar la variable *Introversión hipoactiva*, que roza la significación ($P = 0,064$).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Introversión	Inter-grupos	5,551	3	1,850	1,839	,155
	Intra-grupos	41,249	41	1,006		
	Total	46,800	44			
Introversión hostiligénica	Inter-grupos	,472	3	,157	,365	,779
	Intra-grupos	6,475	15	,432		
	Total	6,947	18			
Introversión hipoactiva	Inter-grupos	2,914	3	,971	2,989	,064
	Intra-grupos	4,875	15	,325		
	Total	7,789	18			

Tabla 81. Prueba de ANOVA: *Sintaxis / Variables de Inadaptación Social.*

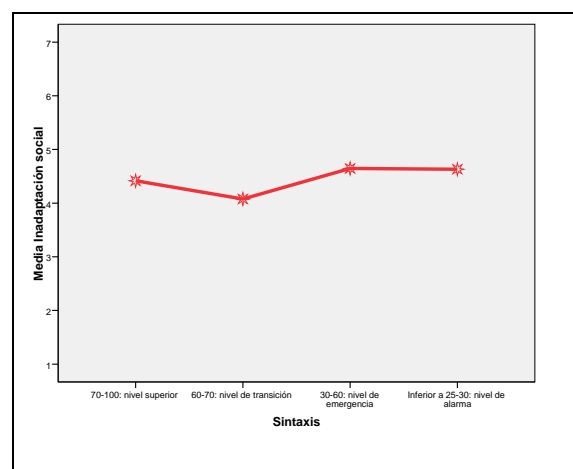
Realizada la Prueba No Paramétrica correspondiente para aquellas *variables de Inadaptación Social* que no cumplen los requisitos, sabemos que en las variables *Inadaptación Social* ($P = 0,022$) y *Disnomia* ($P = 0,050$) existen diferencias significativas. Los datos aparecen en la Tabla 82.

	Inadaptación social	Restricción social	Disnomia	Agresividad social	Hostilgenia
Chi-cuadrado	9,659	4,219	7,819	3,934	,095
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,022	,239	,050	,269	,992

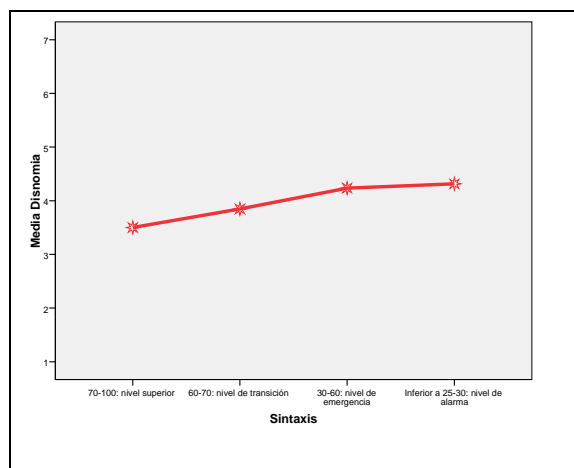
Tabla 82. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Sintaxis / Variables de Inadaptación Social.*

Inadaptación social.

Como nos muestra el Gráfico 142, el *Nivel de Transición (60 - 70)* se establece en el grado *Medio*, mientras que los tres niveles restantes aparecen en el grado *Casi Alto*.



142. Gráfico de líneas de la relación *Sintaxis / Inadaptación social.*



143. Gráfico de líneas de la relación *Sintaxis / Disnomia*.

Disnomia.

Observando el Gráfico 143 vemos que a mayor nivel menor grado en la variable *Disnomia*. En el grado *Casi Bajo* encontramos el *Nivel Superior (70 -100)*. El resto de los niveles de *Sintaxis* se sitúan alrededor del grado *Medio*.

➤ ***Sintaxis – Insatisfacción con el Ambiente Familiar.***

La Tabla 83 nos muestra los resultados obtenidos tras la realización de la Prueba Anova de un factor. Hallamos que el estadístico devuelto es superior a la significación, por tanto, no podemos afirmar que existan diferencias significativas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Insatisfacción con el ambiente familiar	Inter-grupos	5,799	3	1,933	1,165	,329
	Intra-grupos	116,147	70	1,659		
	Total	121,946	73			

Tabla 83. Prueba de ANOVA: *Sintaxis / Insatisfacción con el Ambiente Familiar.*

➤ ***Sintaxis – Insatisfacción con los Hermanos.***

Una vez realizada la Prueba No Paramétrica correspondiente, obtenemos una P igual a *0,075*. Dicho estadístico está cerca de la significación, pero no por ello podemos asegurar que existan diferencias significativas, pues estamos trabajando con un Nivel de Confianza del 95%.

	Insatisfacción con los hermanos
Chi-cuadrado	6,900
gl	3
Sig. asintót.	,075

Tabla 84. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Sintaxis / Insatisfacción con los Hermanos.*

➤ **Sintaxis – Variables de Educación Adecuada del Padre.**

Tras averiguar qué variables cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, utilizamos la Prueba de Anova. Los datos, que podemos encontrar en la Tabla 85, nos indican que no existen diferencias significativas en ninguna de las *variables de Educación Adecuada del Padre*. Asimismo, resaltamos que la variable *Perfeccionismo hipernómico* posee un estadístico muy cercano a la significación, P igual a 0,052, sin que lleguen a existir diferencias significativas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Educación adecuada padre	Inter-grupos	,195	3	,065	,129	,943
	Intra-grupos	28,821	57	,506		
	Total	29,016	60			
Estilo punitivo (padre)	Inter-grupos	1,903	3	,634	,339	,797
	Intra-grupos	63,597	34	1,871		
	Total	65,500	37			
Estilo despreocupado (padre)	Inter-grupos	10,230	3	3,410	1,128	,352
	Intra-grupos	102,822	34	3,024		
	Total	113,053	37			
Perfeccionismo hipernómico (padre)	Inter-grupos	4,726	3	1,575	3,083	,052
	Intra-grupos	9,708	19	,511		
	Total	14,435	22			
Estilo aversivo (padre)	Inter-grupos	2,929	3	,976	1,499	,247
	Intra-grupos	12,375	19	,651		
	Total	15,304	22			
Rechazo afectivo (padre)	Inter-grupos	2,757	3	,919	1,391	,276
	Intra-grupos	12,548	19	,660		
	Total	15,304	22			
Perfeccionismo hostil (padre)	Inter-grupos	1,501	3	,500	,480	,700
	Intra-grupos	19,804	19	1,042		
	Total	21,304	22			
Marginación afectiva (padre)	Inter-grupos	1,106	3	,369	,569	,643
	Intra-grupos	11,667	18	,648		
	Total	12,773	21			

Tabla 85. Prueba de ANOVA: *Sintaxis / Variables de Educación Adecuada del Padre*.

Con el resto de variables se ha procedido a efectuar la Prueba H de Kruskal – Wallis. Según los datos de la Tabla 86, ninguna de ellas presenta diferencias significativas. De igual modo, vemos que las variables *Restricción* ($P = 0,068$) y *Estilo perfeccionista* ($P = 0,063$) rozan la significación.

	Educación asistencial-personalizada (padre)	Permisivismo (padre)	Restricción (padre)	Estilo perfeccionista (padre)	Proteccionismo (padre)
Chi-cuadrado	1,237	4,551	7,114	7,308	2,167
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,744	,208	,068	,063	,539

Tabla 86. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Sintaxis / Variables de Educación Adecuada del Padre.*

➤ **Sintaxis – Variables de Educación Adecuada de la Madre.**

En la Tabla 87 no encontramos ningún estadístico que nos indique que existen diferencias significativas entre las *variables de Educación Adecuada de la Madre*, que cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, y la variable *Sintaxis*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Educación asistencial (madre)	Inter-grupos	1,019	3	,340	,877	,477
	Intra-grupos	5,425	14	,388		
	Total	6,444	17			
Educación personalizada (madre)	Inter-grupos	1,078	3	,359	,967	,436
	Intra-grupos	5,200	14	,371		
	Total	6,278	17			
Restricción (madre)	Inter-grupos	1,549	3	,516	,478	,699
	Intra-grupos	69,201	64	1,081		
	Total	70,750	67			
Estilo punitivo (madre)	Inter-grupos	2,122	3	,707	1,288	,293
	Intra-grupos	19,778	36	,549		
	Total	21,900	39			
Asistencia restrictiva (madre)	Inter-grupos	,293	3	,098	,214	,886
	Intra-grupos	10,957	24	,457		
	Total	11,250	27			
Desatención (madre)	Inter-grupos	,519	3	,173	,377	,771
	Intra-grupos	6,425	14	,459		
	Total	6,944	17			
Rechazo afectivo (madre)	Inter-grupos	,571	3	,190	,201	,894
	Intra-grupos	22,679	24	,945		
	Total	23,250	27			
Personalización restrictiva (madre)	Inter-grupos	1,480	3	,493	,751	,533
	Intra-grupos	15,770	24	,657		
	Total	17,250	27			
Perfeccionismo hostil (madre)	Inter-grupos	,711	3	,237	,438	,728
	Intra-grupos	13,003	24	,542		
	Total	13,714	27			
Perfeccionismo hipernómico (madre)	Inter-grupos	1,886	3	,629	,846	,482
	Intra-grupos	17,829	24	,743		
	Total	19,714	27			

Tabla 87. Prueba de ANOVA: *Sintaxis / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*

En el resto de *variables de Educación Adecuada de la Madre* tampoco existen diferencias significativas. De la Tabla 88 tan sólo resaltamos la variable *Marginación afectiva* que presenta una P igual a 0,060 y, por tanto, se acerca a la significación.

	Educación adecuada madre	Educación asistencial-personalizada (madre)	Permisivismo (madre)	Estilo despreocupado (madre)	Estilo perfeccionista (madre)	Marginación afectiva (madre)
Chi-cuadrado	,284	,320	,766	1,483	1,672	7,400
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,963	,956	,858	,686	,643	,060

Tabla 88. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Sintaxis / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*

➤ ***Sintaxis – Discrepancia Educativa.***

La Tabla 89 nos indica que tampoco existen diferencias significativas en la variable *Discrepancia Educativa* con respecto a la variable *Sintaxis*. El estadístico devuelto es igual a 0,933, muy superior a la significación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Discrepancia educativa	Inter-grupos	,406	3	,135	,144	,933
	Intra-grupos	50,715	54	,939		
	Total	51,121	57			

Tabla 89. Prueba de ANOVA: *Sintaxis / Discrepancia Educativa.*

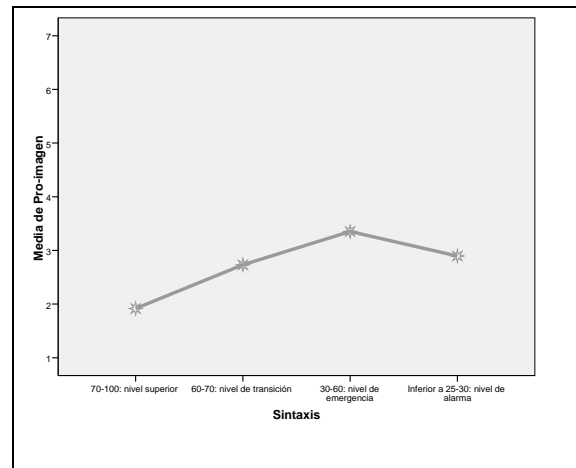
➤ ***Sintaxis - Pro-imagen.***

Realizada la Prueba Anova de un factor, cuyos datos aparecen en la Tabla 90, sabemos que sí existen diferencias significativas en la variable *Pro-imagen*, pues P es inferior a 0,050.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pro-imagen	Inter-grupos	14,837	3	4,946	3,045	,034
	Intra-grupos	113,704	70	1,624		
	Total	128,541	73			

Tabla 90. Prueba de ANOVA: *Sintaxis / Pro-imagen.*

En el Gráfico 144 vemos que el *Nivel Superior (70 – 100)* se sitúa en el grado *Bajo* para la variable *Pro-imagen*. Los tres niveles restantes se establecen alrededor del grado *Casi Bajo*, obteniendo la mayor puntuación media el *Nivel de Emergencia (30 – 60)*.



144. Gráfico de líneas de la relación *Sintaxis / Pro-imagen*.

5.2.5. Análisis de la variable *Semántica*.

➤ *Semántica – Variables de Personalidad.*

Como podemos ver en la Tabla 91, tan sólo cinco *variables de Personalidad* cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas en relación a la variable *Semántica*. El estadístico de cada una, nos indica que no existen diferencias significativas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Seguro – Dubitativo	Inter-grupos	5,484	3	1,828	1,362	,262
	Intra-grupos	93,975	70	1,343		
	Total	99,459	73			
Serenos – Aprensivos	Inter-grupos	3,559	3	1,186	,523	,668
	Intra-grupos	158,725	70	2,268		
	Total	162,284	73			
Calma – Excitabilidad	Inter-grupos	7,674	2	3,837	2,154	,127
	Intra-grupos	83,706	47	1,781		
	Total	91,380	49			
Sociable – Autosuficiente	Inter-grupos	2,263	2	1,131	,590	,562
	Intra-grupos	49,875	26	1,918		
	Total	52,138	28			
Dependencia – Independencia	Inter-grupos	4,521	2	2,260	1,159	,330
	Intra-grupos	50,721	26	1,951		
	Total	55,241	28			

Tabla 91. Prueba de ANOVA: *Semántica / Variables de Personalidad*.

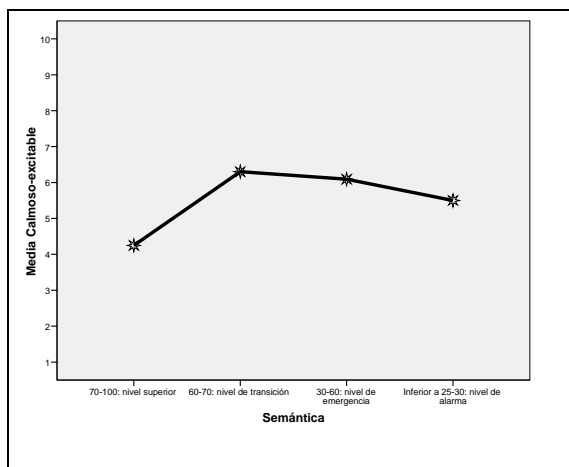
Las Tablas 92-1 y 92-2 nos muestra los resultados obtenidos tras efectuar la Prueba H de Kruskal – Wallis. Solamente encontramos diferencias significativas en la variable *Calmoso – Excitable*, pues el valor de P es igual a 0,040.

	Reservado – Abierto	Inteligencia Baja – Alta	Emocionalmente Afectado – Estable	Calmoso – Excitable	Sumiso – Dominante	Sobrio – Entusiasta
Chi-cuadrado	2,986	3,411	5,394	8,334	1,690	6,906
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,394	,333	,145	,040	,639	,075

Tabla 92-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Variables de Personalidad.*

	Despreocupado – Consciente	Cohibido – Emprendedor	Sensibilidad Dura – Blanda	Relajado – Tenso	Ajuste – Ansiedad	Menos – Más Integrado
Chi-cuadrado	2,882	3,014	1,417	,330	,723	2,598
gl	3	3	3	3	3	2
Sig. asintót.	,410	,390	,702	,954	,868	,273

Tabla 92-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Variables de Personalidad.*



145. Gráfico de líneas de la relación *Semántica / Calmoso – Excitable.*

Calmoso – Excitable.

Como podemos ver en el Gráfico 145, el *Nivel Superior* (70 – 100) tiende a una personalidad *Calmosa*. En cambio, los tres niveles restantes, siendo el más pronunciado el *Nivel de Transición* (60 -70), muestran tendencia a una personalidad *Excitable*.

➤ ***Semántica – Variables de Inadaptación Personal.***

Realizada la Prueba de Anova para aquellas *variables de Inadaptación Personal* que aceptan los tres supuestos para realizar Pruebas Paramétricas, no encontramos diferencias significativas. Destacamos que la variable *Desajuste disociativo* roza la significación. Los datos aparecen en la Tabla 93.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Desajuste disociativo	Inter-grupos	4,783	3	1,594	2,815	,051
	Intra-grupos	23,217	41	,566		
	Total	28,000	44			
Timidez	Inter-grupos	1,860	2	,930	1,409	,273
	Intra-grupos	10,561	16	,660		
	Total	12,421	18			
Desajuste afectivo	Inter-grupos	,600	2	,300	,420	,673
	Intra-grupos	5,000	7	,714		
	Total	5,600	9			

Tabla 93. Prueba de ANOVA: *Semántica / Variables de Inadaptación Personal.*

En las Tablas 94-1 y 94-2 hallamos los datos obtenidos tras efectuar la Prueba H de Kruskal – Wallis con el resto de *variables de Inadaptación Personal*. No encontramos diferencias significativas en relación a la variable *Semántica*, ya que todos los estadísticos son superior a la significación (0,05).

	Inadaptación personal	Autodesajuste/ Insatisfacción personal	Cogniafección	Cognipunición
Chi-cuadrado	,461	2,197	,925	1,437
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,927	,533	,819	,697

Tabla 94-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Variables de Inadaptación Personal.*

	Intrapunición	Depresión	Somatización	Autosuficiencia defensiva
Chi-cuadrado	2,291	2,073	1,603	1,721
gl	3	3	3	2
Sig. asintót.	,514	,557	,659	,423

Tabla 94-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Variables de Inadaptación Personal.*

➤ **Semántica – Variables de Inadaptación Escolar.**

La Tabla 95 nos muestra que no existen diferencias significativas en ninguna de las *variables de Inadaptación Escolar* que cumplen todos los supuestos para realizar Pruebas Paramétricas. Destacamos que la variable *Inadaptación escolar externa* se acerca a la significación ($P = 0.076$).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Aversión al aprendizaje / instrucción	Inter-grupos	3,828	3	1,276	1,446	,237
	Intra-grupos	61,793	70	,883		
	Total	65,622	73			
Inadaptación escolar externa	Inter-grupos	5,797	3	1,932	2,460	,076
	Intra-grupos	32,203	41	,785		
	Total	38,000	44			
Hipolaboriosidad	Inter-grupos	1,654	2	,827	,626	,542
	Intra-grupos	34,346	26	1,321		
	Total	36,000	28			
Hipomotivación	Inter-grupos	1,255	2	,628	,686	,512
	Intra-grupos	23,779	26	,915		
	Total	25,034	28			
Aversión al profesor	Inter-grupos	,669	2	,335	,627	,542
	Intra-grupos	13,882	26	,534		
	Total	14,552	28			
Indisciplina	Inter-grupos	1,732	2	,866	1,719	,199
	Intra-grupos	13,096	26	,504		
	Total	14,828	28			
Insatisfacción escolar	Inter-grupos	,860	2	,430	,508	,611
	Intra-grupos	13,561	16	,848		
	Total	14,421	18			

Tabla 95. Prueba de ANOVA: *Semántica / Variables de Inadaptación Escolar.*

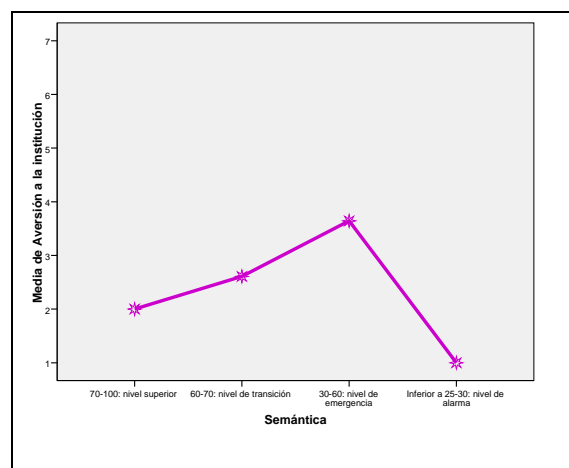
La Tabla 96 nos muestra que son sólo dos las variables que precisan Pruebas No Paramétricas. Tras realizar la Prueba H de Kruskal – Wallis, hallamos que la variable *Aversión a la institución* presenta diferencias significativas con respecto a la variable *Semántica* ($P = 0,012$). Del mismo modo, vemos que la variable *Inadaptación escolar* se acerca a la significación, sin poder afirmar que ésta exista.

	Inadaptación escolar	Aversión a la institución
Chi-cuadrado	7,042	11,039
gl	3	3
Sig. asintót.	,071	,012

Tabla 96. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Variables de Inadaptación Escolar.*

Aversión a la institución.

El Gráfico 146 muestra que el nivel inferior, el *Nivel de Alarma (<25 - 30)*, se establece en el grado *Muy Bajo*. Con una diferencia de tres puntos, el *Nivel de Emergencia (30 - 60)* se sitúa en el grado *Medio*. El resto de niveles de la variable *Semántica* se sitúan alrededor del grado *Casi Bajo*.



146. Gráfico de líneas de la relación *Semántica* / *Aversión a la institución*.

➤ ***Semántica – Variables de Inadaptación Social.***

Como nos indica la Tabla 97, de las variables que cumplen los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, la variable *Autodesajuste social* presenta diferencias significativas, pues el estadístico devuelto es igual a *0,040*. El resto de dichas variables, presentan una P muy superior a la significación.

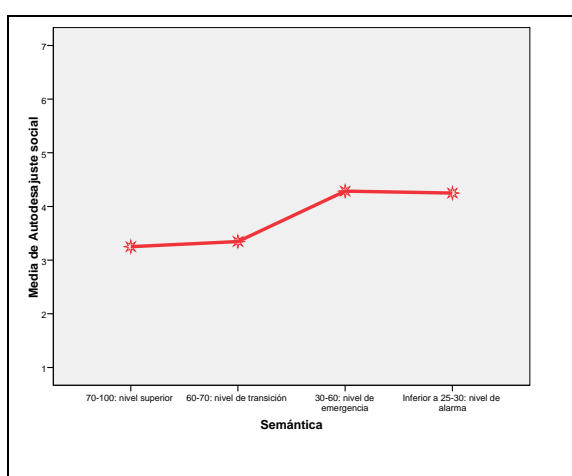
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Autodesajuste social	Inter-grupos	9,670	3	3,223	3,033	,040
	Intra-grupos	43,575	41	1,063		
	Total	53,244	44			
Introversión	Inter-grupos	2,311	3	,770	,710	,552
	Intra-grupos	44,489	41	1,085		
	Total	46,800	44			
Hostilgenia	Inter-grupos	5,263	3	1,754	,952	,424
	Intra-grupos	75,537	41	1,842		
	Total	80,800	44			
Introversión hostiligénica	Inter-grupos	,705	2	,352	,903	,425
	Intra-grupos	6,242	16	,390		
	Total	6,947	18			
Introversión hipoactiva	Inter-grupos	1,108	2	,554	1,326	,293
	Intra-grupos	6,682	16	,418		
	Total	7,789	18			

Tabla 97. Prueba de ANOVA: *Semántica* / *Variables de Inadaptación Social*.

Realizada la Prueba No Paramétrica correspondiente con las variables que no cumplen algunos de los supuestos, sabemos que ninguna de ellas presenta diferencias significativas. Resaltamos que la variable *Inadaptación social* se acerca a la significación ($P = 0,073$). Los datos de dicha Prueba aparecen en la Tabla 98.

	Inadaptación social	Agresividad social	Restricción social	Disnomia
Chi-cuadrado	6,981	4,136	,867	2,715
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,073	,247	,833	,438

Tabla 98. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Variables de Inadaptación Social*.



147. Gráfico de líneas de la relación *Semántica / Autodesajuste social*.

Autodesajuste social.

Visualizando el Gráfico 147, vemos que los dos niveles inferiores, *Nivel de Alarma* (<25 - 30) y *Nivel de Emergencia* (30 - 60), se sitúan en el grado *Medio*. En cambio, los dos niveles superiores, *Nivel Superior* (70 - 100) y *Nivel de Transición* (60 - 70), se encuentran alrededor del grado *Casi Bajo*.

➤ ***Semántica – Insatisfacción con el Ambiente Familiar.***

Tras comprobar que la variable *Insatisfacción con el Ambiente Familiar* no cumple alguno de los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, se ha procedido a realizar la Prueba H de Kruskal – Wallis. Como podemos ver en la Tabla 99, no existen diferencias significativas en relación a la variable *Semántica*.

	Insatisfacción con el ambiente familiar
Chi-cuadrado	1,275
gl	3
Sig. asintót.	,735

Tabla 99. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Insatisfacción con el Ambiente Familiar*.

➤ **Semántica – Insatisfacción con los Hermanos.**

Como ocurriera en el caso anterior, tras comprobar que no se cumple alguno de los supuestos, se ha realizado una Prueba No Paramétrica para la variable *Insatisfacción con los Hermanos*. La Tabla 100 nos indica que no existen diferencias significativas, pues el valor de P devuelto es superior a la significación.

	Insatisfacción con los hermanos
Chi-cuadrado	5,149
gl	3
Sig. asintót.	,161

Tabla 100. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Insatisfacción con los Hermanos*.

➤ **Semántica – Variables de Educación Adecuada del Padre.**

En la Tabla 101 encontramos los resultados obtenidos tras realizar la Prueba Anova para las *variables de Educación Adecuada del Padre* que cumplen todos los Supuestos para realizar Pruebas Paramétricas. Los estadísticos que nos presenta dicha prueba, en ninguno caso, son inferiores o iguales a la significación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estilo punitivo (padre)	Inter-grupos	9,972	3	3,324	2,035	,127
	Intra-grupos	55,528	34	1,633		
	Total	65,500	37			
Estilo despreocupado (padre)	Inter-grupos	13,636	3	4,545	1,554	,218
	Intra-grupos	99,417	34	2,924		
	Total	113,053	37			
Perfeccionismo hipernómico (padre)	Inter-grupos	,768	2	,384	,562	,579
	Intra-grupos	13,667	20	,683		
	Total	14,435	22			
Estilo aversivo (padre)	Inter-grupos	1,031	2	,515	,722	,498
	Intra-grupos	14,274	20	,714		
	Total	15,304	22			
Rechazo afectivo (padre)	Inter-grupos	,031	2	,015	,020	,980
	Intra-grupos	15,274	20	,764		
	Total	15,304	22			
Perfeccionismo hostil (padre)	Inter-grupos	,304	2	,152	,145	,866
	Intra-grupos	21,000	20	1,050		
	Total	21,304	22			
Proteccionismo (padre)	Inter-grupos	,024	2	,012	,077	,926
	Intra-grupos	1,690	11	,154		
	Total	1,714	13			

Tabla 101. Prueba de ANOVA: *Semántica / Variables de Educación Adecuada del Padre*.

La Tabla 102 muestra los resultados encontrados después de realizar la Prueba No Paramétrica correspondiente. Podemos afirmar que no existen diferencias significativas en ninguna de las *variables de Educación Adecuada del Padre*, ya que todos los valores de P son superiores a 0,050.

	Educación adecuada padre	Educación asistencial-personalizada (padre)	Permisivismo (padre)	Restricción (padre)	Estilo perfeccionista (padre)	Marginación afectiva (padre)
Chi-cuadrado	4,003	1,337	2,515	2,584	1,307	4,120
gl	3	3	3	3	3	2
Sig. asintót.	,261	,720	,473	,460	,727	,127

Tabla 102. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Variables de Educación Adecuada del Padre.*

➤ **Semántica – Variables de Educación Adecuada de la Madre.**

Efectuamos la Prueba Anova de un factor para aquellas *variables de Educación Adecuada de la Madre* que cumplen todos los supuestos para realizar Pruebas Paramétricas. La Tabla 103 nos presenta los resultados obtenidos en relación a la variable *Semántica*. Vemos que no existen diferencias significativas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Educación asistencial (madre)	Inter-grupos	,417	2	,209	,519	,605
	Intra-grupos	6,027	15	,402		
	Total	6,444	17			
Educación personalizada (madre)	Inter-grupos	,251	2	,125	,312	,737
	Intra-grupos	6,027	15	,402		
	Total	6,278	17			
Restricción (madre)	Inter-grupos	2,690	3	,897	,843	,475
	Intra-grupos	68,060	64	1,063		
	Total	70,750	67			
Desatención (madre)	Inter-grupos	,444	2	,222	,513	,609
	Intra-grupos	6,500	15	,433		
	Total	6,944	17			
Marginación afectiva (madre)	Inter-grupos	2,601	2	1,300	,887	,424
	Intra-grupos	36,649	25	1,466		
	Total	39,250	27			
Rechazo afectivo (madre)	Inter-grupos	,113	2	,057	,061	,941
	Intra-grupos	23,137	25	,925		
	Total	23,250	27			
Personalización restrictiva (madre)	Inter-grupos	,477	2	,238	,355	,704
	Intra-grupos	16,773	25	,671		
	Total	17,250	27			

Perfeccionismo hostil (madre)	Inter-grupos	,191	2	,096	,177	,839
	Intra-grupos	13,523	25	,541		
	Total	13,714	27			
Perfeccionismo hipernómico (madre)	Inter-grupos	,225	2	,112	,144	,866
	Intra-grupos	19,489	25	,780		
	Total	19,714	27			
Tabla 103. Prueba de ANOVA: <i>Semántica / Variables de Educación Adecuada de la Madre.</i>						

Las Tablas 104-1 y 104-2 presentan los resultados obtenidos al realizar la Prueba H de Kruskal – Wallis para las variables que no aceptan alguno de los supuestos. Encontramos que no existen diferencias significativas en ninguna de ellas, pues el estadístico devuelto es superior a 0,050. De igual modo, resaltamos la variable *Estilo punitivo* que presenta una P igual a 0,057, rozando la significación.

	Educación adecuada madre	Educación asistencial- personalizada (madre)	Permisivismo (madre)	Estilo punitivo (madre)
Chi-cuadrado	1,776	2,283	4,846	7,534
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,620	,516	,183	,057
Tabla 104-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: <i>Semántica / Variables de Educación Adecuada de la Madre.</i>				

	Estilo despreocupado (madre)	Estilo perfeccionista (madre)	Asistencia restrictiva (madre)
Chi-cuadrado	2,105	1,311	1,055
gl	3	3	2
Sig. asintót.	,551	,726	,590
Tabla 104-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: <i>Semántica / Variables de Educación Adecuada de la Madre.</i>			

➤ **Semántica – Discrepancia Educativa.**

Tras comprobar que la variable *Discrepancia Educativa* no cumple alguno de los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, pasamos a realizar la Prueba H de Kruskal – Wallis. En la Tabla 105 vemos que el valor de P está por encima de la significación, por tanto, afirmamos que no existen diferencias significativas.

	Discrepancia educativa
Chi-cuadrado	1,009
gl	3
Sig. asintót.	,799
Tabla 105. Prueba H de Kruskal - Wallis: <i>Semántica / Discrepancia Educativa.</i>	

➤ **Semántica - Pro-imagen.**

Como podemos ver en la Tabla 106, no existen diferencias significativas en la variable *Pro-imagen*, ya que el valor de P obtenido, tras realizar la Prueba No Paramétrica adecuada, es igual a 0,117.

	Pro-imagen
Chi-cuadrado	5,891
gl	3
Sig. asintót.	,117

Tabla 106. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Semántica / Pro-imagen.*

5.2.6. Análisis de la variable *Pragmática.*

➤ **Pragmática – Variables de Personalidad.**

La Tabla 107 nos muestra los estadísticos obtenidos tras realizar la Prueba Anova de un factor para aquellas *variables de Personalidad* que cumplen todos los supuestos para realizar Pruebas Paramétricas. Estudiando dicha tabla, afirmamos que no existen diferencias significativas en relación a la variable *Pragmática*, ya que los valores de P son superiores a la significación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Seguro – Dubitativo	Inter-grupos	1,640	2	,820	,595	,554
	Intra-grupos	97,819	71	1,378		
	Total	99,459	73			
Sencillo – Astuto	Inter-grupos	8,031	2	4,015	1,469	,242
	Intra-grupos	114,769	42	2,733		
	Total	122,800	44			
Serenos – Aprensivos	Inter-grupos	2,071	2	1,036	,459	,634
	Intra-grupos	160,213	71	2,257		
	Total	162,284	73			
Ajuste – Ansiedad	Inter-grupos	,174	2	,087	,056	,946
	Intra-grupos	110,812	71	1,561		
	Total	110,986	73			
Menos – Más Integrado	Inter-grupos	,181	2	,090	,058	,943
	Intra-grupos	72,699	47	1,547		
	Total	72,880	49			
Sociable – Autosuficiente	Inter-grupos	1,983	2	,992	,514	,604
	Intra-grupos	50,155	26	1,929		
	Total	52,138	28			
Dependencia – Independencia	Inter-grupos	2,087	2	1,043	,510	,606
	Intra-grupos	53,155	26	2,044		
	Total	55,241	28			

Tabla 107. Prueba de ANOVA: *Pragmática / Variables de Personalidad.*

Realizada la Prueba H de Kruskal – Wallis para el resto de *variables de Personalidad*, hallamos que solo existen diferencias significativas en la variable *Emocionalmente Afectado – Estable*, ya que el valor de P es igual a 0,012. Los datos se recogen en las Tablas 108-1 y 108-2.

	Reservado – Abierto	Inteligencia Baja – Alta	Emocionalmente Afectado – Estable	Calmoso – Excitable	Sumiso – Dominante	Sobrio – Entusiasta
Chi-cuadrado	2,170	1,870	8,890	,880	,514	,355
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,338	,393	,012	,644	,773	,837

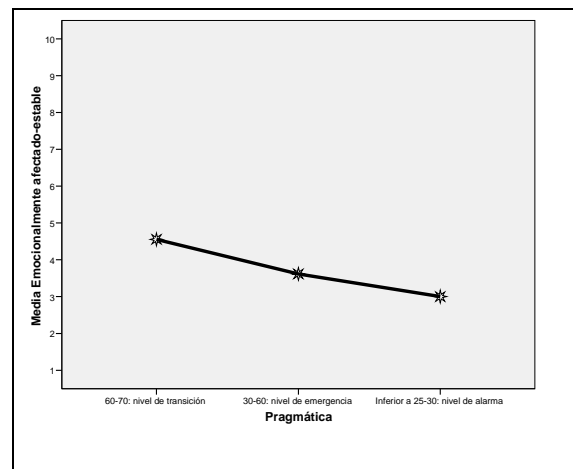
Tabla 108-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Personalidad.*

	Despreocupado – Consciente	Cohibido – Emprendedor	Sensibilidad Dura – Blanda	Relajado – Tenso	Introversión – Extraversión	Calma – Excitabilidad
Chi-cuadrado	1,988	2,998	2,756	,725	,900	3,608
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,370	,223	,252	,696	,638	,165

Tabla 108-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Personalidad.*

Emocionalmente Afectado – Estable.

Como podemos ver en el Gráfico 148, los tres niveles de *Pragmática* se sitúan en la personalidad *Emocionalmente Afectada*. Del mismo modo, observamos que a menor nivel el rasgo *Emocionalmente Afectado* se aleja más de la media. *El Nivel de Alarma (<25 -30)* obtiene una tendencia más pronunciada que el resto.



148. Gráfico de líneas de la relación *Pragmática / Emocionalmente Afectado – Estable.*

➤ ***Pragmática – Variables de Inadaptación Personal.***

En la Tabla 109 hallamos los estadísticos devuelto de la Prueba Anova para las *variables de Inadaptación Personal* que cumplen todos los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas. Sabemos que no existen diferencias significativas con relación a la variable *Pragmática*.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intrapunición	Inter-grupos	1,606	2	,803	,923	,402
	Intra-grupos	61,759	71	,870		
	Total	63,365	73			
Timidez	Inter-grupos	,397	2	,199	,264	,771
	Intra-grupos	12,024	16	,751		
	Total	12,421	18			
Desajuste afectivo	Inter-grupos	1,225	1	1,225	2,240	,173
	Intra-grupos	4,375	8	,547		
	Total	5,600	9			

Tabla 109. Prueba de ANOVA: *Pragmática / Variables de Inadaptación Personal.*

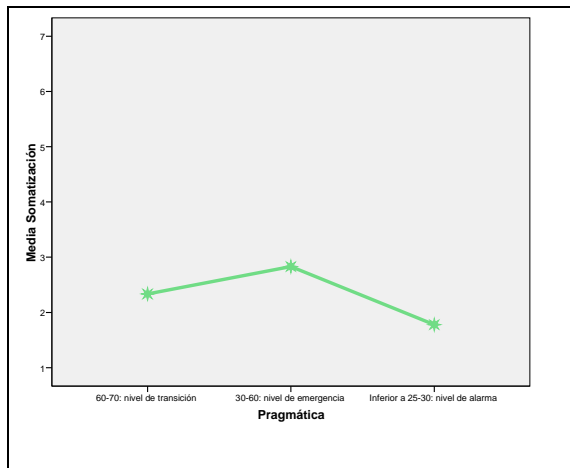
Las Tablas 110-1 y 110-2 nos muestran los datos de la Prueba H de Kruskal – Wallis. Observando los estadísticos vemos que la variable *Somatización* presenta diferencias significativas, pues el valor de P es igual a *0,021*. No podemos afirmar que el resto de las *variables de Inadaptación Personal* presente diferencias significativas.

	Inadaptación personal	Desajuste disociativo	Autodesajuste / Insatisfacción personal	Cogniafección
Chi-cuadrado	1,938	3,095	,104	2,404
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,380	,213	,950	,301

Tabla 110-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Inadaptación Personal.*

	Cognipunición	Depresión	Somatización	Autosuficiencia defensiva
Chi-cuadrado	,071	,017	7,766	1,157
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,965	,991	,021	,561

Tabla 110-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Inadaptación Personal.*



149. Gráfico de líneas de la relación *Pragmática / Somatización*.

Somatización.

Observando el Gráfico 149 vemos que el *Nivel de Alarma (<25 -30)* se establece alrededor del grado *Bajo*, al igual que el *Nivel de Transición (60 -70)*. El *Nivel de Emergencia (30 -60)* se sitúan en el grado *Casi Bajo*.

➤ **Pragmática – Variables de Inadaptación Escolar.**

Efectuada la Prueba Anova de un factor con las *variables de Inadaptación Escolar* que aceptan todos los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas, sabemos que ninguna de éstas presenta diferencias significativas en relación a la variable *Pragmática*, pues el valor devuelto de sus estadísticos siempre es superior a la significación. Dichos estadísticos se encuentran en la Tabla 111.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inadaptación escolar externa	Inter-grupos	1,495	2	,747	,860	,431
	Intra-grupos	36,505	42	,869		
	Total	38,000	44			
Aversión al profesor	Inter-grupos	,434	2	,217	,399	,675
	Intra-grupos	14,118	26	,543		
	Total	14,552	28			
Indisciplina	Inter-grupos	,209	2	,105	,186	,831
	Intra-grupos	14,618	26	,562		
	Total	14,828	28			
Insatisfacción escolar	Inter-grupos	1,564	2	,782	,973	,399
	Intra-grupos	12,857	16	,804		
	Total	14,421	18			

Tabla 111. Prueba de ANOVA: *Pragmática / Variables de Inadaptación Escolar*.

La Tabla 112 nos indica que tampoco existen diferencias significativas en el resto de las *variables de Inadaptación Escolar*, pues el valor de P es superior a 0,05.

	Inadaptación escolar	Aversión a la institución	Aversión al aprendizaje / instrucción	Hipolaboriosidad	Hipomotivación
Chi-cuadrado	2,061	1,295	,329	2,101	1,989
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,357	,523	,848	,350	,370

Tabla 112. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Inadaptación Escolar*.

➤ **Pragmática – Variables de Inadaptación Social.**

En la Tabla 113 encontramos los datos devueltos tras efectuar la Prueba Paramétrica adecuada. No existen diferencias significativas en ninguna de estas variables, pero sí vemos que la variable *Autodesajuste social* roza la significación con una P igual a 0,057.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Autodesajuste social	Inter-grupos	6,807	2	3,403	3,078	,057
	Intra-grupos	46,438	42	1,106		
	Total	53,244	44			
Introversión hostiligénica	Inter-grupos	,566	2	,283	,710	,506
	Intra-grupos	6,381	16	,399		
	Total	6,947	18			
Introversión hipoactiva	Inter-grupos	,361	2	,180	,389	,684
	Intra-grupos	7,429	16	,464		
	Total	7,789	18			

Tabla 113. Prueba de ANOVA: *Pragmática / Variables de Inadaptación Social*.

Visualizando las Tablas 114-1 y 114-2 hallamos que tampoco existen diferencias significativas para aquellas *variables de Inadaptación Social* que no cumplen alguno de los supuestos para realizar Pruebas Paramétricas.

	Inadaptación social	Agresividad social	Disnomia	Restricción social
Chi-cuadrado	,754	2,318	2,223	2,317
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,686	,314	,329	,314

Tabla 114-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Inadaptación Social*.

	Introversión	Hostilgenia
Chi-cuadrado	1,999	3,303
gl	2	2
Sig. asintót.	,368	,192

Tabla 114-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Inadaptación Social.*

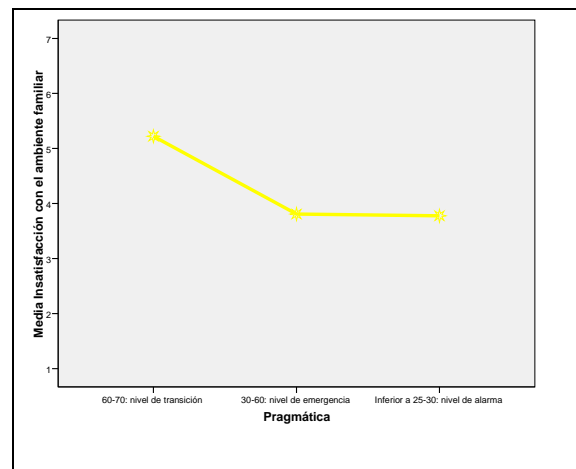
➤ **Pragmática – Insatisfacción con el Ambiente Familiar.**

Efectuada la Prueba H de Kruskal – Wallis para la variable *Insatisfacción con el Ambiente Familiar*, sabemos que sí existen diferencias significativas en relación a la variable *Pragmática*. Los datos aparecen en la Tabla 115.

	Insatisfacción con el ambiente familiar
Chi-cuadrado	7,495
gl	2
Sig. asintót.	,024

Tabla 115. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Insatisfacción con el Ambiente Familiar.*

El Gráfico 150 nos muestra que los dos niveles inferiores se sitúan en el grado *Medio*. Mientras, el *Nivel de Transición (60 - 70)* se encuentra en el grado *Casi Alto*.

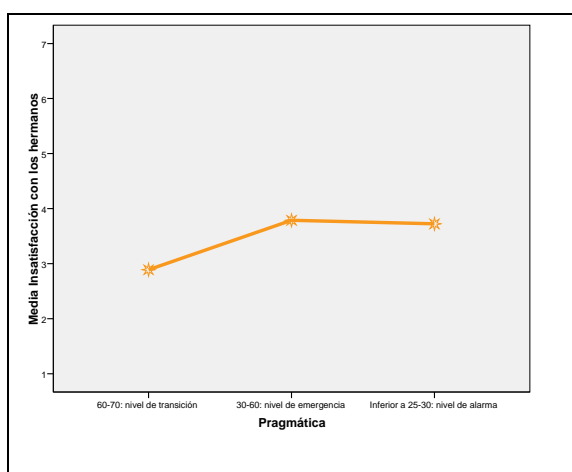


150. Gráfico de líneas de la relación *Pragmática / Insatisfacción con el ambiente familiar.*

➤ **Pragmática – Insatisfacción con los Hermanos.**

La variable *Insatisfacción con los Hermanos* también presenta diferencias significativas. Como podemos ver en la Tabla 116, la Prueba No Paramétrica correspondiente nos devuelve un valor de P igual a *0,038*.

Insatisfacción con los hermanos	
Chi-cuadrado	6,532
gl	2
Sig. asintót.	,038
Tabla 116. Prueba H de Kruskal - Wallis: <i>Pragmática / Insatisfacción con los Hermanos</i> .	



151. Gráfico de líneas de la relación *Pragmática / Insatisfacción con los hermanos*.

Observando la Tabla 151, encontramos que el *Nivel de Transición (60 – 70)* se establece en el grado *Casi Bajo*. En cambio, los dos niveles más bajos de la variable *Pragmática* se sitúan en el grado *Medio*.

➤ **Pragmática – Variables de Educación Adecuada del Padre.**

En la Tabla 117 hallamos los resultados alcanzados, tras realizar la Prueba de Anova, para aquellas *variables de Educación Adecuada del Padre* que cumplen todos los requisitos para realizar Pruebas Paramétricas. Vemos que la variable *Rechazo afectivo* presenta diferencias significativas, ya que el estadístico devuelto es igual a *0,029*. De igual modo, destacamos que la variable *Estilo punitivo* roza la significación ($P = 0,056$).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estilo punitivo (padre)	Inter-grupos	9,936	2	4,968	3,129	,056
	Intra-grupos	55,564	35	1,588		

Estilo despreocupado (padre)	Inter-grupos	4,207	2	2,104	,676	,515
	Intra-grupos	108,845	35	3,110		
	Total	113,053	37			
Perfeccionismo hipernómico (padre)	Inter-grupos	,935	2	,467	,692	,512
	Intra-grupos	13,500	20	,675		
	Total	14,435	22			
Estilo aversivo (padre)	Inter-grupos	,804	2	,402	,555	,583
	Intra-grupos	14,500	20	,725		
	Total	15,304	22			
Rechazo afectivo (padre)	Inter-grupos	4,554	2	2,277	4,237	,029
	Intra-grupos	10,750	20	,538		
	Total	15,304	22			
Perfeccionismo hostil (padre)	Inter-grupos	1,804	2	,902	,925	,413
	Intra-grupos	19,500	20	,975		
	Total	21,304	22			

Las Tablas 118-1 y 118-2 nos muestra el estadístico de significación para el resto de *variables de Educación Adecuada del Padre*. Repasando dichos estadísticos, encontramos que no existen diferencias significativas en relación a la variable *Pragmática*.

	Educación adecuada padre	Educación asistencial-personalizada (padre)	Permisivismo (padre)	Restricción (padre)
Chi-cuadrado	,423	,530	,066	2,763
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,809	,767	,967	,251

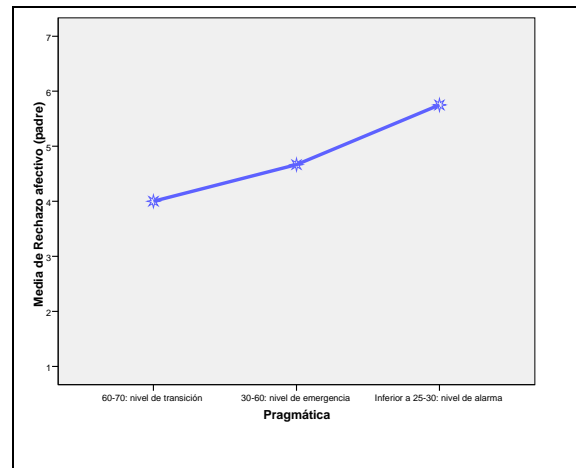
Tabla 118-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Educación Adecuada del Padre*.

	Estilo perfeccionista (padre)	Marginación afectiva (padre)	Proteccionismo (padre)
Chi-cuadrado	1,227	4,550	,591
gl	2	2	2
Sig. asintót.	,541	,103	,744

Tabla 118-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Educación Adecuada del Padre*.

Rechazo afectivo (padre).

Visualizando el Gráfico 152 vemos que a mayor rechazo menor nivel de la variable *Pragmática*. El *Nivel de Alarma* (<25 - 30) se sitúa en el grado *Alto*, mientras que el *Nivel de Transición* (60 -70) se encuentra en el grado *Medio*. Estamos ante una diferencia de dos puntos.



152. Gráfico de líneas de la relación *Pragmática* / *Rechazo afectivo (padre)*.

➤ **Pragmática – Variables de Educación Adecuada de la Madre.**

Una vez efectuada la Prueba Paramétrica adecuada para las *variables de Educación Adecuada de la Madre*, hallamos que la variable *Estilo punitivo* ($P = 0,030$) presenta diferencias significativas. El resto de las variables presenta un estadístico superior a la significación, tal y como podemos ver en la Tabla 119.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Educación asistencial (madre)	Inter-grupos	,047	2	,024	,055	,947
	Intra-grupos	6,397	15	,426		
	Total	6,444	17			
Educación personalizada (madre)	Inter-grupos	,547	2	,274	,716	,505
	Intra-grupos	5,731	15	,382		
	Total	6,278	17			
Restricción (madre)	Inter-grupos	1,364	2	,682	,639	,531
	Intra-grupos	69,386	65	1,067		
	Total	70,750	67			
Estilo punitivo (madre)	Inter-grupos	3,776	2	1,888	3,855	,030
	Intra-grupos	18,124	37	,490		
	Total	21,900	39			
Asistencia restrictiva (madre)	Inter-grupos	,464	2	,232	,538	,590
	Intra-grupos	10,786	25	,431		
	Total	11,250	27			
Desatención (madre)	Inter-grupos	,585	2	,293	,691	,517
	Intra-grupos	6,359	15	,424		
	Total	6,944	17			
Rechazo afectivo (madre)	Inter-grupos	1,440	2	,720	,826	,450
	Intra-grupos	21,810	25	,872		
	Total	23,250	27			
Perfeccionismo	Inter-grupos	,205	2	,102	,189	,829

hostil (madre)	Intra-grupos	13,510	25	,540		
	Total	13,714	27			
Perfeccionismo hipernómico (madre)	Inter-grupos	1,943	2	,971	1,367	,273
	Intra-grupos	17,771	25	,711		
	Total	19,714	27			

Tabla 119. Prueba de ANOVA: *Pragmática / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*

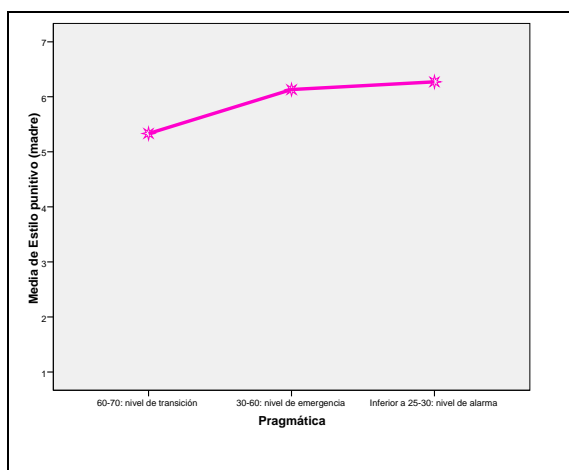
Para aquellas variables que no cumplen alguno de los supuestos para realizar Pruebas Paramétricas, se ha utilizado la Prueba H de Kruskal – Wallis. Como podemos ver en las Tablas 120-1 y 120-2, tan sólo existen diferencias significativas en la variable *Personalización restrictiva* ($P = 0,050$). También observamos que la variable *Estilo despreocupado* roza la significación con un estadístico igual a $0,063$.

	Educación adecuada madre	Educación asistencial-personalizada (madre)	Permisivismo (madre)	Estilo despreocupado (madre)
Chi-cuadrado	2,964	1,658	,000	5,519
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,227	,436	1,000	,063

Tabla 120-1. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*

	Estilo perfeccionista (madre)	Marginación afectiva (madre)	Personalización restrictiva (madre)
Chi-cuadrado	4,723	1,392	5,991
gl	2	2	2
Sig. asintót.	,094	,499	,050

Tabla 120-2. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática / Variables de Educación Adecuada de la Madre.*



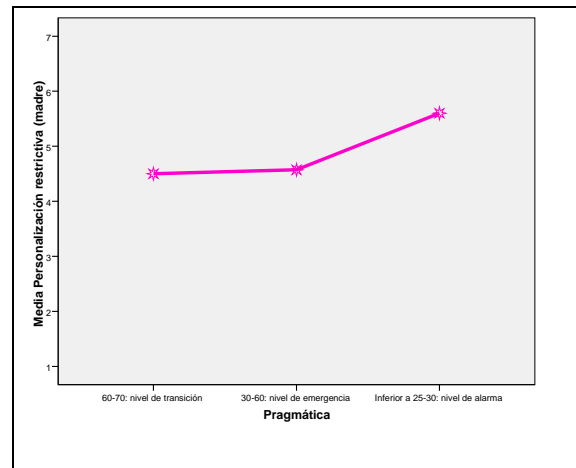
153. Gráfico de líneas de la relación *Pragmática / Estilo punitivo (madre)*.

Estilo punitivo (madre).

En el Gráfico 153 vemos que esta variable presenta unos grados muy elevados. El *Nivel de Transición* (60 - 70) se sitúa en el grado *Casi Alto*. En cambio, los dos niveles inferiores, se establecen alrededor del grado *Alto*.

Personalización restrictiva (madre).

Observando el Gráfico 154 encontramos que el *Nivel de Alarma* (<25 - 30) de la variable *Pragmática* se encuentra en el grado *Alto*. Los dos niveles restantes se sitúan en el grado *Casi Alto*.



154. Gráfico de líneas de la relación *Pragmática* / *Personalización restrictiva (madre)*.

➤ **Pragmática – Discrepancia Educativa.**

Realizada la Prueba H de Kruskal – Wallis para la variable *Discrepancia Educativa*, sabemos que no existen diferencias significativas pues el estadístico devuelto es superior a la significación. Los datos aparecen en la Tabla 121.

	Discrepancia educativa
Chi-cuadrado	3,031
gl	2
Sig. asintót.	,220

Tabla 121. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática* / *Discrepancia Educativa*.

➤ **Pragmática - Pro-imagen.**

La Tabla 122 muestra la realización de la Prueba No Paramétrica adecuada para la variable *Pro-imagen* en relación a la variable *Pragmática*. El valor de P encontrado, 0,055, roza la significación, sin poder afirmar que existan diferencias significativas.

	Pro-imagen
Chi-cuadrado	5,803
gl	2
Sig. asintót.	,055

Tabla 122. Prueba H de Kruskal - Wallis: *Pragmática* / *Pro-imagen*.

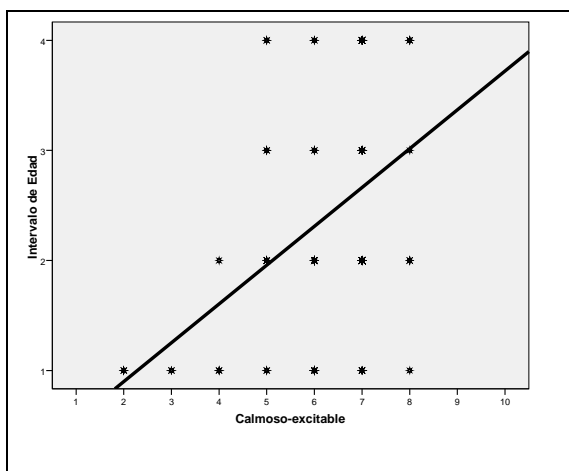
5.3. Análisis Correlacional.

5.3.1. Personalidad y dominio lingüístico.

La Tabla 123, dividida en varias páginas por su longitud, muestra el coeficiente de Correlación y el estadístico de significación para cada una de las *variables de Personalidad* en relación a las variables dependientes de nuestro estudio. Así pues, vemos que existen correlación significativa en las variables: *Emocionalmente Afectado – Estable* en relación a las variables *Sintaxis* ($P = 0,044$) y *Pragmática* ($P = 0,003$); *Calmoso – Excitable* en relación a la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$); *Sumiso – Dominante* en relación a la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$); *Cohibido – Emprendedor* en relación a la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$); *Seguro – Dubitativo* en relación a la variable *Semántica* ($P = 0,049$); y *Calma – Excitabilidad* en relación a la variable *Semántica* ($P = 0,045$).

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Reservado – Abierto	Correlación	,099	,187	-,226	-,126	-,188	-,195
	Sig. (bilateral)	,404	,111	,053	,286	,110	,097
	N	74	74	74	74	74	74
Inteligencia Baja – Alta	Correlación	-,082	,207	-,127	-,116	-,072	-,112
	Sig. (bilateral)	,489	,076	,280	,324	,541	,343
	N	74	74	74	74	74	74
Emocionalmente Afectado – Estable	Correlación	,124	,145	-,186	-,235	-,165	-,345
	Sig. (bilateral)	,291	,218	,113	,044	,160	,003
	N	74	74	74	74	74	74
Calmoso – Excitable	Correlación	,105	,440	,069	,197	-,005	,072
	Sig. (bilateral)	,373	,000	,557	,092	,969	,541
	N	74	74	74	74	74	74
Sumiso – Dominante	Correlación	,122	,473	,012	,148	,055	-,038
	Sig. (bilateral)	,300	,000	,921	,208	,644	,747
	N	74	74	74	74	74	74
Sobrio – Entusiasta	Correlación	,057	-,183	-,065	-,088	-,040	-,049
	Sig. (bilateral)	,627	,119	,582	,454	,735	,680
	N	74	74	74	74	74	74
Despreocupado – Consciente	Correlación	-,019	,115	-,133	-,037	-,122	-,160
	Sig. (bilateral)	,875	,331	,257	,756	,300	,175
	N	74	74	74	74	74	74
Cohibido – Emprendedor	Correlación	-,143	,439	-,005	,086	,005	,069
	Sig. (bilateral)	,223	,000	,967	,467	,964	,558
	N	74	74	74	74	74	74
Sensibilidad Dura – Blanda	Correlación	,143	-,154	-,105	-,177	-,119	-,221
	Sig. (bilateral)	,223	,191	,376	,131	,312	,058
	N	74	74	74	74	74	74
Seguro –	Correlación	,113	-,078	-,228	-,070	-,229	-,006

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Dubitativo	Sig. (bilateral)	,339	,509	,051	,555	,049	,957
	N	74	74	74	74	74	74
Sencillo – Astuto	Correlación	,039	,280	-,016	,115	,178	,235
	Sig. (bilateral)	,797	,062	,916	,452	,243	,121
	N	45	45	45	45	45	45
Serenos – Aprensivos	Correlación	,115	-,029	-,122	-,081	,131	,031
	Sig. (bilateral)	,328	,808	,299	,495	,267	,796
	N	74	74	74	74	74	74
Relajados – Tenso	Correlación	,023	,136	-,130	,132	,013	-,058
	Sig. (bilateral)	,845	,247	,268	,261	,913	,625
	N	74	74	74	74	74	74
Ajuste – Ansiedad	Correlación	-,143	,053	,024	-,006	-,021	,035
	Sig. (bilateral)	,224	,652	,841	,958	,857	,767
	N	74	74	74	74	74	74
Introversión – Extraversión	Correlación	-,050	-,206	,192	,098	-,045	,093
	Sig. (bilateral)	,672	,078	,102	,406	,701	,430
	N	74	74	74	74	74	74
Menos – Más Integrado	Correlación	-,066	-,123	,077	-,050	-,147	,042
	Sig. (bilateral)	,648	,394	,594	,730	,308	,773
	N	50	50	50	50	50	50
Calma – Excitabilidad	Correlación	-,133	,138	,189	,087	,285	,143
	Sig. (bilateral)	,357	,338	,190	,547	,045	,322
	N	50	50	50	50	50	50
Sociable – Autosuficiente	Correlación	-,270	,123	,235	-,052	-,080	,028
	Sig. (bilateral)	,156	,525	,219	,787	,681	,887
	N	29	29	29	29	29	29
Dependencia – Independencia	Correlación	-,087	-,044	-,019	-,121	-,286	-,133
	Sig. (bilateral)	,654	,823	,921	,532	,133	,492
	N	29	29	29	29	29	29

Tabla 123. Tabla de Correlación de la relación *Variables de Personalidad / Variables en estudio*.155. Gráfico de dispersión de la relación *Calmoso – Excitabilidad / Intervalos de Edad*.

Calmoso – Excitable / Intervalos de Edad.

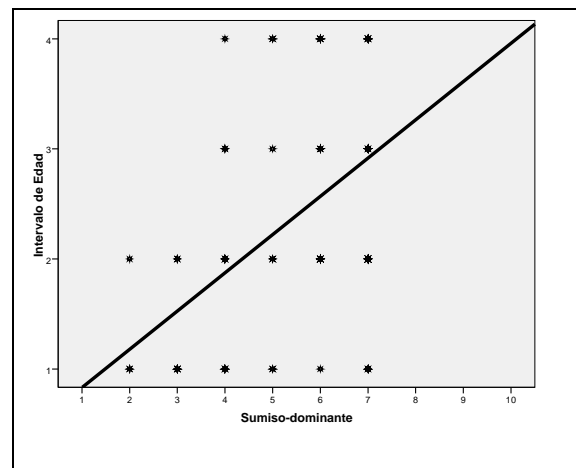
El coeficiente de Correlación es igual a *0,440*, lo que nos indica una correlación *positiva*.

Como vemos en el Gráfico 155, a menor Edad el sujeto se sitúa en una personalidad *Calmosa*, mientras que a mayor Edad se establece en una personalidad *Excitable*.

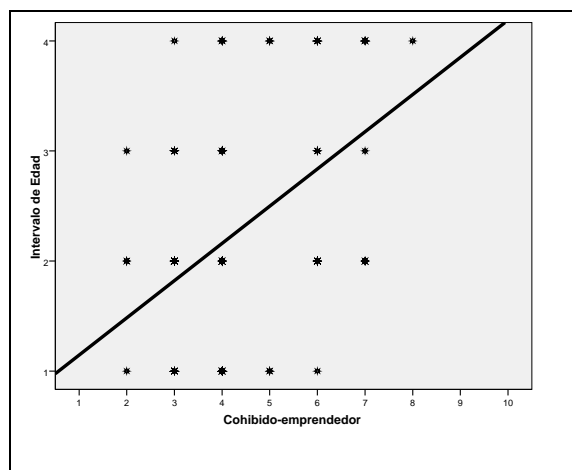
Sumiso – Dominante / Intervalos de Edad.

A través del coeficiente de Correlación, $0,473$, sabemos que la correlación que existe entre estas dos variables es *positiva*.

El Gráfico 156, nos indica que la personalidad *Sumisa* correlaciona con los Intervalos de Edad inferiores, mientras que la personalidad *Dominante* correlaciona con los Intervalos de Edad superiores.



156. Gráfico de dispersión de la relación *Sumiso – Dominante / Intervalos de Edad*.



157. Gráfico de dispersión de la relación *Cohibido – Emprendedor / Intervalos de Edad*.

Cohibido - Emprendedor / Intervalos de Edad.

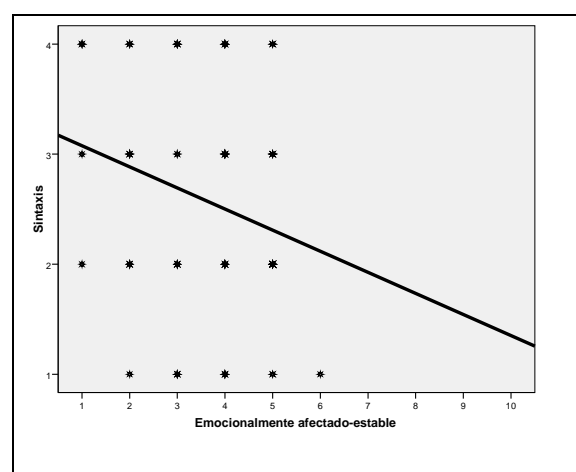
Una vez más, la correlación encontrada es *positiva*, pues el coeficiente es igual a $0,439$.

Observando el Gráfico 157 sabemos que la personalidad *Cohibida* correlaciona con los sujetos más jóvenes, mientras que la personalidad *Emprendedora* correlaciona con los sujetos mayores.

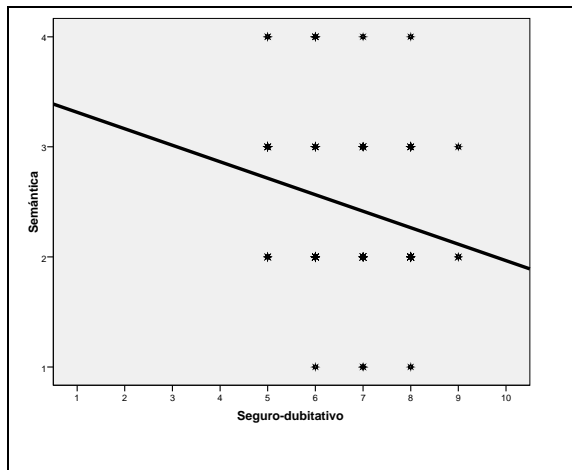
Emocionalmente Afectado – Estable / Sintaxis.

En esta ocasión, encontramos una correlación *negativa*, $-0,235$, entre ambas variables.

Según el Gráfico 158, la personalidad *Emocionalmente Estable* correlaciona con los Niveles de *Sintaxis* superiores. En cambio, *Emocionalmente Afectada* correlaciona con los Niveles inferiores.



158. Gráfico de dispersión de la relación *Emocionalmente Afectado – Estable / Sintaxis*.



159. Gráfico de dispersión de la relación *Seguro – Dubitativo / Semántica*.

Seguro – Dubitativo / Semántica.

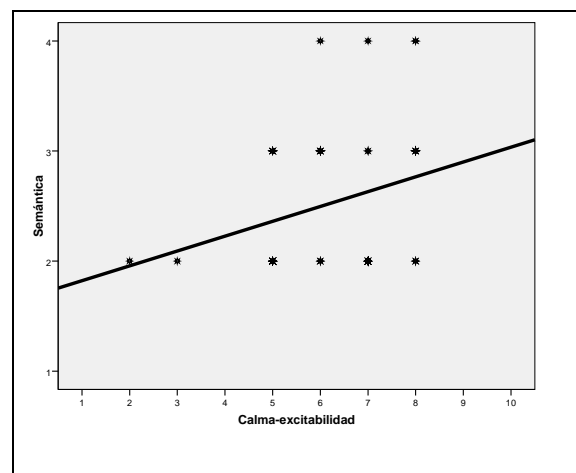
Volvemos a encontrar una correlación *negativa*, pues el coeficiente de Correlación es igual a $-0,229$.

En el Gráfico 159 vemos como la personalidad *Dubitativa* correlaciones con los Niveles Superiores de *Semántica*. Al contrario, la personalidad *Segura* correlaciona con los Niveles Inferiores (*Nivel de Alarma* y *Nivel de Emergencia*).

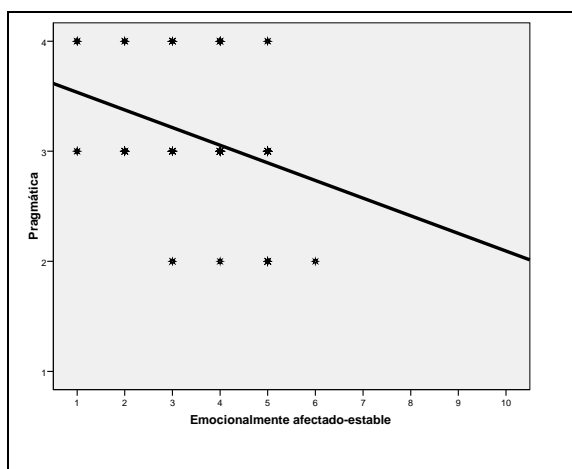
Calma - Excitabilidad / Semántica.

Acudiendo al coeficiente de Correlación ($0,285$) sabemos que la correlación existente es *positiva*.

El Gráfico 160 nos muestra que la personalidad *Calma* correlaciona con los Niveles Superiores de la variable *Semántica*. En cambio, la personalidad *Excitabilidad* correlaciona con los Niveles Inferiores de dicha variable.



160. Gráfico de dispersión de la relación *Calma – Excitabilidad / Semántica*.



161. Gráfico de dispersión de la relación *Emocionalmente Afectado – Excitable / Pragmática*.

Emocionalmente Afectado – Excitable / Pragmática.

El coeficiente que encontramos para esta relación, $-0,345$, nos indica que estamos ante una correlación *negativa*.

Visualizando el Gráfico de dispersión 161, vemos que la personalidad *Emocionalmente Excitable* correlaciona con los Niveles Superiores de *Pragmática*. Mientras, la personalidad *Emocionalmente Afectada* correlaciona con los Niveles Inferiores.

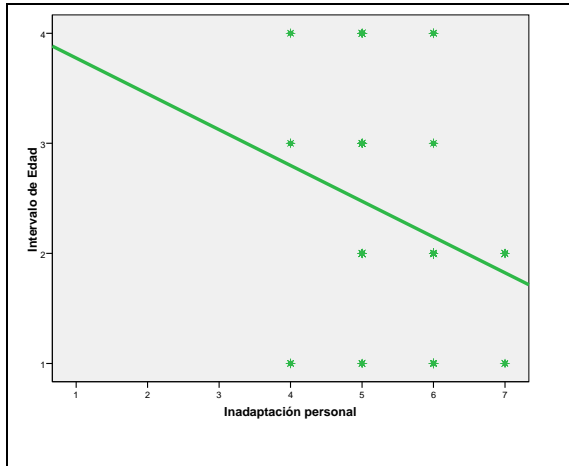
5.3.2. Inadaptación y dominio lingüístico.

➤ Variables de Inadaptación Personal.

Los datos que aparecen en la Tabla 124 nos indican si la Correlación que existe entre las *variables de Inadaptación Personal* y las variables dependientes es *positiva* o *negativa*, y si ésta es significativa o no. Sabemos que existe correlación significativa entre las siguientes variables: *Inadaptación personal* con la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,046$); *Cogniafección* con la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,016$); *Intrapunición* con las variables *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$) y *Sintaxis* ($P = 0,046$); *Depresión* con la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$); *Somatización* con la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$); y *Autosuficiencia defensiva* con la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$).

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Inadaptación personal	Correlación	,059	-,233	-,095	-,104	,072	-,167
	Sig. (bilateral)	,615	,046	,421	,376	,544	,156
	N	74	74	74	74	74	74
Desajuste disociativo	Correlación	-,150	,056	,259	,216	,219	,259
	Sig. (bilateral)	,324	,713	,085	,153	,148	,086
	N	45	45	45	45	45	45
Autodesajuste / Insatisfacción personal	Correlación	,221	,127	,027	,150	,070	,041
	Sig. (bilateral)	,058	,281	,818	,201	,555	,729
	N	74	74	74	74	74	74
Cogniafección	Correlación	-,071	-,279	,026	-,028	,073	,052
	Sig. (bilateral)	,546	,016	,829	,815	,536	,662
	N	74	74	74	74	74	74
Cognipunición	Correlación	,091	,227	,026	,001	,043	,028
	Sig. (bilateral)	,443	,051	,824	,993	,718	,812
	N	74	74	74	74	74	74
Intrapunición	Correlación	,115	-,527	-,049	-,233	-,095	-,066
	Sig. (bilateral)	,330	,000	,678	,046	,419	,578
	N	74	74	74	74	74	74
Depresión	Correlación	,144	-,495	,042	-,065	,033	,006
	Sig. (bilateral)	,221	,000	,721	,582	,778	,956
	N	74	74	74	74	74	74
Somatización	Correlación	-,074	,586	-,055	-,109	-,129	-,184
	Sig. (bilateral)	,530	,000	,643	,357	,272	,117
	N	74	74	74	74	74	74
Timidez	Correlación	,078	No se puede calcular	,000	-,132	,354	-,081
	Sig. (bilateral)	,751		1,000	,590	,137	,743
	N	19		19	19	19	19
Autosuficiencia defensiva	Correlación	-,001	,950	-,261	-,217	-,074	-,125
	Sig. (bilateral)	,995	,000	,171	,258	,702	,518

	N	29	29	29	29	29	29
Desajuste afectivo	Correlación	,218	No se puede calcular	-,292	-,448	-,301	,468
	Sig. (bilateral)	,545		,413	,194	,399	,173
	N	10		10	10	10	10
Tabla 124. Tabla de Correlación de la relación <i>Variables de Inadaptación Personal / Variables en estudio</i> .							



162. Gráfico de dispersión de la relación *Inadaptación personal / Intervalos de Edad*.

Inadaptación Personal / Intervalos de Edad.

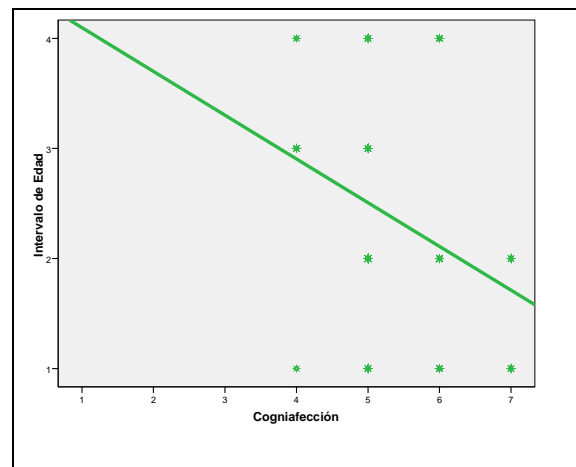
El coeficiente de correlación, $-0,233$, nos indica que estamos ante una correlación *negativa*.

En el Gráfico 162 vemos que a menor Edad mayor grado en la variable *Inadaptación personal*. Y al contrario, a mayor Edad, menor grado en dicha variable.

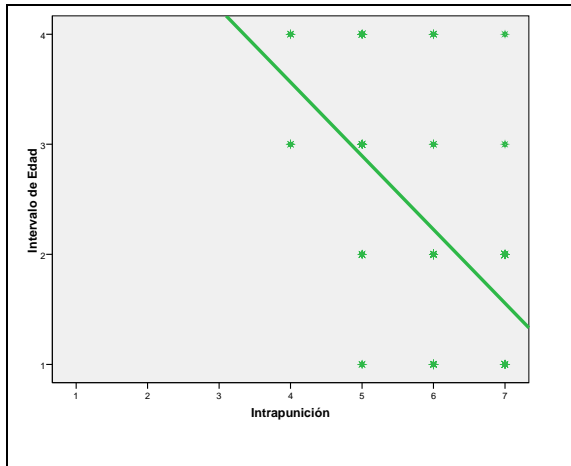
Cogniafección / Intervalos de Edad.

En esta relación, el coeficiente de correlación es igual a $-0,279$, por tanto, estamos ante una correlación *negativa*.

Como podemos ver en el Gráfico 163, las puntuaciones más altas de *Cogniafección* correlacionan con los Intervalos de Edad superiores. En cambio, las más bajas correlacionan con los Intervalos de Edad inferiores.



163. Gráfico de dispersión de la relación *Cogniafección / Intervalos de Edad*.



164. Gráfico de dispersión de la relación *Intrapunción / Intervalos de Edad*.

Depresión / Intervalos de Edad.

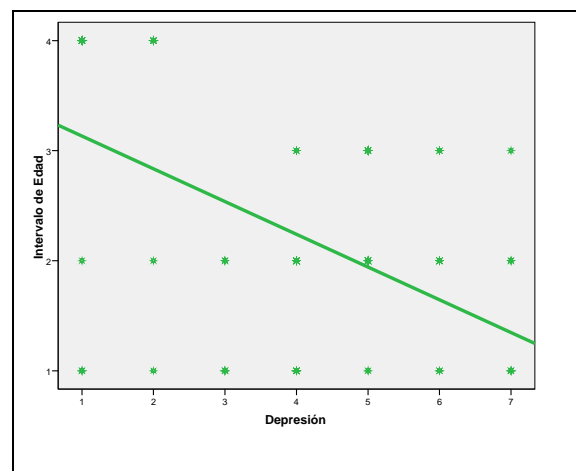
El coeficiente de Correlación es igual a $-0,495$. Por tanto, estamos ante una correlación *negativa*.

En el Gráfico 165 vemos que las puntuaciones más altas de *Depresión* correlacionan con los sujetos más jóvenes. De forma contraria, las más bajas correlacionan con los sujetos mayores.

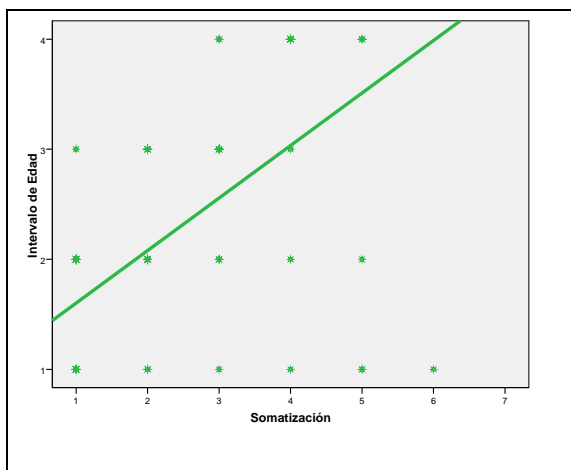
Intrapunción / Intervalos de Edad.

Una vez más, el coeficiente de correlación que hallamos es negativo, $-0,527$.

Como vemos en el Gráfico 164, los grados más altos de la variable *Intrapunción* correlaciona con las edades más bajas. En cambio, las edades más altas correlacionan con los grados medios de dicha variable.



165. Gráfico de dispersión de la relación *Depresión / Intervalos de Edad*.



166. Gráfico de dispersión de la relación *Somatización / Intervalos de Edad*.

Somatización / Intervalos de Edad.

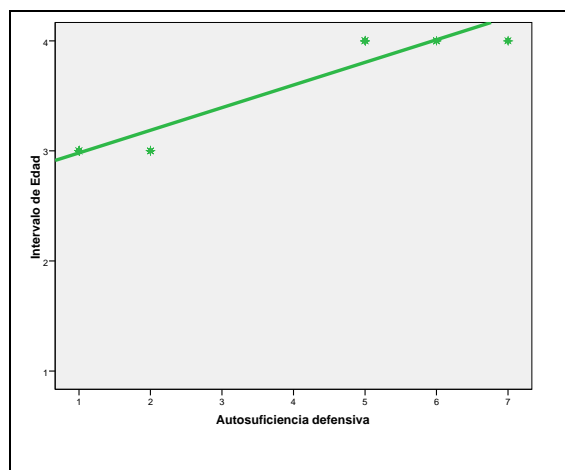
En esta ocasión, el coeficiente de Correlación es positivo, $0,586$.

El Gráfico 166 nos muestra que los sujetos con menor Edad correlacionan con las puntuaciones más bajas de Somatización. En cambio, los sujetos mayores correlacionan con las puntuaciones más elevadas.

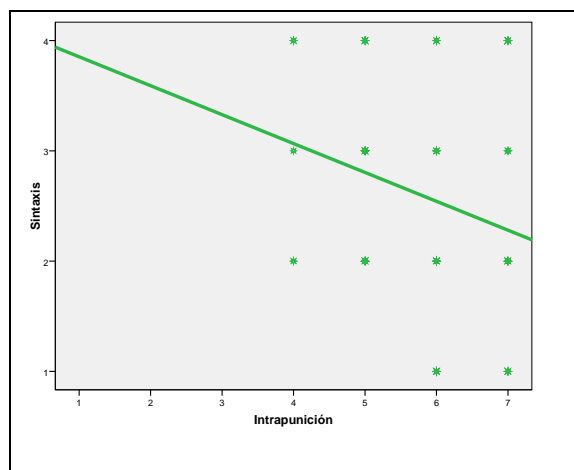
Autosuficiencia defensiva / Intervalos de Edad.

El coeficiente de Correlación encontrado (0,950) está muy cercano a 1, a una correlación perfecta.

Encontramos en el Gráfico 167 que los sujetos de 12 a 14 años correlacionan con las puntuaciones inferiores de la variable *Autosuficiencia defensiva*. Asimismo, vemos que los sujetos de 14 a 18 años correlacionan con las superiores.



167. Gráfico de dispersión de la relación *Autosuficiencia defensiva / Intervalos de Edad*.



168. Gráfico de dispersión de la relación *Intrapunición / Sintaxis*.

Intrapunición / Sintaxis.

Una vez más, el coeficiente de correlación obtenido es negativo, -0,233.

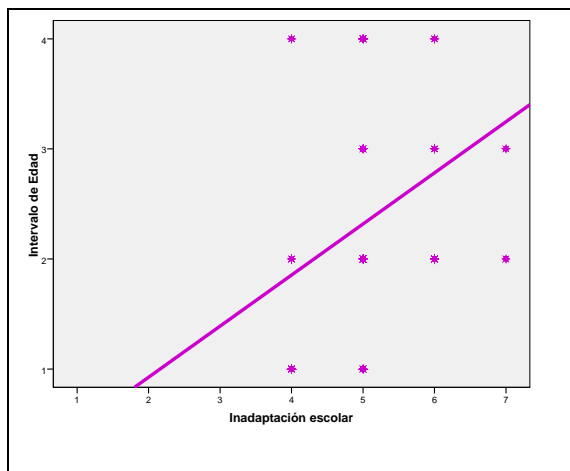
El Gráfico 168 muestra que los grados inferiores de la variable *Intrapunición* correlacionan con los Niveles inferiores de *Sintaxis*. De forma contraria, los grados superiores correlacionan con los Niveles superiores.

➤ ***Variables de Inadaptación Escolar.***

En la Tabla 125 localizamos los resultados obtenidos tras realizar el Análisis Correlacional entre las *variables de Inadaptación Escolar* y las variables dependientes en estudio. Como vemos, existe correlación significativa en las siguientes variables: *Inadaptación escolar* en relación a las variables *Intervalo de Edad* ($P = 0,004$) y *Sintaxis* ($P > 0,000$); *Aversión a la institución* en relación a las variables *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$) y *Sintaxis* ($P = 0,028$); e *Hipomotivación* en relación a la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,009$).

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Inadaptación escolar	Correlación	,051	,328	,035	,398	,205	,162
	Sig. (bilateral)	,667	,004	,767	,000	,079	,169
	N	74	74	74	74	74	74
Inadaptación escolar externa	Correlación	-,177	,291	,061	,141	,031	,074
	Sig. (bilateral)	,244	,053	,689	,355	,838	,629
	N	45	45	45	45	45	45
Aversión a la institución	Correlación	,251	,698	-,041	,327	,033	,013
	Sig. (bilateral)	,096	,000	,787	,028	,829	,932
	N	45	45	45	45	45	45
Aversión al aprendizaje /instrucción	Correlación	,059	,193	-,157	,020	,024	-,044
	Sig. (bilateral)	,620	,099	,182	,865	,839	,710
	N	74	74	74	74	74	74
Hipolaboriosidad	Correlación	,319	,260	-,304	-,339	-,214	-,129
	Sig. (bilateral)	,092	,172	,108	,072	,265	,505
	N	29	29	29	29	29	29
		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Hipomotivación	Correlación	,042	-,479	,013	,079	-,071	,250
	Sig. (bilateral)	,828	,009	,948	,685	,715	,190
	N	29	29	29	29	29	29
Aversión al profesor	Correlación	-,021	,364	-,203	-,145	,102	,003
	Sig. (bilateral)	,915	,052	,291	,452	,598	,986
	N	29	29	29	29	29	29
Indisciplina	Correlación	,216	,122	-,194	-,153	-,329	,114
	Sig. (bilateral)	,261	,527	,313	,428	,082	,555
	N	29	29	29	29	29	29
Insatisfacción escolar	Correlación	-,323	No se ha podido calcular	,250	,189	-,239	,312
	Sig. (bilateral)	,177		,302	,438	,324	,194
	N	19		19	19	19	19

Tabla 125. Tabla de Correlación de la relación *Variables de Inadaptación Escolar/ Variables en estudio*.



169. Gráfico de dispersión de la relación *Inadaptación escolar / Intervalos de Edad*.

Inadaptación escolar / Intervalos de Edad.

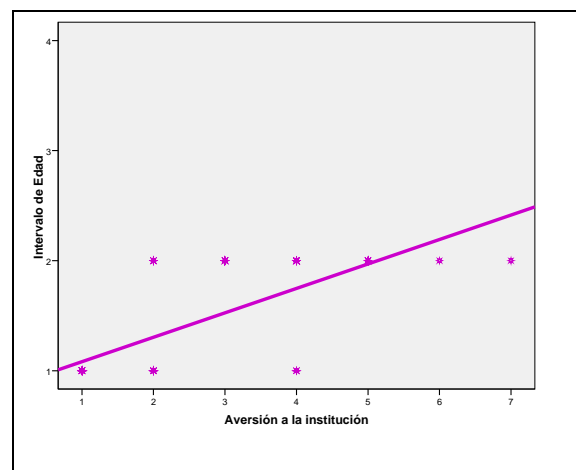
Para esta relación, el coeficiente de correlación es igual a $0,328$. Estamos ante una correlación *positiva*.

Teniendo en cuenta el Gráfico 169, las puntuaciones más bajas de la variable *Inadaptación escolar* correlacionan con los sujetos más jóvenes. De igual modo, las más elevadas correlacionan con los sujetos de mayor Edad.

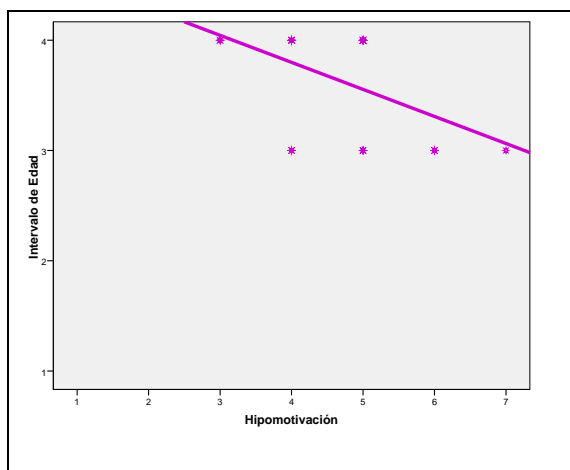
Aversión a la institución / Intervalos de Edad.

De igual modo, la correlación existente es *positiva* ($0,689$).

En el Gráfico 170 vemos que la variable *Aversión a la institución* correlaciona con los sujetos de menor Edad en sus puntuaciones más bajas. De igual modo, las más elevadas de dicha variable correlacionan con los Intervalos de Edad medios.



170. Gráfico de dispersión de la relación *Aversión a la institución / Intervalos de Edad*.



171. Gráfico de dispersión de la relación *Hipomotivación / Intervalos de Edad*.

Hipomotivación / Intervalos de Edad.

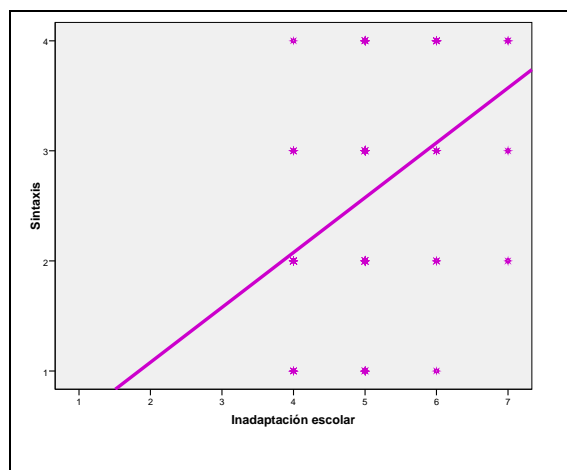
El coeficiente de Correlación, $-0,479$, indica que la correlación existente es *negativa*.

En el Gráfico 171 podemos observar que los grados más elevados de la variable *Hipomotivación* correlacionan con los sujetos de *12 a 14 años*. En cambio, los grados más bajos correlacionan con los sujetos de *14 a 18 años*.

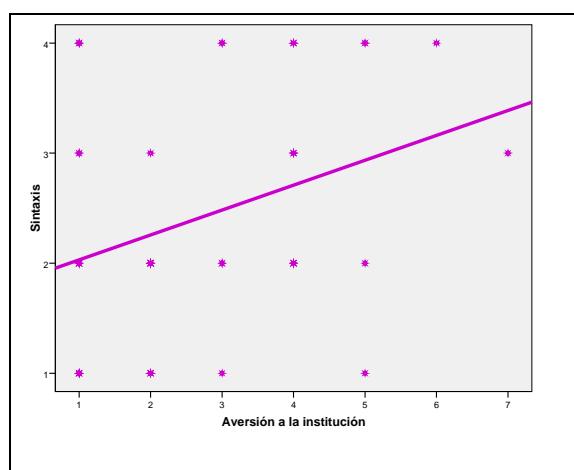
Inadaptación escolar / Sintaxis.

El coeficiente de Correlación es igual a 0,398, lo que nos lleva a una correlación *positiva*.

Como podemos encontrar en el Gráfico 172, 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.



172. Gráfico de dispersión de la relación *Inadaptación escolar / Sintaxis*.



173. Gráfico de dispersión de la relación *Aversión a la institución / Sintaxis*.

Aversión a la institución / Sintaxis.

Como ocurriera en el caso anterior, la correlación encontrada es *positiva*, pues el coeficiente es igual a 0,327.

Vemos en el Gráfico 173 que a menor puntuación en la variable *Aversión a la Institución* mayor nivel de la variable *Sintaxis*. Contrariamente, a mayor puntuación, menor nivel de *Sintaxis*.

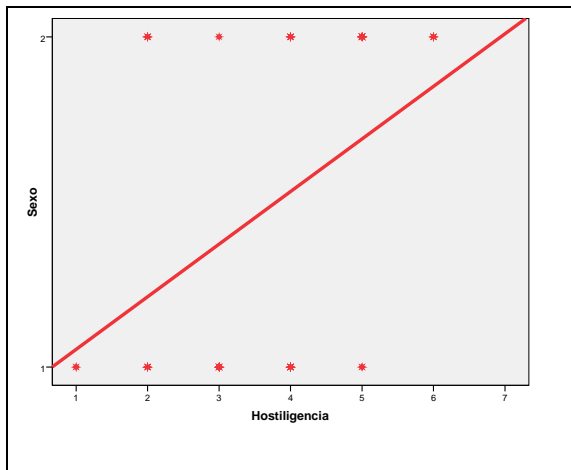
➤ ***Variables de Inadaptación Social.***

Realizadas las pruebas pertinentes para comprobar la correlación entre las *variables de Inadaptación Social* y las variables dependientes en estudio, encontramos que existe correlación significativa en las variables que describimos a continuación: *Inadaptación social* con las variables *Intervalo de Edad* ($P = 0,011$) y *Sintaxis* ($P = 0,050$); *Autodesajuste social* con las variables *Intervalo de Edad* ($P = 0,027$), *Sintaxis* ($P > 0,000$), *Semántica* ($P = 0,011$) y *Pragmática* ($P = 0,024$); *Agresividad social* con las variables *Sintaxis* ($P = 0,040$) y *Semántica* ($P = 0,023$); *Disnomia* con las variables *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$) y *Sintaxis* ($P = 0,006$); *Restricción social* con la variable *Sintaxis* ($P = 0,044$); *Introversión* con las variables *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$) y *Sintaxis* ($P = 0,031$); *Hostilignia* con las variables *Sexo* ($P = 0,003$) e *Intervalo de Edad* ($P = 0,001$); e *Introversión hipoactiva* con la variable *Sexo* ($P = 0,013$).

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Inadaptación social	Correlación	,214	,294	,089	,228	,180	-,085
	Sig. (bilateral)	,067	,011	,452	,050	,124	,474
	N	74	74	74	74	74	74
Autodesajuste social	Correlación	-,067	,330	,289	,499	,376	,336
	Sig. (bilateral)	,661	,027	,054	,000	,011	,024
	N	45	45	45	45	45	45
Agresividad social	Correlación	,120	,203	,063	,239	,264	,106
	Sig. (bilateral)	,307	,082	,591	,040	,023	,367
	N	74	74	74	74	74	74

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Disnomia	Correlación	,000	,460	,144	,318	,099	,127
	Sig. (bilateral)	1,000	,000	,221	,006	,401	,282
	N	74	74	74	74	74	74
Restricción social	Correlación	-,045	-,073	-,127	-,235	-,117	-,150
	Sig. (bilateral)	,704	,539	,279	,044	,321	,201
	N	74	74	74	74	74	74
Introversión	Correlación	-,212	-,507	-,165	-,323	-,164	-,120
	Sig. (bilateral)	,162	,000	,280	,031	,282	,432
	N	45	45	45	45	45	45
Hostilgenia	Correlación	,427	,485	-,159	,016	-,004	-,289
	Sig. (bilateral)	,003	,001	,297	,915	,978	,054
	N	45	45	45	45	45	45
Introversión hostilgénica	Correlación	-,294	No se puede calcular	,120	-,025	-,318	,180
	Sig. (bilateral)	,221		,625	,918	,185	,462
	N	19		19	19	19	19
Introversión hipoactiva	Correlación	-,556	No se puede calcular	,113	,133	,370	,178
	Sig. (bilateral)	,013		,644	,586	,119	,466
	N	19		19	19	19	19

Tabla 126. Tabla de Correlación de la relación *Variables de Inadaptación Social* / *Variables en estudio*.



174. Gráfico de dispersión de la relación *Hostilgenia / Sexo*.

Hostilgenia / Sexo.

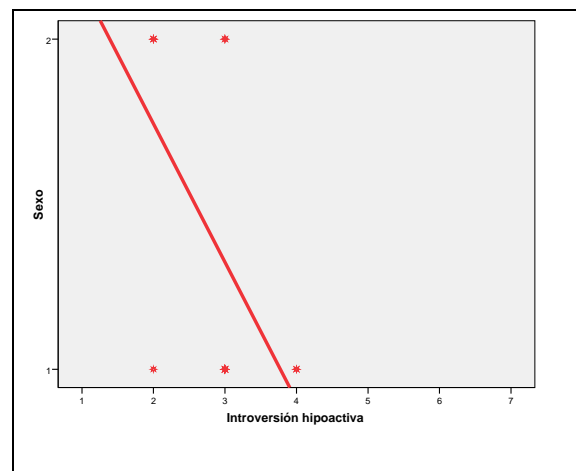
El coeficiente de correlación para la relación de estas variables es igual a $0,427$, por ello, estamos ante una correlación *positiva*.

Como podemos ver en el Gráfico 174 los grados más bajos de *Hostilgenia* correlacionan con el Sexo *Varón*. En cambio, los grados más altos correlacionan con el Sexo *Mujer*.

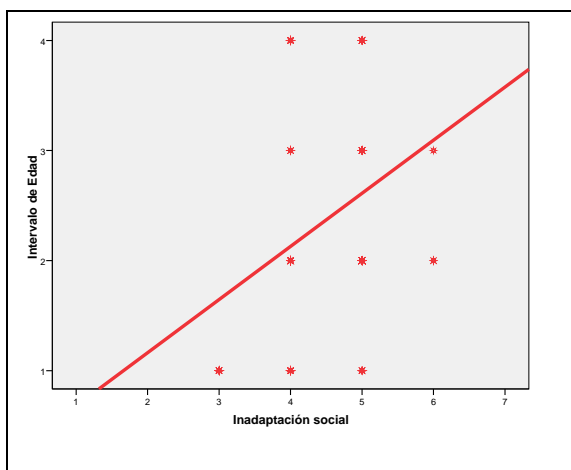
Introversión Hipoactiva / Sexo.

En esta ocasión estamos ante una correlación *negativa*, pues el coeficiente es igual a $-0,556$.

El Gráfico 175 nos muestra que el Sexo *Mujer* correlaciona con los grados más bajos de la variable *Introversión hipoactiva*. El Sexo *Varón* correlaciona con los grados medios.



175. Gráfico de dispersión de la relación *Introversión hipoactiva / Sexo*.



176. Gráfico de dispersión de la relación *Inadaptación social / Intervalos de Edad*.

Inadaptación social / Intervalos de Edad.

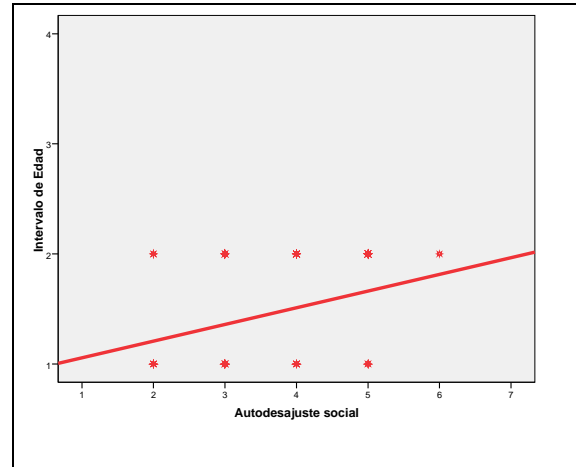
El coeficiente encontrado, $0,294$, nos indica que la correlación existente es *positiva*.

En el Gráfico 176 vemos que el Sexo *Varón* correlaciona con las puntuaciones más bajas de *Inadaptación social*. En cambio, el Sexo *Mujer* correlaciona con las puntuaciones más altas de dicha variable.

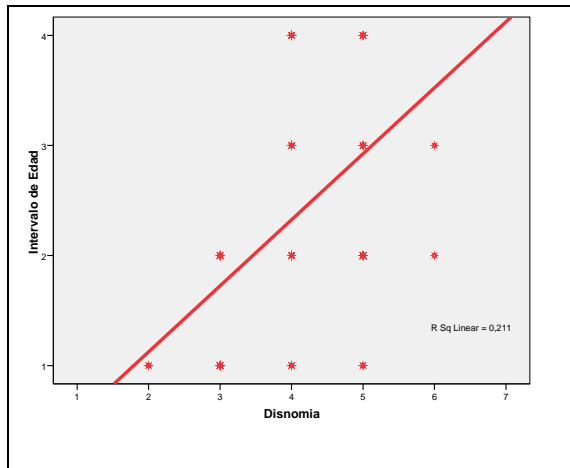
Autodesajuste social / Intervalos de Edad.

El coeficiente de correlación asciende a $0,330$. Estamos ante una correlación *positiva*.

Según el Gráfico 177, los grados inferiores de la variable *Autodesajuste social* correlacionan con los sujetos *de 6 a 8 años*. En cambio, los sujetos *de 8 a 12 años* correlacionan con los grados más altos de dicha variable.



177. Gráfico de dispersión de la relación *Autodesajuste social / Intervalos de Edad*.

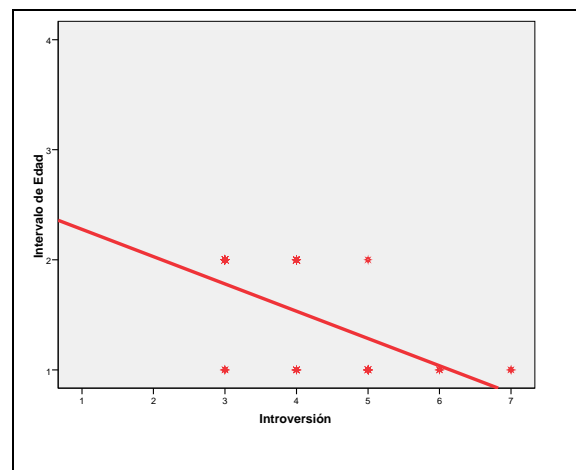


178. Gráfico de dispersión de la relación *Disnomia / Intervalos de Edad*.

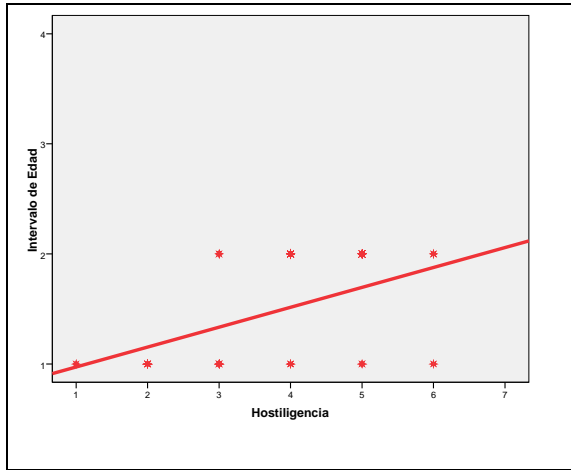
Introversión / Intervalos de Edad.

De forma contraria, esta relación presenta una correlación *negativa*, ya que el coeficiente obtenido es igual a $-0,507$.

El Gráfico 179 representa la correlación entre los sujetos *de 6 a 8 años* y puntuaciones altas en la variable *Introversión*. Igualmente, vemos que los sujetos *de 8 a 12 años* correlacionan con las puntuaciones más bajas.



179. Gráfico de dispersión de la relación *Introversión / Intervalos de Edad*.



180. Gráfico de dispersión de la relación *Hostilgenia / Intervalos de Edad*.

Hostilgenia / Intervalos de Edad.

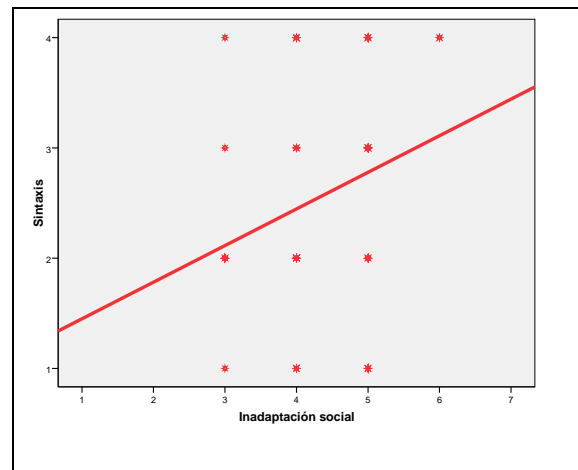
Como nos indica el coeficiente de correlación ($0,485$), estamos ante una correlación *positiva*.

Visualizando el Gráfico 180 encontramos que los sujetos *de 6 a 8 años* correlacionan con los grados inferiores de *Hostilgenia*. Del mismo modo, los sujetos *de 8 a 12 años* correlacionan con los grados superiores.

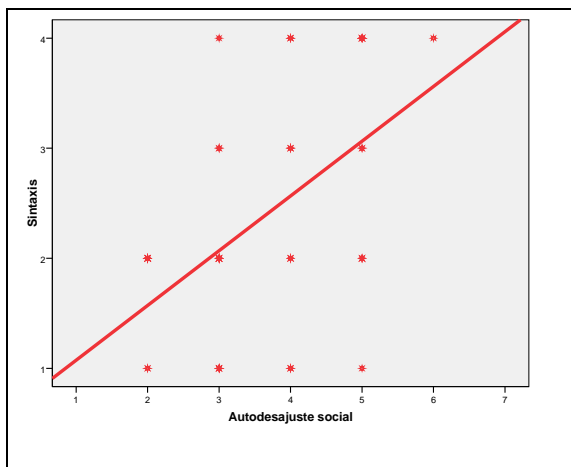
Inadaptación social / Sintaxis.

Para esta relación, el coeficiente de correlación es igual a $0,228$. Ello nos indica que estamos ante una correlación *positiva*.

El Gráfico 181 nos indica que las puntuaciones bajas de *Inadaptación social* correlación con los Niveles Superiores de *Sintaxis*. En cambio, las puntuaciones altas, correlacionan con los Niveles Inferiores.



181. Gráfico de dispersión de la relación *Inadaptación social / Sintaxis*.



182. Gráfico de dispersión de la relación *Autodesajuste social / Sintaxis*.

Autodesajuste social / Sintaxis.

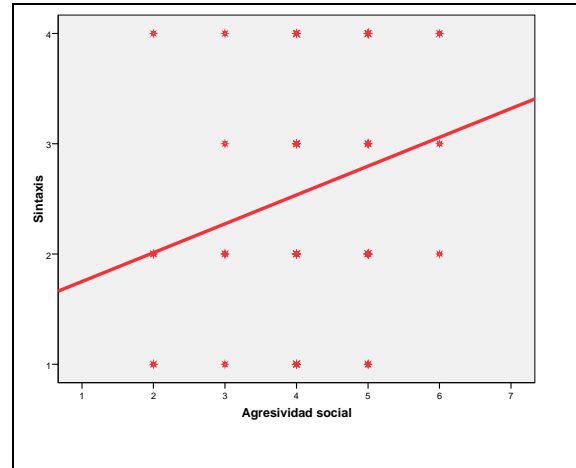
El coeficiente encontrado en esta ocasión es igual a $0,499$. Estamos ante una correlación *positiva*.

En el Gráfico 182 vemos que las puntuaciones más bajas de *Autodesajuste social* correlacionan con los Niveles Superiores de *Sintaxis*. Del mismo modo, las más altas correlacionan con los Niveles Inferiores.

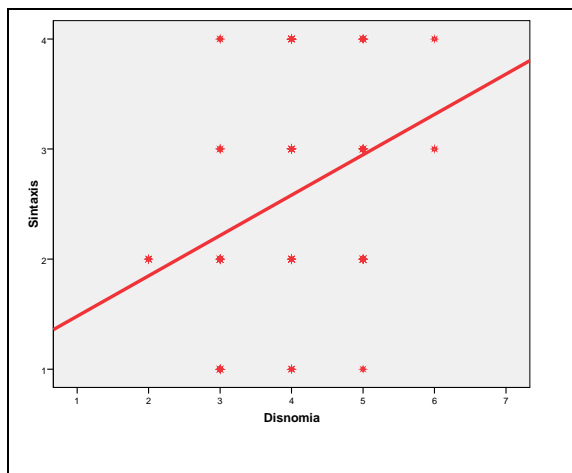
Agresividad social / Sintaxis.

En esta ocasión el coeficiente es igual a 0,239. Hallamos una correlación *positiva*.

Como observamos en el Gráfico 183, los grados más bajos de la variable *Agresividad Social* correlacionan con los Niveles Superiores de *Sintaxis*. En cambio, los grados más altos de dicha variable, correlacionan con los Niveles Inferiores.



183. Gráfico de dispersión de la relación *Agresividad social / Sintaxis*.



184. Gráfico de dispersión de la relación *Disnomia / Sintaxis*.

Disnomia / Sintaxis.

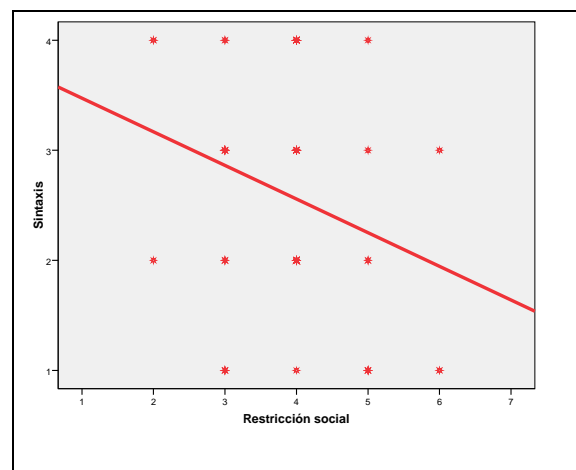
Una vez más, la correlación encontrada es *positiva*. El coeficiente es igual a 0,318.

Teniendo en cuenta el Gráfico 184, sabemos que a menor puntuación en la variable *Disnomia* mayor Nivel en *Sintaxis*. Y al contrario, a mayor puntuación, menor Nivel.

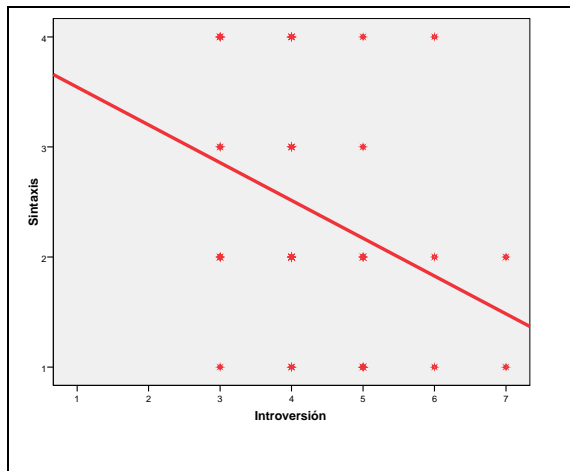
Restricción social / Sintaxis.

El coeficiente obtenido, -0,235, indica que estamos ante una correlación *negativa*.

El Gráfico de dispersión 185 muestra que los grados más bajos de *Restricción social* correlacionan con los Niveles Inferiores de *Sintaxis*. De forma contraria, los grados más altos, correlacionan con los Niveles Superiores.



185. Gráfico de dispersión de la relación *Restricción social / Sintaxis*.



186. Gráfico de dispersión de la relación *Introversión / Sintaxis*.

Autodesajuste social / Semántica.

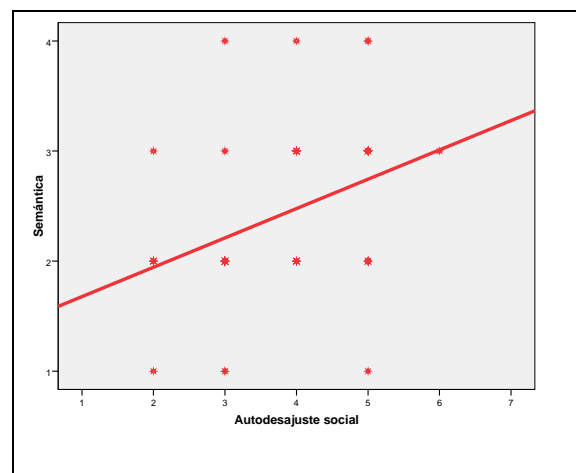
El coeficiente de correlación es igual a $0,376$. Hallamos una correlación *positiva*.

Como vemos en el Gráfico 187, los grados más bajos de la variable *Autodesajuste social* correlacionan con los Niveles Superiores de de *Semántica*. Y al contrario, los grados más altos, correlacionan con los Niveles Inferiores.

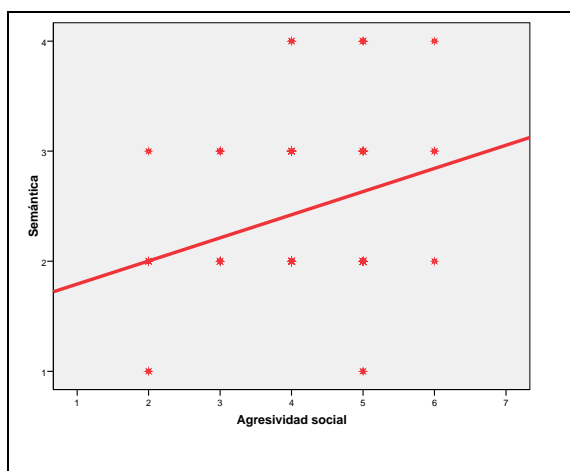
Introversión / Sintaxis.

Como ocurriera en el caso anterior, la correlación encontrado es *negativa* ($-0,323$).

Observando el Gráfico 186, obtenemos que los grados menores de *Introversión* correlacionan con los Niveles Inferiores de la variable *Sintaxis*. Del mismo modo, los grados más altos, correlacionan con los Niveles Superiores.



187. Gráfico de dispersión de la relación *Autodesajuste social / Semántica*.



188. Gráfico de dispersión de la relación *Agresividad social / Semántica*.

Agresividad social / Semántica.

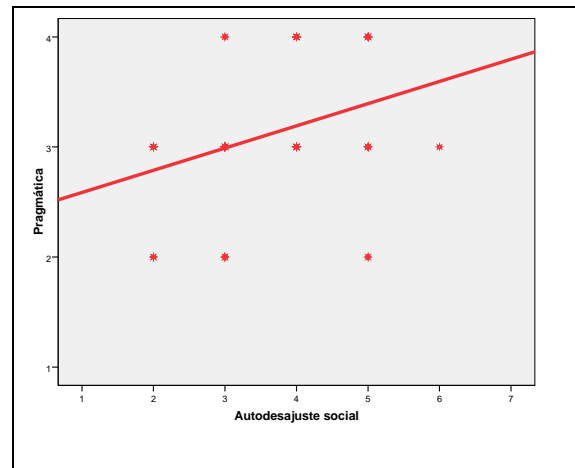
El coeficiente de correlación encontrado ($0,264$), nos indica una correlación *positiva*.

El Gráfico 188 nos muestra que las puntuaciones bajas de *Agresividad social* correlacionan con el *Nivel de Transición* de la variable *Semántica*. En cambio, el *Nivel de Emergencia* correlaciona con las puntuaciones más altas.

Autodesajuste social / Pragmática.

Una vez más, estamos ante una correlación *positiva* (0,336).

En el Gráfico de dispersión 189, vemos que los grados más bajos de la variable *Autodesajuste social* correlacionan con los Niveles intermedios de la variable *Pragmática*. Asimismo, los grados más altos, correlacionan con el *Nivel de Alarma*.



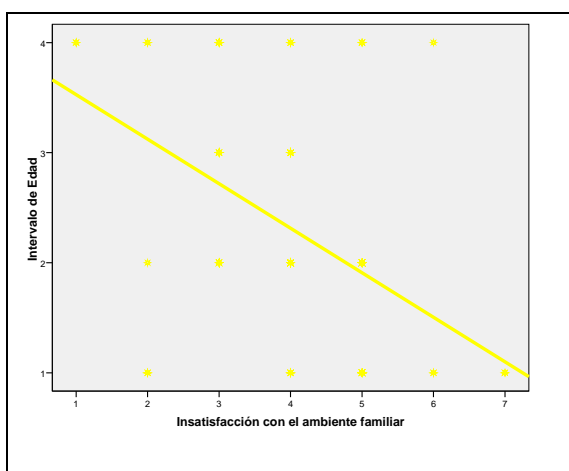
189. Gráfico de dispersión de la relación *Autodesajuste social / Pragmática*.

➤ **Insatisfacción con el Ambiente Familiar.**

La Tabla 127 nos indica que existe correlación significativa entre la variable *Insatisfacción con el Ambiente Familiar* y las variables *Intervalos de Edad* ($P > 0,000$) y *Pragmática* ($P = 0,024$).

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Insatisfacción con el ambiente familiar	Correlación	,061	-,442	-,090	-,211	-,112	-,263
	Sig. (bilateral)	,604	,000	,445	,071	,340	,024
	N	74	74	74	74	74	74

Tabla 127. Tabla de Correlación de la relación *Insatisfacción con el Ambiente Familiar / Variables en estudio*.



190. Gráfico de dispersión de la relación *Insatisfacción con el ambiente familiar / Intervalo de Edad*.

Insatisfacción con el ambiente familiar / Intervalos de Edad.

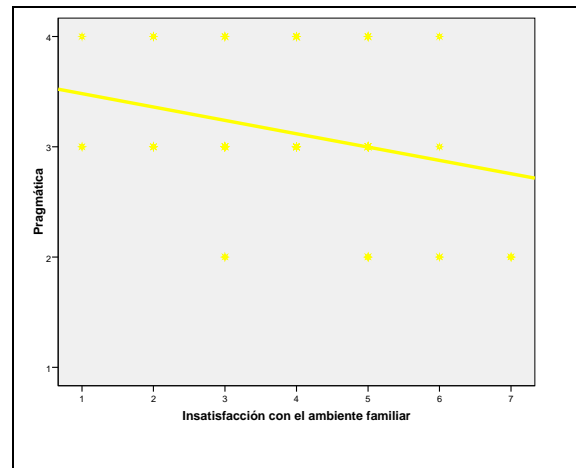
La correlación que encontramos en esta ocasión es *negativa*, pues el coeficiente hallado es igual a -0,442.

El Gráfico 190 nos indica que a mayor edad menor puntuación en la variable *Insatisfacción con el ambiente familiar*. En cambio, a menor edad, mayor puntuación en dicha variable.

Insatisfacción con el ambiente familiar / Pragmática.

Una vez más, la correlación que obtenemos es *negativa* (-0,263).

Como podemos ver en el Gráfico 191, el *Nivel de Emergencia* de la variable *Pragmática* correlaciona con las puntuaciones más altas de *Insatisfacción con el ambiente familiar*. Del mismo modo, el *Nivel de Alarma* correlaciona con las puntuaciones más bajas.



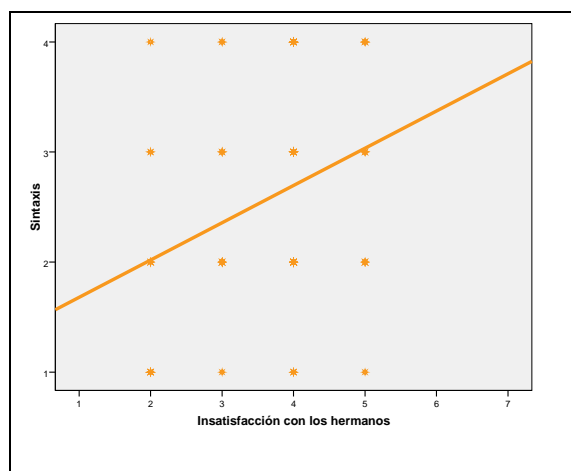
191. Gráfico de dispersión de la relación *Insatisfacción con el ambiente familiar / Pragmática*.

➤ **Insatisfacción con los Hermanos.**

En la Tabla 128 se reconocen los resultados obtenidos tras realizar el Análisis Correlacional adecuado. Vemos que la variable *Insatisfacción con los Hermanos* correlaciona significativamente con la variable *Sintaxis* ($P = 0,007$).

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Insatisfacción con los hermanos	Correlación	-,053	,207	,117	,309	,179	,194
	Sig. (bilateral)	,653	,076	,323	,007	,128	,098
	N	74	74	74	74	74	74

Tabla 128. Tabla de Correlación de la relación *Insatisfacción con los Hermanos / Variables en estudio*.



192. Gráfico de dispersión de la relación *Insatisfacción con los hermanos / Sintaxis*.

Insatisfacción con los hermanos / Sintaxis.

La correlación que encontramos para relación de estas variables es *positiva*, pues el coeficiente de correlación es igual a 0,309.

El Gráfico 192 nos muestra que las puntuaciones bajas de *Insatisfacción con los hermanos* correlacionan con los Niveles Superiores de la variable *Sintaxis*. Contrariamente, las puntuaciones altas correlacionan con los Niveles Inferiores.

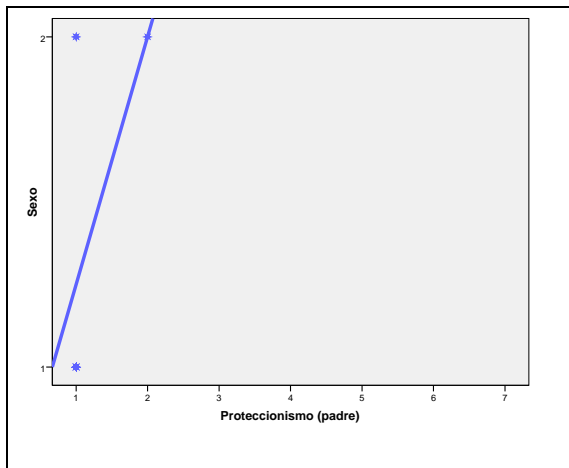
➤ **VARIABLES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN ADECUADA DEL PADRE.**

En la Tabla 129 encontramos los coeficientes de Correlación y estadísticos de significación de las *variables relativas a la Educación Adecuada del Padre* en relación a las variables dependientes en estudio. Existe correlación significativa en las siguientes variables: *Educación adecuada del padre* en relación a la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,004$); *Permisivismo* en relación a la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,030$); *Restricción* en relación a las variables *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$) y *Sintaxis* ($P = 0,008$); *Estilo punitivo* en relación a las variables *Morfología* ($P = 0,010$) y *Pragmática* ($P = 0,018$); *Estilo despreocupado* en relación a la variable *Morfología* ($P = 0,039$); *Estilo perfeccionista* en relación a la variable *Sintaxis* ($P = 0,031$); *Estilo aversivo* en relación a la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,012$); *Rechazo afectivo* en relación a la variable *Pragmática* ($P = 0,008$); *Perfeccionismo hostil* en relación a la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,001$); *Marginación afectiva* en relación a las variables *Semántica* ($P = 0,047$) y *Pragmática* ($P = 0,014$); y *Proteccionismo* en relación a la variable *Sexo* ($P = 0,043$).

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Educación adecuada padre	Correlación	,111	-,365	,148	,020	,190	,016
	Sig. (bilateral)	,394	,004	,254	,880	,143	,904
	N	61	61	61	61	61	61
Educación asistencial-personalizada (padre)	Correlación	,128	-,237	,000	-,060	,138	-,050
	Sig. (bilateral)	,324	,066	,997	,645	,289	,703
	N	61	61	61	61	61	61
Permisivismo (padre)	Correlación	-,023	,279	-,141	-,122	,031	,040
	Sig. (bilateral)	,861	,030	,279	,347	,814	,760
	N	61	61	61	61	61	61
Restricción (padre)	Correlación	-,103	-,546	-,240	-,337	-,183	-,025
	Sig. (bilateral)	,428	,000	,062	,008	,158	,849
	N	61	61	61	61	61	61
Estilo punitivo (padre)	Correlación	-,284	-,262	,415	,150	,197	,382
	Sig. (bilateral)	,084	,112	,010	,368	,237	,018
	N	38	38	38	38	38	38
Estilo despreocupado (padre)	Correlación	-,078	,040	-,336	-,222	-,029	-,193
	Sig. (bilateral)	,641	,810	,039	,180	,865	,247
	N	38	38	38	38	38	38
Estilo perfeccionista (padre)	Correlación	,217	,070	,279	,350	,131	,160
	Sig. (bilateral)	,191	,674	,090	,031	,433	,338
	N	38	38	38	38	38	38
Perfeccionismo hipernómico (padre)	Correlación	-,265	,336	,040	,095	,138	-,027
	Sig. (bilateral)	,222	,117	,856	,665	,529	,904
	N	23	23	23	23	23	23
Estilo aversivo (padre)	Correlación	,136	-,516	-,100	-,116	-,254	-,181
	Sig. (bilateral)	,537	,012	,649	,597	,243	,408

	N	23	23	23	23	23	23
Rechazo afectivo (padre)	Correlación	,187	-,044	,026	,007	-,028	,538
	Sig. (bilateral)	,393	,843	,907	,974	,901	,008
	N	23	23	23	23	23	23
Perfeccionismo hostil (padre)	Correlación	-,067	-,627	,230	,179	-,036	,250
	Sig. (bilateral)	,760	,001	,291	,414	,869	,250
	N	23	23	23	23	23	23
Marginación afectiva (padre)	Correlación	,105	,180	,027	,130	,427	,516
	Sig. (bilateral)	,643	,422	,905	,565	,047	,014
	N	22	22	22	22	22	22
Proteccionismo (padre)	Correlación	,548	No se puede calcular	-,249	-,270	-,047	-,064
	Sig. (bilateral)	,043		,391	,350	,874	,829
	N	14		14	14	14	14

Tabla 129. Tabla de Correlación de la relación *Variables de Educación Adecuada del Padre / Variables en estudio*.



193. Gráfico de dispersión de la relación *Proteccionismo (padre) / Sexo*.

Proteccionismo (padre) / Sexo.

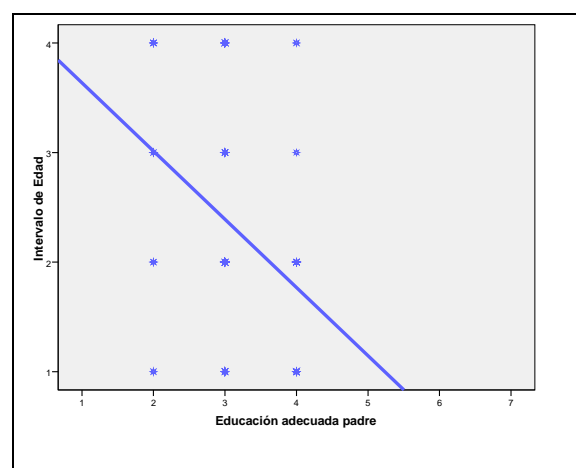
El coeficiente de correlación es igual a *0,548*, por tanto, estamos ante una correlación *positiva*.

El Gráfico 193 muestra que los sujetos de Sexo *Varón* correlacionan con el grado *Muy Bajo* de la variable *Proteccionismo*. Asimismo, los sujetos de Sexo *Mujer*, correlacionan con el grado *Bajo*.

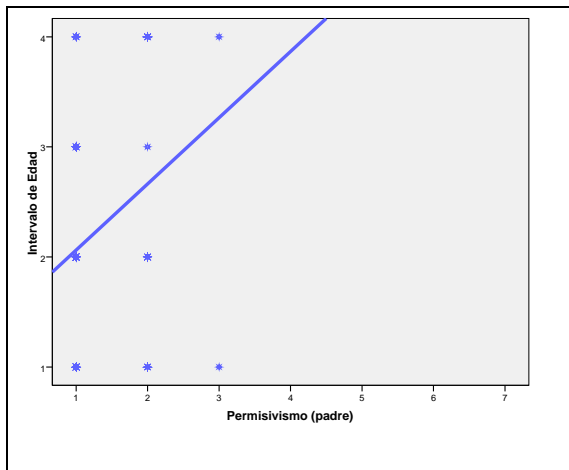
Educación adecuada del padre / Intervalos de Edad.

En esta ocasión, la correlación que encontramos es *negativa* (*-0,365*).

Como podemos ver en el Gráfico 194, las puntuaciones más bajas de la variable *Educación adecuada del padre* correlacionan con los sujetos de mayor edad. En cambio, las puntuaciones más elevadas, correlacionan con los sujetos de menor edad.



194. Gráfico de dispersión de la relación *Educación adecuada del padre / Intervalo de Edad*.



195. Gráfico de dispersión de la relación *Permisivismo (padre) / Intervalo de Edad*.

Permisivismo (padre) / Intervalos de Edad.

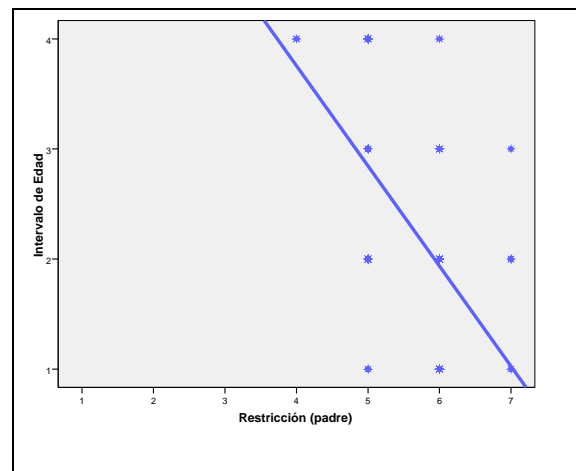
La correlación que existe entre ambas variables es *positiva*, ya que el coeficiente es igual a 0,279.

Visualizando el Gráfico 195, encontramos que los grados más bajos de la variable *Permisivismo* correlacionan con los Intervalos de Edad inferiores. En cambio, los grados más altos, correlacionan con los Intervalos de Edad superiores.

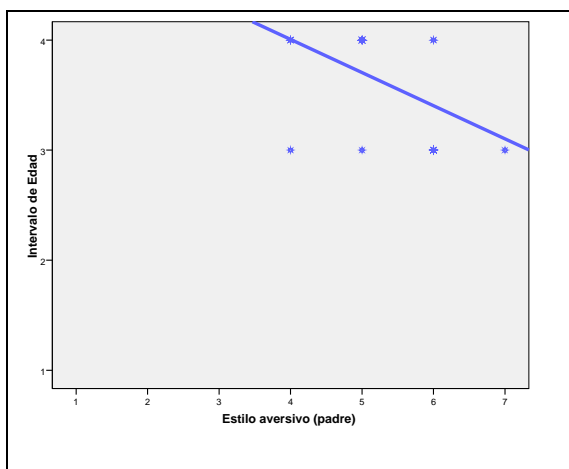
Restricción (padre) / Intervalos de Edad.

En esta ocasión, la correlación que obtenemos es *negativa*, pues el coeficiente de correlación es igual a -0,546.

Observando el Gráfico 196, sabemos que las puntuaciones más altas de la variable *Restricción* correlacionan con los sujetos de menor edad. De igual modo, las puntuaciones medias de dicha variable correlacionan con los sujetos de mayor edad.



196. Gráfico de dispersión de la relación *Restricción (padre) / Intervalo de Edad*.



197. Gráfico de dispersión de la relación *Estilo aversivo (padre) / Intervalo de Edad*.

Estilo aversivo (padre) / Intervalos de Edad.

Como ocurriera en el caso anterior, la correlación que encontramos es también *negativa* (-0,516).

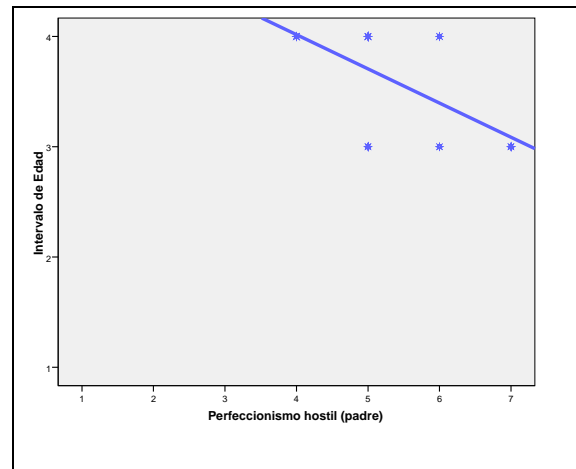
El Gráfico 197 nos indica que los sujetos *de 12 a 14 años* correlacionan con las puntuaciones altas en *Estilo aversivo*. Asimismo, los sujetos *de 14 a 18 años* correlacionan con las puntuaciones medias de

Perfeccionismo hostil (padre) / Intervalos de Edad.

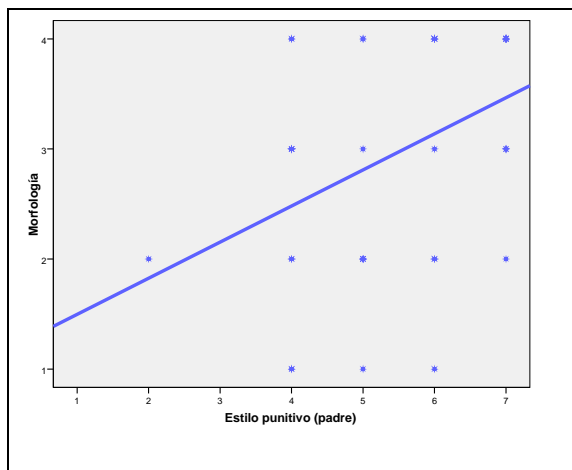
Una vez más, la correlación obtenida es *negativa* (-0,627).

Según el Gráfico 198, los sujetos *de 14 a 18 años* correlacionan con las puntuaciones medias de la variable *Perfeccionismo hostil*. Del mismo modo, los sujetos *de 12 a 14 años*, correlacionan con las puntuaciones más altas de la mencionada variable.

dicha variable.



198. Gráfico de dispersión de la relación *Perfeccionismo hostil (padre) / Intervalo de Edad*.



199. Gráfico de dispersión de la relación *Estilo punitivo (padre) / Morfología*.

Estilo punitivo (padre) / Morfología.

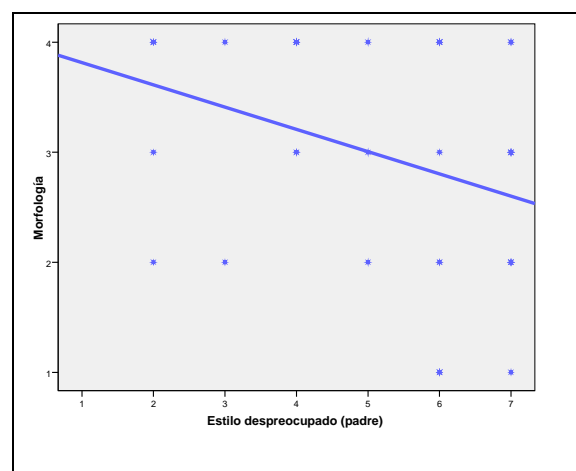
Tras comprobar el coeficiente de correlación, *0,415*, sabemos que la correlación existente es *positiva*.

El Gráfico 199 nos muestra que los grados más bajos de *Estilo punitivo* correlacionan con los Niveles Superiores de *Morfología*. También encontramos que los grados más altos de dicha variable, correlacionan con los Niveles Inferiores.

Estilo despreocupado (padre) / Morfología.

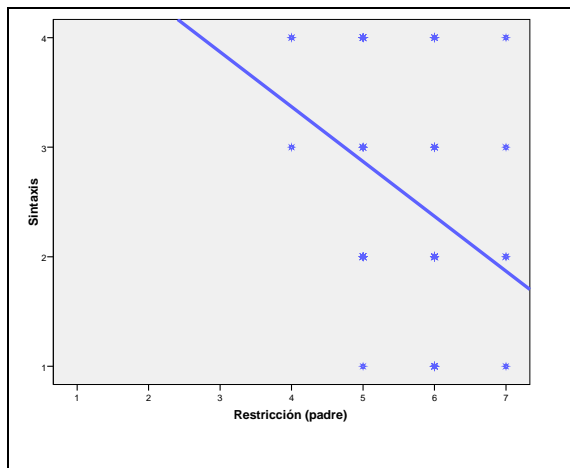
Esta vez, la correlación que hallamos es *negativa*, pues el coeficiente es *-0,336*.

Observando el Gráfico 200, encontramos que las puntuaciones inferiores de *Estilo despreocupado* correlacionan con los Niveles Inferiores de *Morfología*. De igual modo, las puntuaciones más elevadas,



200. Gráfico de dispersión de la relación *Estilo despreocupado (padre) / Morfología*.

correlacionan con los Niveles Intermedios.



201. Gráfico de dispersión de la relación *Restricción (padre) / Sintaxis*.

Estilo despreocupado (padre) / Sintaxis.

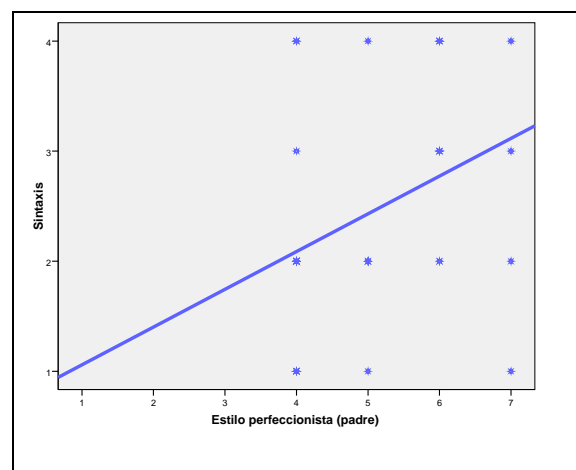
Para esta relación, la correlación que encontramos es *positiva* (0,350).

Visualizando el Gráfico 202, vemos que las puntuaciones más bajas de *Estilo perfeccionista* correlacionan con los Niveles Superiores de *Sintaxis*. De igual modo, las puntuaciones más elevadas correlacionan con los Niveles Inferiores.

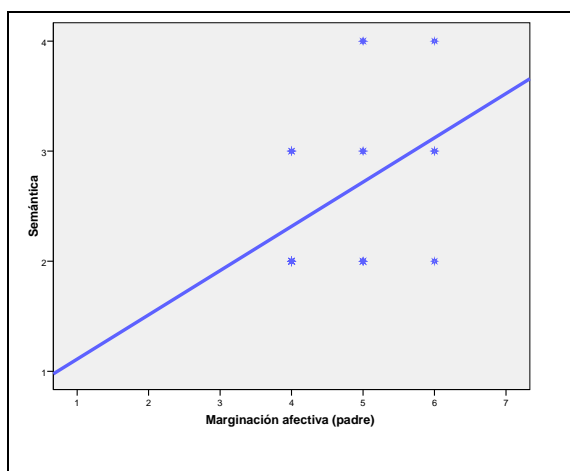
Restricción (padre) / Sintaxis.

En esta relación, destacamos que correlación hallada es *negativa* (-0,337).

El Gráfico 201 nos indica que los grados más altos de la variable *Restricción* correlacionan con los Niveles Superiores de *Sintaxis*. Asimismo, vemos que los grados inferiores correlacionan con los Niveles Inferiores.



202. Gráfico de dispersión de la relación *Estilo despreocupado (padre) / Sintaxis*.



203. Gráfico de dispersión de la relación *Marginación afectiva (padre) / Semántica*.

Marginación afectiva (padre) / Semántica.

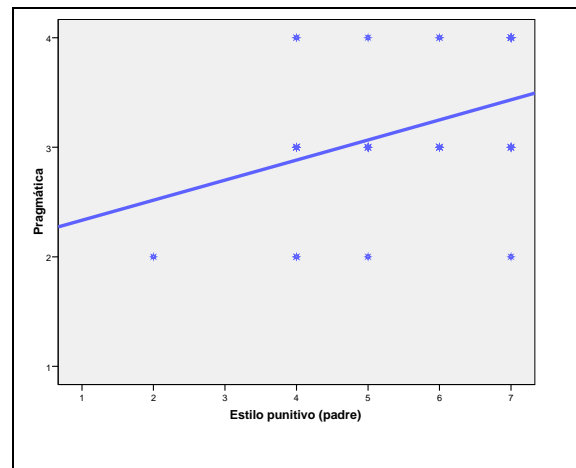
El coeficiente de correlación es igual a 0,427, por tanto, estamos ante una correlación *positiva*.

Si observamos el Gráfico 203, encontramos que a menor puntuación en *Marginación afectiva*, mayor el Nivel de *Semántica*. Y al contrario, a mayor puntuación en *Marginación*, menor el Nivel de la variable *Semántica*.

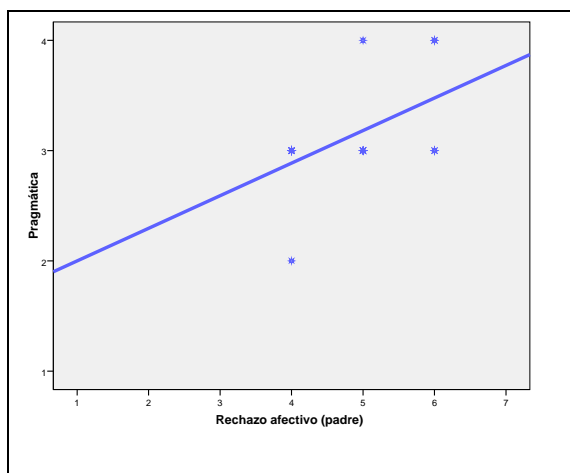
Estilo punitivo (padre) / Pragmática.

Una vez más, la correlación es *positiva* (0,382).

En el Gráfico 204 vemos que las puntuaciones más bajas de la variable *Estilo punitivo* correlacionan con los Niveles Intermedios de *Pragmática*. En cambio, las puntuaciones más altas correlacionan con los Niveles Inferiores.



204. Gráfico de dispersión de la relación *Estilo punitivo (padre) / Pragmática*.



205. Gráfico de dispersión de la relación *Rechazo afectivo (padre) / Pragmática*.

Rechazo afectivo (padre) / Pragmática.

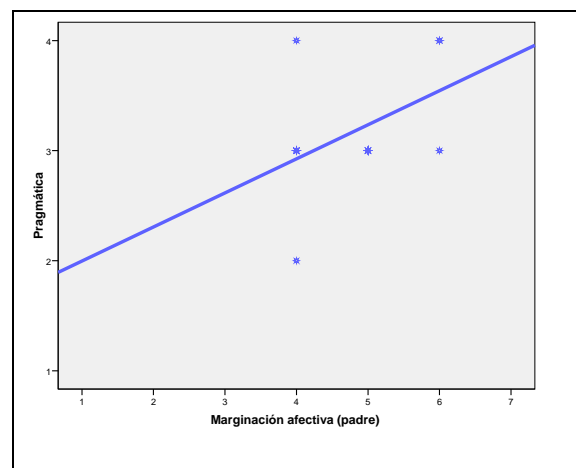
El coeficiente encontrado, 0,538, indica que existe una correlación *positiva*.

En el Gráfico 205, vemos que los grados más altos de *Rechazo afectivo* correlacionan con los Niveles Inferiores de *Pragmática*. Igualmente, los grados más bajos, correlacionan con los Niveles Superiores.

Marginación afectiva (padre) / Pragmática.

El coeficiente (0,516) nos indica que la correlación que encontramos entre estas dos variables es *positiva*.

Como podemos ver en el Gráfico 206, las puntuaciones más bajas de la variable *Marginación afectiva* correlacionan con los Niveles Superiores de *Pragmática*. Contrariamente, las puntuaciones más altas correlacionan con los Niveles Inferiores.



206. Gráfico de dispersión de la relación *Marginación afectiva (padre) / Pragmática*.

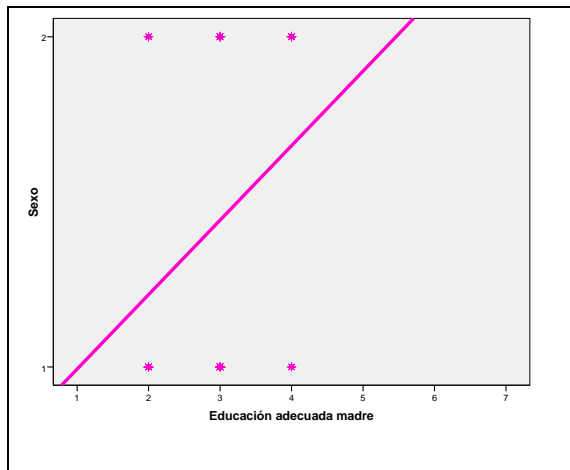
➤ **VARIABLES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN ADECUADA DE LA MADRE.**

Acudiendo a la Tabla 130 sabemos que existen correlación significativa en las siguientes *variables relativas a la Educación Adecuada de la Madre*: *Educación Adecuada de la madre* correlaciona con las variables *Sexo* ($P = 0,009$), *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$) y *Morfología* ($P = 0,037$); *Permisivismo* correlaciona con la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$); *Restricción* correlaciona con la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$); *Estilo punitivo* correlaciona con las variables *Morfología* ($P = 0,011$) y *Pragmática* ($P = 0,024$); *Estilo despreocupado* correlaciona con la variable *Pragmática* ($P = 0,032$); *Asistencia restrictiva* correlaciona con la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,030$); *Marginación afectiva* correlaciona con la variable *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$); *Rechazo afectivo* correlaciona con la variable *Intervalo de Edad* ($P = 0,016$); y *Personalización restrictiva* correlaciona con la variable *Pragmática* ($P = 0,018$).

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Educación adecuada madre	Correlación	,316	-,475	-,253	-,009	,124	-,105
	Sig. (bilateral)	,009	,000	,037	,941	,313	,396
	N	68	68	68	68	68	68
Educación asistencial-personalizada (madre)	Correlación	,161	-,114	-,041	,056	,163	-,133
	Sig. (bilateral)	,265	,432	,776	,697	,258	,356
	N	50	50	50	50	50	50
Educación asistencial (madre)	Correlación	,360	No se puede calcular	,000	,070	-,135	-,079
	Sig. (bilateral)	,143		1,000	,782	,593	,756
	N	18		18	18	18	18
Educación personalizada (madre)	Correlación	-,054	No se puede calcular	,000	,178	,068	,249
	Sig. (bilateral)	,833		1,000	,480	,787	,318
	N	18		18	18	18	18
Permisivismo (madre)	Correlación	-,046	-,541	,175	,022	-,030	,000
	Sig. (bilateral)	,709	,000	,153	,856	,806	1,000
	N	68	68	68	68	68	68
Restricción (madre)	Correlación	-,044	-,487	,051	-,021	,067	,099
	Sig. (bilateral)	,724	,000	,678	,864	,588	,422
	N	68	68	68	68	68	68
Estilo punitivo (madre)	Correlación	-,064	,075	,399	,291	,188	,356
	Sig. (bilateral)	,694	,647	,011	,068	,246	,024
	N	40	40	40	40	40	40
Estilo despreocupado (madre)	Correlación	-,079	-,079	-,309	-,222	-,129	-,340
	Sig. (bilateral)	,627	,626	,052	,168	,427	,032
	N	40	40	40	40	40	40
Estilo perfeccionista (madre)	Correlación	,063	,057	,217	,192	,115	,306
	Sig. (bilateral)	,701	,726	,180	,236	,479	,054
	N	40	40	40	40	40	40

Asistencia restrictiva (madre)	Correlación	-,260	-,412	,136	,156	,135	,202
	Sig. (bilateral)	,182	,030	,490	,427	,494	,303
	N	28	28	28	28	28	28
Desatención (madre)	Correlación	-,071	No se puede calcular	,240	,237	,195	-,180
	Sig. (bilateral)	,778		,337	,344	,438	,474
	N	18		18	18	18	18
Marginación afectiva (madre)	Correlación	,170	-,787	,156	,151	,031	,232
	Sig. (bilateral)	,388	,000	,427	,444	,876	,236
	N	28	28	28	28	28	28
Rechazo afectivo (madre)	Correlación	,140	-,450	,095	,065	,040	,221
	Sig. (bilateral)	,476	,016	,632	,741	,839	,259
	N	28	28	28	28	28	28
Personalización restrictiva (madre)	Correlación	,163	,237	-,079	-,076	,047	,443
	Sig. (bilateral)	,407	,224	,691	,702	,814	,018
	N	28	28	28	28	28	28
Perfeccionismo hostil (madre)	Correlación	,119	-,198	-,222	-,210	-,050	-,015
	Sig. (bilateral)	,545	,313	,257	,282	,801	,940
	N	28	28	28	28	28	28
Perfeccionismo hipernómico (madre)	Correlación	,162	-,279	-,109	,176	-,075	,012
	Sig. (bilateral)	,411	,150	,580	,372	,705	,950
	N	28	28	28	28	28	28

Tabla 130. Tabla de Correlación de la relación *Variables de Educación Adecuada de la Madre / Variables en estudio*.



207. Gráfico de dispersión de la relación *Educación adecuada de la madre / Sexo*.

Educación adecuada de la madre / Sexo.

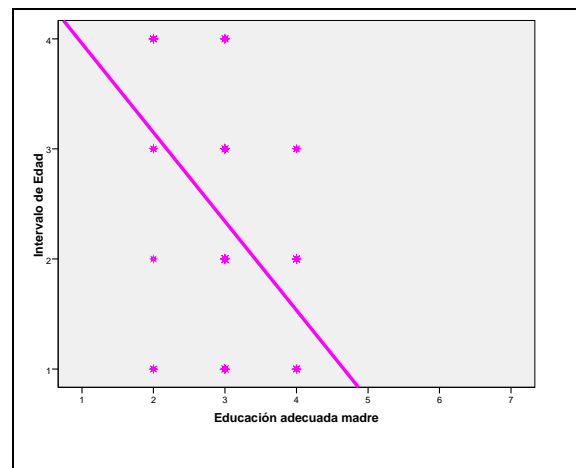
El coeficiente de correlación hallado ($0,316$), nos indica que estamos ante una correlación *positiva*.

Teniendo en cuenta el Gráfico 207, sabemos que las puntuaciones más bajas de la variable *Educación adecuada de la madre* correlacionan con el Sexo *Varón*. En cambio, el Sexo *Mujer*, correlaciona con las puntuaciones más elevadas de dicha variable.

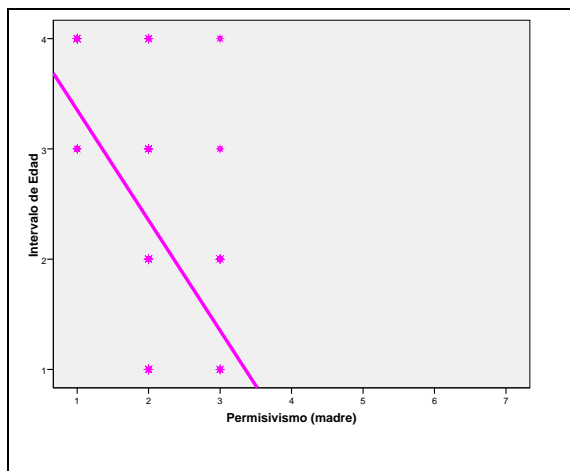
Educación adecuada de la madre / Intervalos de Edad.

En esta ocasión, la correlación es *negativa* (-0,475).

Vemos, en el Gráfico 208, que los sujetos de mayor edad correlacionan con las puntuaciones más bajas de la variable *Educación adecuada de la madre*. Contrariamente, los sujetos de menor edad correlacionan con las puntuaciones altas de la mencionada variable.



208. Gráfico de dispersión de la relación *Educación adecuada de la madre / Intervalos de Edad*.



209. Gráfico de dispersión de la relación *Permisivismo (madre) / Intervalos de Edad*.

Permisivismo (madre) / Intervalos de Edad.

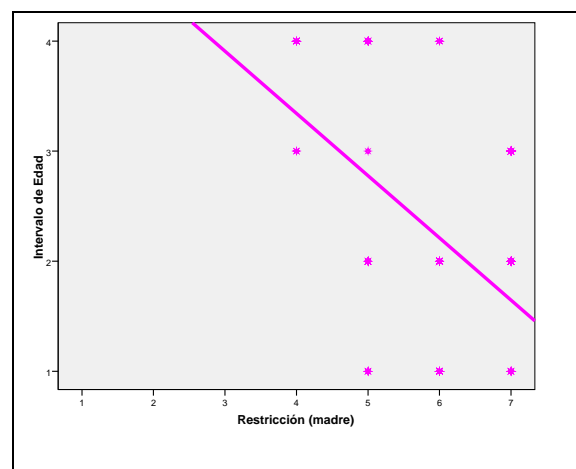
El coeficiente de correlación, -0,541, indica una correlación *negativa*.

Observando el Gráfico 209, encontramos que los sujetos de mayor edad correlacionan con las puntuaciones más bajas de *Permisivismo*. Del mismo modo, los sujetos de menor edad correlacionan con las puntuaciones medias de dicha variable.

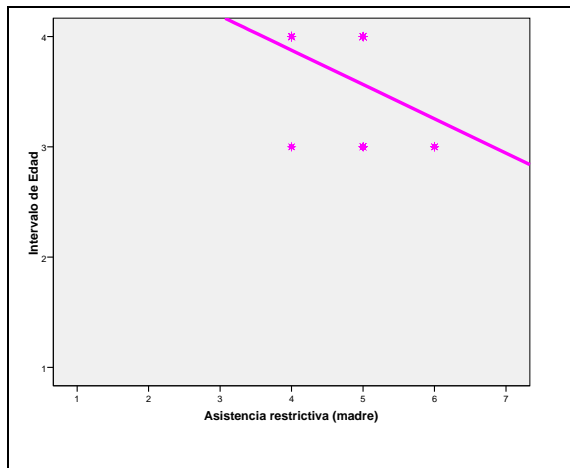
Restricción (madre) / Intervalos de Edad.

Como ocurriera anteriormente, existe una correlación *negativa* (-0,487).

En el Gráfico 210 hallamos que los sujetos de menor edad correlacionan con las puntuaciones más altas de la variable *Restricción*. Contrariamente, los sujetos de mayor edad correlacionan con las puntuaciones bajas de la variable mencionada anteriormente.



210. Gráfico de dispersión de la relación *Restricción (madre) / Intervalos de Edad*.



211. Gráfico de dispersión de la relación *Asistencia restrictiva (madre) / Intervalos de Edad*.

Asistencia restrictiva (madre) / Intervalos de Edad.

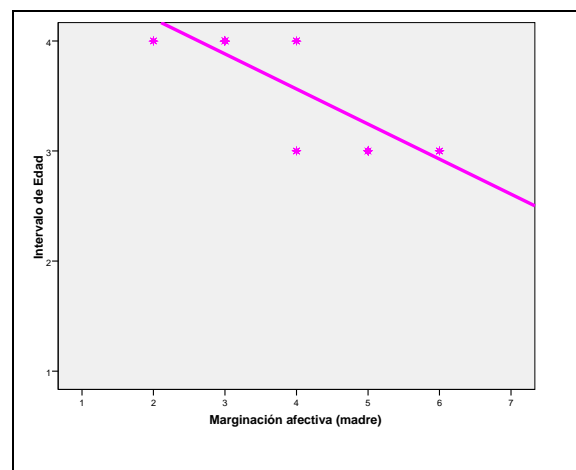
El coeficiente de correlación, $-0,412$, nos indica que la relación entre ambas variables es *negativa*.

Como podemos encontrar en el Gráfico 211, los sujetos *de 12 a 14 años* correlacionan con las puntuaciones más altas de *Asistencia restrictiva*. Asimismo, los sujetos *de 14 a 18 años* correlacionan con las puntuaciones medias.

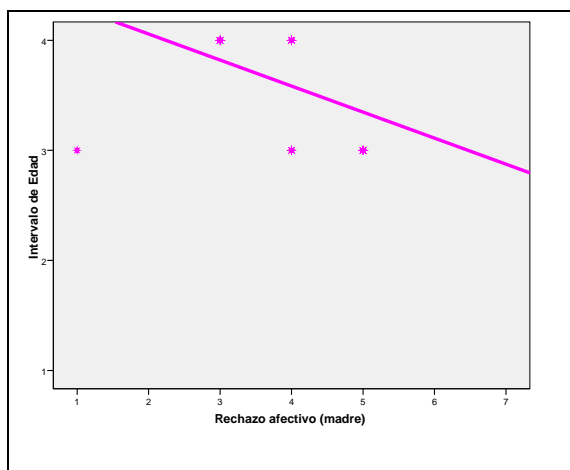
Marginación afectiva (madre) / Intervalos de Edad.

El coeficiente de correlación es igual a $-0,787$, por tanto, diremos que estamos ante una correlación *negativa*.

En el Gráfico 212, vemos que las puntuaciones más elevadas de la variable *Marginación afectiva* correlaciona con los Intervalos de Edad intermedios. De igual forma, las puntuaciones más bajas, correlacionan con los sujetos de mayor edad.



212. Gráfico de dispersión de la relación *Marginación afectiva (madre) / Intervalos de Edad*.



213. Gráfico de dispersión de la relación *Rechazo afectivo (madre) / Intervalos de Edad*.

Rechazo afectivo (madre) / Intervalos de Edad.

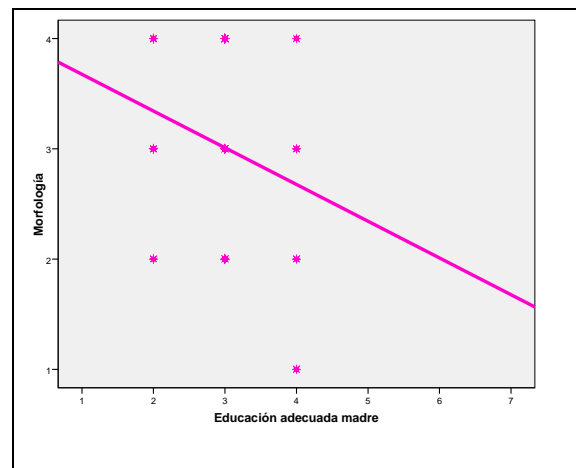
Una vez más, hallamos una correlación *negativa* ($-0,450$).

Vemos en el Gráfico 213 que las puntuaciones más altas de *Rechazo afectivo* correlacionan con los sujetos *de 12 a 14 años*. Igualmente, los sujetos *de 14 a 18 años* correlacionan con las puntuaciones más bajas.

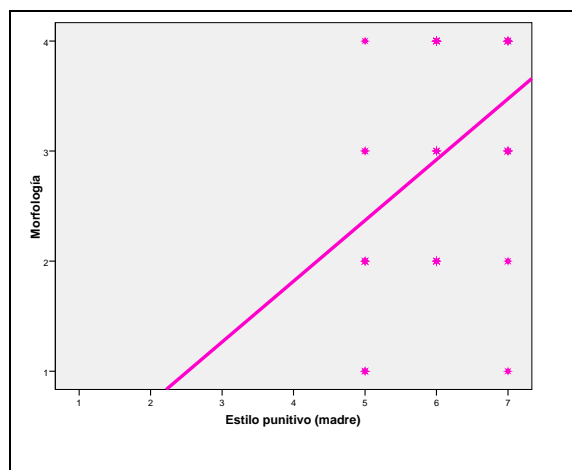
Educación adecuada de la madre / Morfología.

El coeficiente encontrado, $-0,253$, nos indica que la correlación que existe entre las dos variables es *negativa*.

En el Gráfico 214 observamos que las puntuaciones bajas de la variable *Educación adecuada de la madre* correlacionan con los Niveles Inferiores de *Morfología*. Inversamente, las puntuaciones más altas correlacionan con los Niveles Superiores.



214. Gráfico de dispersión de la relación *Educación adecuada de la madre / Morfología*.



215. Gráfico de dispersión de la relación *Estilo punitivo (madre) / Morfología*.

Estilo punitivo (madre) / Morfología.

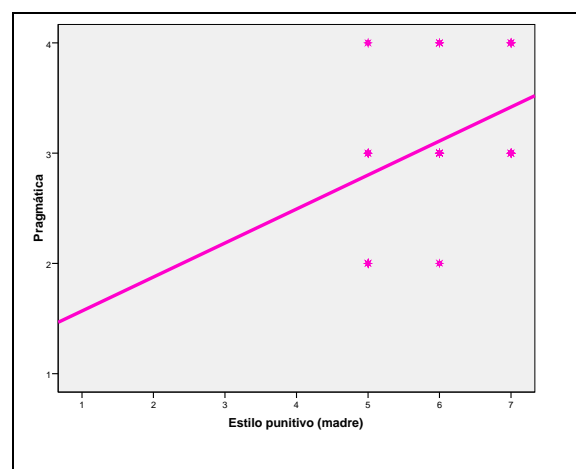
En esta ocasión, encontramos que la correlación es *positiva* ($0,399$).

Como podemos observar en el Gráfico 215, las puntuaciones más altas de la variable *Estilo punitivo* correlacionan con los Niveles Inferiores de *Morfología*. Asimismo, las puntuaciones más bajas correlacionan con los Niveles Superiores.

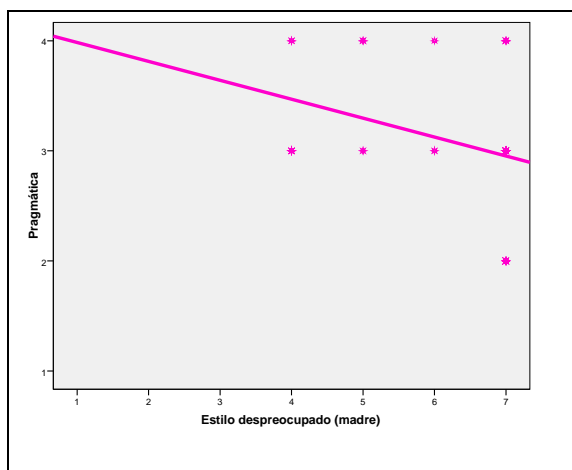
Estilo punitivo (madre) / Pragmática.

El coeficiente de correlación es igual a $0,356$. Por tanto, hablamos de una correlación *positiva*.

El Gráfico de dispersión 216 nos muestra que las puntuaciones más bajas de *Estilo punitivo* correlacionan con los Niveles Superiores de *Pragmática*. Contrariamente, las puntuaciones más altas correlacionan con los Niveles Inferiores.



216. Gráfico de dispersión de la relación *Estilo punitivo (madre) / Pragmática*.



217. Gráfico de dispersión de la relación *Estilo despreocupado (madre) / Pragmática*.

Estilo despreocupado (madre) / Pragmática.

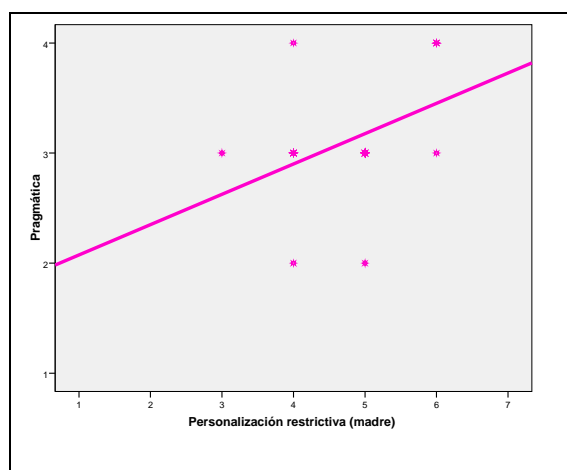
En este caso, la correlación hallada es *negativa* (-0,340).

El Gráfico 217 nos indica que el Nivel de Emergencia de *Pragmática* correlaciona con los grados más altos de la variable *Estilo despreocupado*. Del mismo modo, el Nivel de Alarma correlaciona con las puntuaciones más bajas.

Personalización restrictiva (madre) / Pragmática.

Sabiendo que el coeficiente de correlación es igual a 0,443, decimos que existe una correlación *positiva*.

Según el Gráfico 218, las puntuaciones inferiores de la variable *Personalización restrictiva* correlacionan con los Niveles Superiores de *Pragmática*. En cambio, las puntuaciones superiores correlacionan con los Niveles Inferiores.



218. Gráfico de dispersión de la relación *Personalización restrictiva (madre) / Pragmática*.

➤ **Variable Discrepancia Educativa.**

Como podemos ver en la Tabla 131, no encontramos correlación significativa entre la variable *Discrepancia Educativa* y las variables dependientes del estudio. Todos los estadísticos de significación son superiores a 0,050.

		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Discrepancia educativa	Correlación	,054	,143	-,015	,031	,075	-,094
	Sig. (bilateral)	,685	,283	,914	,817	,576	,481
	N	58	58	58	58	58	58

Tabla 131. Tabla de Correlación de la relación *Discrepancia Educativa / Variables en estudio*.

➤ Variable Pro-imagen.

En la Tabla 132 encontramos que existe una correlación significativa entre la variable *Pro-imagen* y las variables *Intervalo de Edad* ($P > 0,000$) y *Sintaxis* ($P = 0,040$).

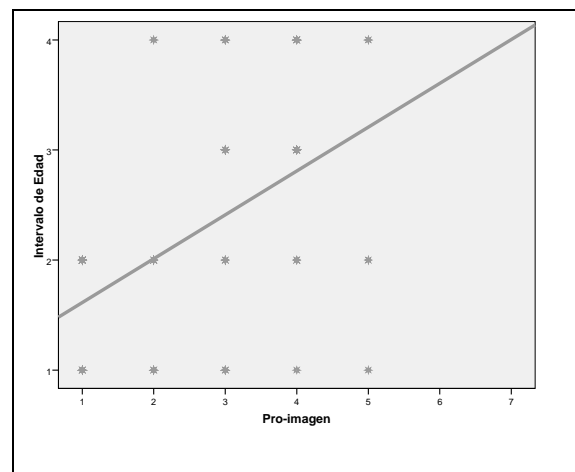
		Sexo	Intervalo de Edad	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Pro-imagen	Correlación	-,038	,447	,227	,240	,167	,034
	Sig. (bilateral)	,745	,000	,051	,040	,154	,775
	N	74	74	74	74	74	74

Tabla 132. Tabla de Correlación de la relación *Pro-imagen* / *Variables en estudio*.

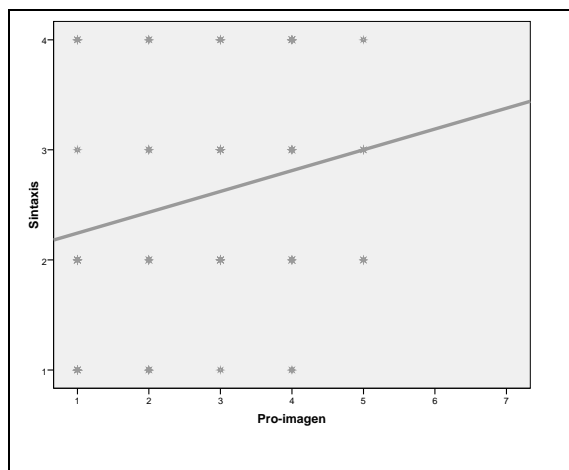
Pro-imagen / *Intervalos de Edad*.

Tras comprobar el coeficiente de correlación (0,447) sabemos que la relación existente entre ambas variables es *positiva*.

Analizando el Gráfico 219, encontramos que las puntuaciones más bajas de la variable *Pro-imagen* correlacionan con los sujetos de menor edad. En cambio, las puntuaciones más altas correlacionan con los sujetos de mayor edad.



219. Gráfico de dispersión de la relación *Pro-imagen* / *Intervalos de Edad*.



220. Gráfico de dispersión de la relación *Pro-imagen* / *Sintaxis*.

Pro-imagen / *Sintaxis*.

De igual modo, la correlación encontrada es *positiva* (0,240).

En el Gráfico 220 vemos que las puntuaciones más elevadas de *Pro-imagen* correlacionan con los Niveles Inferiores de la variable *Sintaxis*. Contrariamente, las puntuaciones más bajas correlacionan con los Niveles Intermedios.

➤ **Análisis Cualitativo**

➤ ***Sexo / Repercusiones Lingüísticas.***

Para saber si existen diferencias significativas entre ambas variables se ha procedido a la realización de la Prueba Chi – Cuadrado. En la Tabla 133 podemos ver los estadísticos devueltos por dicha prueba. Afirmamos que no existen diferencias significativas en ninguna de las *Repercusiones Lingüísticas* en relación al *Sexo*, ya que los estadísticos son superiores a la significación.

	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Sig. asintótica (bilateral)	,087	,298	,089	,349
Tabla 133. Prueba de Chi – Cuadrado: <i>Sexo / Repercusiones Lingüísticas.</i>				

➤ ***Intervalos de Edad / Repercusiones Lingüísticas.***

De igual modo, no observamos diferencias significativas en relación a la Edad de los sujetos, como podemos observar en la Tabla 134. Señalamos que las variables *Semántica* ($P = 0,072$) y *Sintaxis* ($P = 0,060$) se acercan a la significación.

	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Sig. asintótica (bilateral)	,221	,072	,060	,140
Tabla 134. Prueba de Chi – Cuadrado: <i>Intervalos de Edad / Repercusiones Lingüísticas.</i>				

5.4. Descripción de los resultados.

A continuación detallamos los principales resultados obtenidos:

- **En relación a las Repercusiones Lingüísticas de los niños (morfología, sintaxis, semántica y pragmática)**

Los resultados correspondientes a la muestra global (n=74) indican que todos los componentes lingüísticos están comprometidos. Se constatan mayores dificultades en los módulos de morfología y pragmática.

En *morfología*, se verifica que el 36,5% de los casos (27 niños) se sitúan en el nivel de alarma (centiles inferiores a 25-30) y un 32,4% (24 menores) se encuentran en el nivel de emergencia (entre el centil 30-60).

Los datos reflejan que el 25,7% de los niños tienen puntuaciones inferiores al centil 25-30 en *sintaxis* y por tanto esta habilidad psicolingüística se encuentra muy afectada (nivel de alarma). Por otra parte, un 23% de los niños se encuentran en los niveles de emergencia.

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).

En *pragmática* ninguno de los menores domina esta habilidad psicolingüística. La totalidad de los menores se distribuyen entre el nivel de alarma, emergencia y transición. Comprobamos que la pragmática es la competencia comunicativa más afectada. Ningún niño se encuentra en el nivel superior (centil 70-100). El 87,8% (65 menores) tienen dificultades relevantes a nivel pragmático.

• **Relación entre las características sociodemográficas y Repercusiones Lingüísticas.**

En cuanto a las competencias lingüísticas atendiendo al **género** de los menores institucionalizados, los resultados indican que no se constatan diferencias significativas entre varones y mujeres en ninguno de los módulos evaluados, aunque en general las dificultades en los varones son siempre más elevadas. A continuación analizamos cada uno de los módulos.

Comprobamos que en **morfología** de los 27 niños en el nivel de alarma, 19 son varones y 8 mujeres. En los niveles más elevados de dominio de esta habilidad psicolingüística hay más niñas, principalmente en el nivel de transición (centil entre 60-70), lo que indica un mayor dominio de las mujeres que los varones en morfología.

De nuevo, evidenciamos que en **sintaxis** de los 19 niños en el nivel de alarma, 12 son varones y 7 mujeres. En este caso, los datos indican que esta habilidad psicolingüística se encuentra principalmente en los niveles de transición (centil 60-70) en las dos muestras analizadas. En todos los niveles hay más varones que mujeres, con excepción del nivel de emergencia en el que hay 11 niñas frente a 6 varones. Las niñas en situación de acogimiento residencial se sitúan fundamentalmente en los niveles de transición y emergencia.

En **semántica** hay mayor presencia de varones que mujeres en los niveles más bajos, 19 varones se encuentran entre los niveles de emergencia y alarma frente a 11 mujeres. En el nivel de transición se constata mayor presencia de las mujeres. El componente semántico de las dos muestras se encuentra principalmente en los niveles de transición (centil 60-70).

Por último, en **pragmática** comprobamos que varones y mujeres se encuentran entre los niveles de emergencia y alarma y que por tanto el dominio de esta habilidad psicolingüística es muy escaso. Asimismo, de nuevo observamos mayores dificultades en los varones que en las mujeres, aunque la diferencia es mínima. El 68,29% de los varones se sitúan en emergencia, frente al 57,58% de las niñas. En transición hay un 7,32% de los varones frente a un 18,18% de las niñas. La frecuencia en el nivel de alarma se encuentra igualada rondando el 24% en los dos grupos analizados.

En cuanto a las competencias lingüísticas atendiendo a la **edad** de los menores institucionalizados, los resultados indican que no se constatan diferencias significativas entre los diferentes intervalos de edad en ninguna de las habilidades lingüísticas analizadas. Se acerca la significación en los módulos de sintaxis y semántica.

A continuación pasamos a analizar los resultados de cada uno de los módulos en relación con la edad.

En **morfología**, el 66% de los menores institucionalizados de edades comprendidas entre los 6 y 8 años se encuentran en los niveles de emergencia y alarma (el 33% respectivamente). En el intervalo de 12-14, el 90% de la muestra se reparte entre los niveles de emergencia (centil 30-60) y alarma (centil <25 a 30) y sólo el 10% llega a transición (centil 60-70). En el intervalo de los 14-18, el 68% de los menores tienen esta habilidad psicolingüística comprometida (en los niveles más bajos) y el 26,32% en transición. Las dificultades en morfología son mayores entre los 12 y 14 años. En el intervalo donde se constatan menores dificultades es entre los 6-8 años. Únicamente hay niños en situación de acogimiento residencial con dominio en este componente en los intervalos de 6-8 años y 8-12 años.

En **sintaxis**, el intervalo de los 12-14 años es donde se evidencia un peor dominio de este componente analizado (el 80% de los niños de esta edad se sitúan entre los niveles de emergencia y alarma). De nuevo, al igual que en morfología, el intervalo de los 6-8 años es claramente donde se constata una mayor frecuencia de niños que dominan esta habilidad psicolingüística.

En **semántica**, únicamente hay dominio de este componente en el intervalo de los 6-8 años. El nivel de transición (centil 60-70) es el predominante en todos los intervalos de edad. Asimismo, en el intervalo de los 8-12 años es donde se evidencia una mayor proporción de menores institucionalizados en el nivel de emergencia (centil 30-60).

Finalmente, los resultados en **pragmática** señalan que los niños pertenecientes a todos los intervalos de edad se encuentran entre los niveles de emergencia (centil 30-60) y alarma (centil <25 a 30). En ningún intervalo hay dominio de esta habilidad psicolingüística. El 75% de los niños de edades comprendidas entre los 6-8 años se encuentran en los niveles de emergencia y alarma. Lo mismo ocurre con el 95,2% de menores del intervalo 8-12 años, el 100% de 12-14 años y el 89,5% de 15-18 años.

- **Características de la personalidad de los niños en situación de acogimiento residencial.**

En general los resultados indican que los menores institucionalizados manifiestan afectación emocional, sobriedad, sensibilidad dura, tensión, ansiedad y pobre integración.

La puntuación media más elevada, 7,18, se encuentra en la variable *Relajado – Tenso*, y la más baja, 3,07, se establece en *Sensibilidad Dura - Blanda*. En la variable *Emocionalmente afectado - Estable*, la puntuación media se encuentra en 3,58. Las puntuaciones obtenidas en la variable *Sobriedad – Entusiasmo* oscilan entre 2 y 6, siendo la puntuación media 3,41. En *Ajuste – Ansiedad* la puntuación media es 7,01. Y finalmente, en la variable *Menos – Más integrado* la puntuación media es igual a 3,68.

En cuanto al **género** de los menores institucionalizados, los resultados indican que no se constatan diferencias significativas entre varones y mujeres en los diferentes rasgos de la personalidad evaluados a través del ESPQ, CPQ y HSPQ.

En cuanto al análisis de las variables de personalidad, atendiendo a los intervalos de **edad**, los datos indican que se evidencian diferencias significativas en las siguientes variables: *Cobibido – Emprendedor* ($P = 0,001$), *Calmoso – Excitable* ($P = 0,002$) y *Sumiso – Dominante* ($P = 0,001$). La variable *sencillo – astuto* roza la significación ($P = 0,062$).

Respecto a la variable *Cobibido-Emprendedor*, los menores en situación de acogimiento residencial pertenecientes al intervalo de edad más elevado (14-18) tienden a una personalidad *emprendedora*. En cambio, los tres intervalos de edad restantes se sitúan en la personalidad *cobibida*. En la variable *Calmoso-Excitable*, el intervalo de 6 a 8 años se sitúa en una puntuación media. Los tres intervalos restantes se encuentran en la personalidad *excitable*. Y finalmente, en el último rasgo donde se constata significación, los niños de 6 a 8 años poseen una personalidad *Sumisa*. En relación a los intervalos de edad restantes, comprobamos que a mayor edad más tendencia hay hacia la personalidad *Dominante*.

Por tanto, todo parece indicar que *a mayor edad la personalidad del menor es más excitable, dominante y emprendedora*.

- **Relación entre las características de la personalidad de los niños en situación de acogimiento residencial y el nivel de dominio lingüístico.**

En cuanto a la relación entre las variables de personalidad de los menores institucionalizados y el nivel de dominio lingüístico, los resultados apenas aprecian diferencias significativas en las cuatro habilidades lingüísticas evaluadas (morfología, sintaxis, semántica y pragmática).

En *morfología* y *sintaxis*, no se constatan diferencias significativas en las variables de la personalidad según los niveles de dominio (superior, transición, emergencia y alarma).

En *semántica*, únicamente hay significación en la variable de personalidad *calmoso-excitabile* ($P = 0,040$), en la que los menores con mayor dominio psicolingüístico (*nivel superior* – *Centil 70-100*) son los que puntúan más alto en el polo *calmoso*. En los demás niveles de dominio (principalmente en el *nivel de transición* – *Centil 60-70*) tienden a puntuar alto en el polo *excitabilidad*. Los datos indican que los niños con dominio en semántica son más calmados que el resto.

Finalmente en *pragmática*, en las variables de personalidad solo hay diferencias significativas en el rasgo *emocionalmente afectado-estable* ($P = 0,012$), en el que se ve que todos los niveles de dominio (desde *transición* hasta *alarma*) están en el polo *emocionalmente afectado*, pero el rasgo va siendo más claro cuanto menor nivel. *El menor nivel de dominio lingüístico coincide con la mayor afectación emocional. El Nivel de Alarma (<25 -30) obtiene una tendencia más pronunciada que el resto.*

- **Adaptación personal, social, familiar y escolar de los niños en situación de acogimiento residencial.**

Los resultados indican que los menores institucionalizados presentan una elevada **inadaptación personal**. El 50% de los niños se sitúan en los valores 6 (alto) y 7 (muy alto). La puntuación media en este factor general de inadaptación es 5,46.

La puntuación media más elevada (5,85) se encuentra en la variable *Intrapunición*, mientras que la puntuación media inferior (2,51) es para la variable *Somatización*.

Las puntuaciones más altas se sitúan en los siguientes subfactores: *desajuste disociativo* (5,67), *autodesajuste/insatisfacción personal* (5,61), *cogniafección* (5,46), *cognipunición* (5,07), *desajuste afectivo* (5,80) e *intrapunición* (5,85).

En relación al *desajuste disociativo*, el nivel con mayor frecuencia es *Alto* (46,67%); en *autodesajuste/insatisfacción personal* el nivel *Casi Alto* posee la mayor frecuencia (43,24%), seguido del nivel *Alto* (32,43%); en *cogniafección* vemos que el nivel *Casi Alto* posee la mayor frecuencia (43,24%); en *cognipunición* se aprecia que es también el nivel *Casi Alto* el que obtiene una mayor participación (44,59%); en *intrapunición* en el nivel *Alto* se encuentra la mayor frecuencia, con un 36,49%. Y por último, en *desajuste afectivo* encontramos similares frecuencias para los niveles *Casi Alto* y *Alto* (el 40% respectivamente).

En cuanto al segundo factor general de inadaptación, los resultados indican que los menores en situación de acogimiento residencial manifiestan **inadaptación escolar** (5,01), que se manifiesta a través de la *hipolaboriosidad* (5,00), *aversión al aprendizaje* (4,76), *inadaptación escolar externa* (4,67), *aversión al profesor* (4,66), *indisciplina* (4,62) e *insatisfacción escolar* (4,37).

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.

Respecto al tercer factor general de inadaptación, la **inadaptación social**, con una puntuación media de 4,41 constatamos que el grado de inadaptación de los menores institucionalizados no es tan elevado como en los factores de inadaptación personal y escolar. Aún así, los datos muestran como el 45,94% se sitúan en los valores 5 (casi alto) y 6 (alto).

Dentro de los subfactores de inadaptación social, destaca la puntuación media en *autodesajuste social* (4,61). El 46,43% de los niños se sitúan en el valor 5 (casi alto).

El grado de **insatisfacción con el ambiente familiar** es medio (3,97). El 33,78% de los niños en situación de acogimiento residencial se sitúan en el valor 4 (medio). Por encima de este valor se encuentran 26 menores (35,14%).

Lo mismo ocurre con el grado de **insatisfacción con los hermanos**. La puntuación media es 3,66. El 51,35% de los niños se sitúan en el valor medio. Únicamente 12 menores manifiestan insatisfacción moderada (casi alta).

En cuanto a la **educación del padre/cuidador** (puntuación media de 3,18), los resultados de la aplicación del TAMAI indican que el estilo educativo se caracteriza por la *restricción (5,62)*, *baja educación asistencial (3,02)*, *estilo punitivo (5,50)*, *estilo despreocupado (5,16)*, *estilo perfeccionista (4,97)*, *estilo aversivo (5,17)*, *nulo proteccionismo (1,14)* y *perfeccionismo hostil (5,17)*.

Por otra parte, la **educación de la madre/cuidadora** (puntuación media de 2,99), se caracteriza por la *escasa atención asistencial (1,44)* y *personalizada (1,61) de los niños*, *bajo permisivismo (2,00)*, *elevada restricción (5,75)*, *estilo perfeccionista (4,88)* y *marcado estilo punitivo (6,05)* y *despreocupado (6,00)*.

Los datos indican que apenas existen **discrepancias educativas** entre los padres/cuidadores (2,74).

Por último, en el factor **pro-imagen** la puntuación media es 2,78, lo que indica la ausencia de “una extrema valoración personal-social” en la mayor parte de los menores institucionalizados.

- **Relación entre las características sociodemográficas y el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar de los menores.**

En cuanto al **género** de los menores institucionalizados, los resultados evidencian diferencias significativas entre varones y mujeres en el factor general de *Inadaptación social* ($P = 0,042$) y en los subfactores de *Hostilgenia* ($P = 0,003$) e *Introversión hipoactiva* ($P = 0,013$).

En *inadaptación social*, las niñas obtienen una puntuación media superior al varón en esta variable. Las niñas se situarían en el grado casi alto y los niños en el grado medio. De la misma forma, en *hostilgenia* comprobamos de nuevo cómo las niñas alcanzan una puntuación media superior al varón. Mientras los varones se sitúan en el grado casi bajo, las mujeres aumentan hasta el grado casi alto. En cambio en *introversión hipoactiva*, los varones alcanzan una media más elevada que las niñas. Comprobamos que los varones se sitúan en el grado casi bajo, mientras que las mujeres se encuentran en el grado bajo.

También se constatan diferencias significativas en el *estilo educativo de la madre* ($P = 0,010$). Los resultados indican que las niñas tienen una puntuación media más elevada en dicha variable. Aún así, vemos que ambos sexos se sitúan en torno al grado casi bajo.

En cuanto al análisis de las variables de inadaptación, atendiendo a los intervalos de **edad**, los datos indican que se evidencian diferencias significativas en los siguientes factores: *Inadaptación personal, escolar y social, estilo educativo de los padres/cuidadores, pro-imagen e insatisfacción con el ambiente familiar.*

A continuación detallamos los resultados más relevantes.

En el factor general de *Inadaptación personal* hay diferencias significativas en las variables *Inadaptación personal* ($P = 0,009$), *Autodesajuste/insatisfacción personal* ($P = 0,001$), *Cogniafección* ($P = 0,000$), *Intrapunición* ($P = 0,000$), *Autosuficiencia defensiva* ($P = 0,000$), *Depresión* ($P = 0,000$) y *Somatización* ($P = 0,000$).

La puntuación en *Autodesajuste/insatisfacción personal* es muy elevada en todos los menores, evidenciándose que los sujetos de 8 a 12 años y de 14 a 18 años se sitúan en el grado alto. En *cogniafección* las puntuaciones también altas en todos los menores, destacando las puntuaciones de todos los niños excepto la de los sujetos de 12 a 14 años, que se sitúan en el grado medio. En *intrapunición*, al igual que en las anteriores, los menores obtienen puntuaciones elevadas, principalmente las de los niños de menor edad (6-8 y 8-12). En *autosuficiencia defensiva*, tan sólo existen dos intervalos de edad, siendo los menores de 14 a 18 años los que se sitúan en el grado alto. Estamos ante una diferencia de cinco puntos con respecto al intervalo de 12-14 años. En el factor general de *inadaptación personal*, evidenciamos que todos los sujetos puntúan alto, pero a menor edad mayor repercusión de este factor. En *depresión*, comprobamos que el grado más elevado, Casi Alto, lo encontramos en los menores de 12 a 14 años y el más bajo en los niños de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Y por último, a menor edad, menor grado en la variable *Somatización*. El mínimo se sitúa en los sujetos de 6 a 8 años con el grado bajo, y el máximo se encuentra en los sujetos de 14 a 18 años con el grado medio. Por tanto, aún existiendo diferencias significativas según el intervalo de edad, no se verifica la repercusión del factor somatización en los menores institucionalizados.

En el factor general de *Inadaptación escolar*, constatamos diferencias significativas en: *Hipomotivación* ($P = 0,009$), *Inadaptación Escolar* ($P = 0,000$) y *Aversión a la institución* ($P = 0,000$). Los dos intervalos de edad en los que se mide la variable *Hipomotivación* evidencian que los menores de 14 a 18 años se sitúan en el grado medio, mientras que los sujetos de 12 a 14 años se encuentran en el grado casi alto.

En *inadaptación escolar*, los niños 6 a 8 años obtienen el grado más bajo en este factor general (nivel medio). En cambio, los menores de 12 a 14 años se sitúan en el grado más elevado (nivel alto). Por último, en el factor *Aversión a la institución*, encontramos una diferencia de dos puntos en los dos únicos intervalos de edad que mide la variable. Los niños de 6-8 años se sitúan en el grado casi bajo, mientras que en los de 8 a 12 años casi alto.

En el factor general de *Inadaptación social* hay diferencias significativas en las variables *Autodesajuste social* ($P = 0,027$), *hostilgenia* ($P = 0,001$), *Inadaptación social* ($P = 0,001$), *Disnomia* ($P = 0,000$), *Restricción social* ($P = 0,026$), *Introversión* ($P = 0,001$).

El *autodesajuste social* y la *hostilgenia* se distribuyen en dos intervalos de edad. Los menores de 6 a 8 años se sitúan en el grado casi bajo y los de 8-12 años en el grado medio. En *inadaptación social* se evidencia que a mayor edad mayor repercusión de la variable. Los niños de 6 a 8 años se sitúan en el grado medio y los tres intervalos restantes en el grado casi alto. En la variable *introversión*, los datos señalan que a menor edad mayor introversión. En *disnomia* el grado más elevado, casi alto, se encuentra en los menores de 12 a 14 años. En cambio, los sujetos más jóvenes se sitúan en el grado casi bajo. Los dos intervalos restantes se encuentran en el grado medio. Y por último, los menores de 8 a 12 años puntúan casi bajo en la variable *restricción social*, mientras que los tres intervalos restantes se encuentran en el grado medio.

En la variable *insatisfacción con el ambiente familiar*, también verificamos diferencias significativas ($P = 0,002$). La curva va descendiendo a medida que aumenta la edad. Los menores institucionalizados de 6-8 años están en el nivel casi alto y los de 14-18 años en el valor casi bajo.

En cuanto al *estilo educativo del padre*, los datos señalan diferencias significativas en el *estilo aversivo* ($P = 0,012$), *perfeccionismo hostil* ($P = 0,001$), *educación adecuada padre* ($P = 0,030$), *permisivismo* ($P = 0,015$) y *restricción* ($P = 0,000$). El *estilo aversivo*, se mide en los dos intervalos superiores de edad. Comprobamos que el intervalo de mayor edad se sitúa en el grado casi alto, mientras que los sujetos de 12 a 14 años se encuentran en el grado alto. Las puntuaciones en *perfeccionismo hostil* son elevadas en los intervalos de edad que mide este factor. Comprobamos que los sujetos de 12 a 14 años se encuentran en el grado Alto. En cambio, los sujetos de mayor edad se sitúan en el grado casi alto.

En el factor *Educación adecuada del padre*, la curva va descendiendo con la edad. Los de 6-8 años están en el valor medio y los de 14-18 años en el nivel casi bajo. La variable *permissivismo* es muy baja en todos los niños. Y finalmente, la *restricción* es muy elevada en los menores en situación de acogimiento residencial.

Respecto al *estilo educativo de la madre*, los resultados indican diferencias significativas en *Marginación afectiva* ($P = 0,000$), *Educación adecuada de la madre* ($P = 0,000$), *Permissivismo* ($P = 0,000$), *Restricción* ($P = 0,000$), *Rechazo afectivo* ($P = 0,002$) y *Asistencia restrictiva* ($P = 0,047$). Los resultados indican que la madre se muestra *restrictiva* en todos los intervalos de edad. Los jóvenes de 14 a 18 años se sitúan en el grado casi alto, mientras que el resto de intervalos lo hacen en el grado alto. En cuanto al tipo de asistencia que proporciona la madre a los menores, comprobamos que es una *asistencia restrictiva*. Los niños de 12 a 14 años se sitúan en el grado casi alto, mientras que los sujetos mayores se encuentran en el grado medio. Los resultados en la variable *educación adecuada de la madre* son bajos en todos los intervalos de edad, dato que también se constata en el factor *permissivismo*. Aun existiendo diferencias significativas entre los distintos intervalos de edad, las puntuaciones son bajas en *educación adecuada de la madre* y *permissivismo*. En las dos variables se evidencia que los menores de mayor edad son los que presentan niveles más bajos. Finalmente, señalar que tanto la *marginación afectiva* como el *rechazo afectivo*, se manifiesta en mayor medida en los menores de 12 a 14 años que en el resto.

En la variable *pro-imagen* también se evidencian diferencias significativas ($P = 0,000$). Los datos indican que hasta los 12 años de edad los menores institucionales se sitúan en el nivel *casi bajo* y a partir de los 12 años en el grado medio.

• **Relación entre el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar de los niños en situación de acogimiento residencial y el nivel de dominio lingüístico.**

En lo relativo a la relación entre las variables de inadaptación de los menores institucionalizados y el nivel de dominio lingüístico en las cuatro habilidades evaluadas (morfología, sintaxis, semántica y pragmática).

En *morfología* no se evidencian diferencias significativas según el dominio lingüístico en los factores generales de *inadaptación personal y escolar* (aunque en el subfactor *indisciplina* se roza la significación $P = 0,063$).

En el factor general de *inadaptación social* hallamos diferencias significativas en *autodesajuste social* ($P = 0,011$) e *introversión* ($P = 0,005$). En *autodesajuste social*, los extremos de dominio superior y alarma están en nivel medio y los niveles centrales (transición y emergencia) están en el valor casi bajo. Todo parece indicar que hay mayor ajuste cuando se está en proceso de dominio que cuando no se domina o ya se tiene adquirido. Aunque hallemos diferencias significativas, los valores a los que nos estamos refiriendo son adaptados (medio y casi bajo). En *introversión*, todos los niveles de dominio lingüístico se encuentran en el valor medio, menos el de emergencia, que puntúa más alto. Por tanto, los niños institucionalizados con un nivel de emergencia en morfología se muestran socialmente introvertidos.

En cuanto al *grado de satisfacción con el ambiente familiar y hermanos* no existen diferencias significativas según el dominio lingüístico.

En lo relativo al *estilo educativo de los padres/cuidadores*. Los resultados indican que el *estilo punitivo del padre* se aproxima a la significación ($P = 0,070$). Lo mismo ocurre con el *estilo punitivo de la madre*, que también roza la significación ($P = 0,050$). En el factor general *educación adecuada de la madre* se hallan diferencias significativas según el nivel de dominio lingüístico ($P = 0,028$). El nivel de dominio superior (de 70 a 100) se sitúa en el grado medio, mientras que los niveles restantes se establecen en el grado casi Bajo. Por tanto, los niños con dominio en morfología perciben la educación de su madre como adecuada. En cambio el resto de los menores institucionalizados como moderadamente inadecuada.

Finalmente, en el factor *pro-imagen*, sí se evidencian diferencias significativas según el nivel de dominio lingüístico ($P=0,016$). Los niños con dominio en morfología tienen una pro-imagen muy baja, mientras que el resto está alrededor del valor casi bajo.

En *sintaxis* no se evidencian diferencias significativas según el nivel de dominio lingüístico en el factor general de *inadaptación personal*.

Comprobamos que en el factor de *inadaptación escolar* ($P = 0,003$) e *indisciplina* ($P = 0,032$) existen diferencias significativas en relación a la variable *sintaxis*. En *inadaptación escolar*, todos los niveles de dominio lingüístico están en el valor casi alto menos los menores que se encuentran en el nivel de alarma (<25 a 30), cuya inadaptación escolar es elevada.

Por otra parte, se evidencian diferencias significativas en *indisciplina*, donde los niños en el nivel de alarma se sitúan en grado medio, mientras que el resto en casi alto. Esto puede significar 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 el factor de *inadaptación social*, la variable *introversión hipoactiva*, roza la significación ($P = 0,064$). Asimismo, en las variables *inadaptación social* ($P = 0,022$) y *disnomia* ($P = 0,050$) existen diferencias significativas según el nivel de dominio lingüístico. En el factor general de *inadaptación social*, se constata que los niños institucionalizados que se encuentran en el nivel de transición están en el grado medio, mientras que el resto están en el valor casi alto. Por otra parte, en *disnomia*, a mayor nivel de dominio, menor influencia de esta variable. Los niños que dominan sintaxis se encuentran en el valor casi bajo y los demás alrededor de medio (aumentando progresivamente su tendencia).

Al igual que en el componente morfológico, en el *grado de satisfacción con el ambiente familiar y hermanos* no existen diferencias significativas según el nivel de dominio lingüístico en sintaxis. Tampoco en los *estilos educativos del padre y de la madre* evidencias diferencias destacables.

En cambio, en *pro-imagen* verificamos diferencias significativas ($P = 0,034$). Los niños con un nivel de dominio sintáctico superior (70 – 100) se sitúan en el grado bajo para la variable pro-imagen. Los tres niveles restantes se establecen alrededor del grado Casi Bajo, obteniendo la mayor puntuación media el nivel de emergencia (30 – 60). Por tanto, en el nivel de dominio hay menos tendencia a la pro-imagen que en el resto y la tendencia general es a mayor dominio, menos pro-imagen con la excepción de emergencia.

En *semántica* tampoco se evidencian diferencias significativas según el nivel de dominio lingüístico en el factor general de *inadaptación personal*. Destacamos que la variable *Desajuste disociativo* roza la significación ($P = 0,051$).

En el factor general de *inadaptación escolar*, destacamos que la variable *Inadaptación escolar externa* se acerca a la significación ($P = 0,076$) y que únicamente se evidencian diferencias significativas en la variable *aversión a la institución* ($P = 0,012$). 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.

El factor de *inadaptación social* se acerca a la significación ($P = 0,073$), evidenciándose diferencias significativas en el subfactor *autodesajuste social* ($P = 0,040$). Todo parece indicar que a menor autodesajuste social mayor dominio lingüístico.

En el resto de factores del TAMAI analizados (*grado de satisfacción con el ambiente familiar y hermanos, estilo educativo del padre y madre y pro-imagen*) no se evidencian diferencias significativas según el nivel de dominio lingüístico. El estilo punitivo de la madre es la única variable que se aproxima a la significación ($P = 0,057$).

Por último en *pragmática*, en el factor de *inadaptación personal* es significativa la variable *somatización* ($P = 0,021$), donde el nivel de alarma (<25 -30) se establece alrededor del grado bajo, al igual que el nivel de Transición (60 -70). El nivel de emergencia (30 -60) se sitúan en el grado casi bajo. Los menores institucionalizados en el nivel de transición somatizan más que el resto.

En los factores generales de *inadaptación escolar y social* no se evidencian diferencias significativas según el dominio lingüístico (aunque en el subfactor *autodesajuste social* se roza la significación ($P = 0,057$).

A diferencia del resto de componentes lingüísticos, en pragmática si se evidencian diferencias significativas en la variable *insatisfacción con el ambiente familiar* ($P = 0,024$). Los dos niveles inferiores de dominio se sitúan en el grado medio. Mientras, el nivel de transición (60 - 70) se encuentra en el grado casi alto. Los resultados indican que los menores en el nivel de transición están más insatisfechos con el ambiente familiar que el resto.

También se constatan diferencias significativas en el grado de *insatisfacción con los hermanos* ($P = 0,038$). El nivel de transición (60 - 70) se establece en el grado casi bajo. En cambio, los dos niveles más bajos de la variable pragmática se sitúan en el grado medio. Los niños en nivel de transición están menos insatisfechos con sus hermanos que el resto.

En lo relativo al *estilo educativo de los padres/cuidadores*. Los resultados indican hay diferencias significativas en el *rechazo afectivo del padre* ($P=0,029$) y que el *estilo punitivo del padre* se aproxima a la significación ($P = 0,056$). Los datos indican que a mayor rechazo afectivo menor dominio en el componente pragmático.

En el caso del *estilo educativo de la madre* se verifican diferencias significativas en el *estilo punitivo* ($P = 0,030$) y en la *personalización restrictiva* ($P = 0,050$). Los datos indican que los niños con poco dominio de la pragmática perciben un estilo más punitivo en la madre, y que los niños en nivel de alarma perciben mayor grado de personalización restrictiva. Asimismo, comprobamos que la variable *estilo despreocupado* roza la significación ($P = 0,063$).

Finalmente, señalar que la variable *pro-imagen* roza la significación (0,055).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A raíz de los resultados obtenidos en la investigación, podemos concluir que se confirman las hipótesis formuladas.

Los resultados confirman las dos primeras hipótesis. Los niños en situación de acogimiento residencial manifiestan un nivel de dominio lingüístico inferior a lo esperado (H1), siendo mayores las dificultades en pragmática que en el resto de componentes del lenguaje (H2).

En general, los resultados de nuestro estudio coinciden con los de Amorós y Palacios (2004), Fernández y Fuertes (2000), López (1995), Pino, Herruzo y Moza (2000), Rycus y Hughes (1998), Urquiza y Winn (1994) y Wolfe y Pierre (1993) puesto que los menores institucionalizados tienen afectada un área tan significativa como la del lenguaje. De ahí que nuestra mayor aportación se base en el análisis del nivel de dominio lingüístico de los niños en los diferentes componentes del lenguaje.

Al analizar las dificultades fundamentales encontradas en el componente pragmático, encontramos que a estos niños les cuesta formular de una forma adecuada las demandas de información específica que requieren el uso de pronombres interrogativos, y utilizar los adverbios interrogativos de lugar “dónde” y de tiempo “cuándo”. Igualmente, recalamos las dificultades en el uso del “de quién”, “para quién” y “a quién”, en el uso del “por qué” / “cómo” o “de qué manera” y los requerimientos directos e indirectos de acción. Los niños tienen dificultad para dar respuesta cuando el enunciado les resulta demasiado largo, no logran mantener la atención y comprensión durante todo el tiempo y les faltan recursos para responder ante determinadas situaciones.

También está limitado el uso del lenguaje para reclamar la atención de forma adecuada de forma que el destinatario responda a su llamada, así como los requerimientos directos e indirectos de acción; es decir, la formulación adecuada de una demanda específica o de una sugerencia.

Durante la aplicación de la prueba se observa la falta de recursos para responder ante determinadas situaciones. Por otro lado, su nivel de atención es insuficiente cuando los enunciados son largos, con lo que queda afectada la comprensión y la adecuación de la respuesta.

Estos datos pueden relacionarse en cierta medida con los de Dodge, Bates y Pettit (1994). Según estos autores, los niños que han sido objeto de situaciones de desprotección durante la infancia, carecen de estrategias competentes en la solución de problemas interpersonales.

El dominio de la pragmática implica un uso adecuado de los distintos tipos de enunciados en situaciones comunicativas concretas. Es decir, la adaptación de la participación en una conversación en función de la dirección que adopte en cada momento. Para ello, la persona debe de tener la capacidad de comunicarse e interactuar utilizando el lenguaje para diferentes funciones, como son: pedir información, reclamar la atención del otro, saludar, dar una orden, sugerir, negarse, protestar, etc.

Cuando un niño no tiene un dominio suficiente de las habilidades verbales necesarias para relacionarse y expresar lo que desea, no puede interactuar socialmente como lo hacen los demás.

Esta incapacidad puede derivar fácilmente en una mala adaptación al entorno y por tanto en alteraciones comportamentales o emocionales tales como: frustración, ansiedad, conductas de oposición ante el adulto, baja autoestima, reducción de las interacciones sociales, etc.

Tanto en el desarrollo del lenguaje como en el emocional o social, la familia puede desarrollar un papel favorecedor o entorpecedor. En ella comenzamos a aprender la forma de interactuar 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). Valdivieso (1990), observa en una muestra de niños privados de afecto que se sienten poco capaces para ejercitar su libertad individual, son 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.

En nuestra muestra observamos que los menores evaluados son parcos en palabras; les cuesta ponerse en el lugar del interlocutor para imaginar lo que dirá, especialmente si es un adulto; muestran dificultades para hacer un ruego, sobre todo en aquellas escenas en las que el niño pide algún objeto a un adulto o a su madre; 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 (profesor, padres...); muestran limitaciones para requerir una acción ya sea a través de órdenes o sugerencias.

Otro de los módulos más afectado es el de morfología. En este apartado de la prueba, se evalúan los conocimientos de flexión y formación de palabras. El análisis de los datos descubre que las mayores dificultades de los niños evaluados se encuentran en la utilización de formas verbales irregulares (pasadas y futuras), pronombres personales de primera, segunda y tercera persona, formar palabras nuevas derivándolas del verbo, del sustantivo o del adjetivo, utilizando para ello sufijos derivativos transformadores (sustantivos derivados), pronombres personales en función de objeto, reflexivos (pronombres reflexivos y recíprocos y otros pronombres átonos que siempre acompañan a un verbo: se, me, te, nos, os,) y posesivos (mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro).

El módulo de sintaxis se encarga de evaluar la estructura de las oraciones. Estos niños, manifiestan dificultades para utilizar la voz pasiva, oraciones más complejas como las subordinadas causales (nexo: “porque”) temporales (nexo: “cuando”), adversativas (nexo: “pero”) y de relativo (nexo: “que”).

Las dificultades en la competencia pragmática se asocian al escaso dominio de la morfología y de la sintaxis. De hecho algunas construcciones sintácticas organizan el valor pragmático de los enunciados, como en el caso de las formas imperativas y las oraciones condicionales y la posibilidad pragmática (Clemente, 2000).

Tal y como señala esta autora, las características pragmáticas de un enunciado intentan describir las intenciones que tiene el niño para comunicarse, características muy relacionadas con las sintácticas y semánticas.

Algunas construcciones sintácticas organizan el valor pragmático de los enunciados, como es el caso de las formas imperativas o de las oraciones condicionales. Por tanto, hay que tener en cuenta las dificultades sintácticas y semánticas a la hora de valorar las encontradas en pragmática.

Por último, en el módulo de semántica se evalúa el conocimiento espacial y temporal y de la función significativa que tienen los distintos elementos de la oración. Aunque los resultados no son tan bajos como en pragmática o morfología, los niños tienen dificultad para utilizar el dativo (la persona a la que se dirige o recibe la acción), uso inadecuado de los locativos (conceptos de localización: dentro, en, sobre, encima, delante, detrás, debajo, en medio de, junto, dentro, fuera, etc.), las nociones de cantidad con adverbios cuantificadores (mucho, poco) y pronombres (todo, nada) y los modificadores de tiempo y sucesión (antes, después...).

Bengoechea (1996), al realizar un análisis comparativo de las respuestas a la privación parental en niños de padres separados y niños institucionalizados, evidencian que el 77,5 % de los niños internos presenta un nivel de desarrollo del lenguaje que está muy por debajo de la edad cronológica, estando afectados la estructura del lenguaje, el vocabulario y la pronunciación (Mardomingo, 1977; López, 1982).

En cuanto a la hipótesis referente a las diferencias en la competencia lingüística según la edad y el sexo, el análisis de los datos revela la existencia de diferencias en ambos sentidos, aunque no se trata de diferencias significativas (H3).

En cuanto al género, encontramos que a pesar de no existir diferencias significativas, las mujeres muestran un mayor dominio en los cuatro componentes evaluados. Según Shaywitz (1995), Wilson (1992), Kimura (1999), Schlaepfer, Harris, Tien, Peng, Lee y Pearlson (1995), Bishop y Wahlsten (1997) y Harasty, Double, Halliday, Kril y McRitchie (1997), existen diferencias en la morfología y funcionamiento cerebral entre hombres y mujeres.

Estas diferencias anatómicas implicarían un procesamiento distinto del lenguaje en ambos sexos relacionado con el mayor tamaño de algunas zonas como la de Broca y Wernicke o el cuerpo caloso en las mujeres y la combinación de ambos hemisferios en el procesamiento de la información lingüística.

Según Bravo y Fernández (2001), esta diferencia en la capacidad comunicativa va ligada a una mejor adaptación. En su investigación acerca de la integración social en el contexto residencial, estos autores constatan que las puntuaciones obtenidas por las chicas en los factores de integración social en la residencia y en la escuela son superiores a las de los chicos. Ellas muestran un mayor interés por aprender y una mejor expresión y vinculación afectiva. Se adaptan más fácilmente a los contextos nuevos y establecen nuevas relaciones.

En nuestro caso, aunque sí se aprecian diferencias entre varones y mujeres en la competencia comunicativa (las dificultades en los varones son más elevadas que en las mujeres en los cuatro componentes del lenguaje analizados), apenas se aprecian diferencias significativas en el grado de adaptación personal, social, familiar y escolar de los menores institucionalizados atendiendo al género.

En lo referente a la variable edad, encontramos también diferencias que no llegan a ser significativas en las habilidades lingüísticas analizadas. El grupo de los niños más pequeños (6-8 años y 8-12) tiende a presentar un mayor dominio que los demás en morfología y sintaxis, y en el extremo contrario encontramos a los adolescentes (12-14 años), que suelen presentar unas medias más elevadas y por tanto un nivel de dominio menor.

En semántica, el único intervalo de edad dónde se aprecia dominio es el de los 6-8 años, aunque el nivel de transición es el predominante en todos los intervalos, y finalmente en el componente pragmático no hay dominio en ningún intervalo.

Por tanto, confirmamos que aunque no se evidencien diferencias significativas en las habilidades lingüísticas atendiendo al sexo y la edad de los menores institucionalizados, se confirman las dos primeras hipótesis.

En cuanto a la personalidad e indaptación de los niños en situación de acogimiento residencial, la investigación confirma que los menores institucionalizados manifiestan características de la personalidad tales como ansiedad, inestabilidad emocional y baja autoestima (H4), así como inadaptación personal, social, familiar y escolar (H5).

Los menores en situación de desprotección manifiestan menor tolerancia a la frustración y son más propensos a perder el control emocional (afectados emocionalmente), lo que unido a la tensión que manifiestan, hace difícil la sociabilidad. Dato que también se evidencia en el estudio de Carrasco, Rodríguez, Rodríguez y Sánchez (1999).

Asimismo, se confirma la presencia de rasgos tales como ansiedad elevada, sobriedad y pobre integración. Coan y Cattell (2002), señalan que la manifestación de sobriedad en adolescentes podría ser indicativo de la privación de afectos en un medio familiar poco seguro y cariñoso, de ahí que los niños se muestren serios, prudentes, taciturnos y manifiesten desaprobación y pesimismo.

La característica de la personalidad que mejor define a los menores en situación de *acogimiento residencial* es la independencia o “piel dura”. La falta de protección y vigilancia en su ámbito convivencial previo a la institucionalización justifica la sensibilidad dura que manifiestan y el rechazo a las ilusiones. Asimismo, la escasa integración de los menores puede ser indicativa de la despreocupación por las demandas sociales y de las dificultades con las normas escolares (por despreocupación, más que por indisciplina o por conductas delictivas). Los menores siguen sus propias necesidades y deseos y se muestran descuidados respecto a las reglas sociales.

En general, todo parece indicar que los niños *institucionalizados*, provienen de ambientes inseguros y carentes de afecto. Esto hace que manifiesten autodesaprobación, frustración, pesimismo e inseguridad. Los niños persiguen sus propios intereses y necesidades, tienden a ser individualistas, críticos con los demás, irritables y depreciativos, de ahí la pobre integración social y escolar, dato coincide con las investigaciones de Prino y Pierrot (1994) y Levendosky, Okun y Parker (1995).

Los resultados indican que los menores institucionalizados presentan una elevada *inadaptación personal*. Este resultado muy probablemente se encuentre relacionado con el estudio de Marín, Ortega, Reina y García (2004), en el que se analiza el grado de inadaptación en menores con graves carencias socio-afectivas (con características sociofamiliares tales como deprivación sociocultural, delincuencia y toxicomanía en los padres), donde se constata la existencia de un nivel de inadaptación general, referido a los ámbitos de inadaptación personal, escolar, social y familiar, no tan acusado como el que cabría esperar teniendo en cuenta las graves carencias emocionales y familiares de los niños, pero en cambio, la inadaptación personal alcanza sus niveles más elevados.

Nuestro estudio confirma que los niños manifiestan desajuste disociativo, pensamientos negativos y mecanismos de huída de la realidad (ensoñación, autoconcepto negativo e infravaloración). La intrapunición es una característica definitoria (autoestima negativa y autodesprecio). Tal y como señalan Díaz-Aguado, Segura y Royo García (1996), la representación de uno mismo y la autoestima que de ella se deriva tienen una gran relevancia para el bienestar psicológico y la adaptación a la realidad, aspecto que tiende a verse afectado en los menores en situación de acogimiento como consecuencia de la situación de desprotección.

Son numerosos los estudios que evidencian los efectos negativos de la desprotección sobre la percepción de los menores, mostrando un pobre autoconcepto e inadecuada autoestima (Bolger, Patterson y Kupersmidt, 1998; Cicchetti, Beeghly, Carlson y Toth, 1990; Cicchetti y Linch, 1995; Glaser, Calhoun y Horne, 1999; López y Heffer, 1998; Okun, Parker y Levendosky, 1994; Toth, Manly y Cicchetti, 1992; Vondra, Barnett y Cicchetti, 1989). Algunas investigaciones como las de Cicchetti y Rogosch (1997) y Visalli (1999) mantienen el adecuado autoconcepto y autoestima como factores de resiliencia en los niños víctimas de maltrato infantil.

Por otra parte, nuestra investigación destaca la puntuación en autodesajuste (dificultad que encuentran en sí mismos en la adaptación con la vida) que se expresa a través del desajuste afectivo, cognipunición (valoración desajustada de sí mismo y de la realidad que les lleva a cargar sobre sí mismo la tensión vivida) y cogniafección (temor, miedo e intranquilidad que puede derivarse de la infravaloración), resultados coinciden con las investigaciones de Barudy (1998).

La inadaptación personal, se relaciona con variables tales como la autoestima o el autoconcepto de los menores (Anderson y Hughes, 1989; Clifford y Clark, 1995; Shek, 1997).

Price y Landsverk (1998), en un estudio realizado con familias de acogida, evidencia cómo la forma de procesar la información social por parte de los menores maltratados a partir de los esquemas de conocimiento generados en sus experiencias familiares previas, predicen de forma significativa su adaptación social y sus problemas de conducta posteriores.

Asimismo, Milan y Pinderhughes (2000), analizaron la influencia de las representaciones que los menores en situación de acogimiento tienen sobre sí mismos y sobre sus cuidadoras (madres biológicas) en las subsiguientes relaciones y en su ajuste comportamental. Los resultados evidenciaron que las representaciones mentales de los menores predecían de forma significativa la percepción que los menores acogidos tenían de su relación con sus madres de acogida. Los niños con representaciones positivas de sí mismos y de sus madres biológicas percibían las nuevas relaciones con madres de acogida más positivas afectivamente y se mostraban más deseosos de una relación cercana con sus acogedoras. El ajuste comportamental de los niños en sus familias de acogida estaba asociado con las representaciones mentales que tenían previas al inicio del acogimiento. Los niños que tenían una visión más negativa de sí mismos, eran percibidos por sus madres acogedoras con síntomas internalizantes.

La *inadaptación escolar* 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 menores 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).

Por tanto, 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 obtenidos 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 menores 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.

La inadaptación social se sitúa en la media, destacando la puntuación en autodesajuste social (la conducta no se ajusta a la realidad social y el choque con la realidad se manifiesta a través de una falta de respeto y consideración hacia los demás y hacia las normas, pero ausente de agresividad).

Los menores reaccionan con el incumplimiento de la normativa, de ahí la puntuación en indisciplina, pero no manifiestan agresividad social a través de enfrentamientos verbales o físicos. Al igual que De Paúl y Arruabarrena (1995) estimamos que los niños en situación de desprotección no utilizan mayor agresividad en sus interacciones que los menores con negligencias graves.

Asimismo, la inadaptación social se caracteriza por la restricción. La actitud social se restringe en cantidad y se tienen actitudes de recelo o desconfianza social. Apreciamos inadaptación social a través del autodesajuste. Al igual que la investigación de Dodge, Bates y Pettit (1994), constatamos que ocasionalmente, los niños interpretan hostilmente la conducta de los demás.

Algunos niños se muestran reservados en los contactos personales, dato que justifica la escasa integración social y escolar. Los niños *institucionalizados* entienden que el modo de interacción más funcional es con perspicacia y prudencia.

Las propias manifestaciones de algunas formas de desprotección tales como el maltrato emocional (hostilidad verbal en forma de insulto, desprecio, crítica.... por los cuidadores) (Arruabarrena y De Paúl, 1994) probablemente justifiquen estas reacciones en los menores.

El estilo educativo de los padres se caracteriza por la escasa atención asistencial y permisivismo, más significativo en la madre/cuidadora que en el padre/cuidador. Los datos indican que la atención y/o supervisión de los menores es mínima por parte de sus progenitores/cuidadores (los hijos tienden a sentirse abandonados, desconsiderados, con falta de atención, comunicación y afecto).

También se define por la restricción, punición, despreocupación y perfeccionismo. Los datos indican que los cuidadores manifiestan con frecuencia conductas de castigo, desconsideración y rechazo hacia sus hijos. Se trata de una educación que llega a ser punitiva para muchos de los menores (“siempre me está llamando la atención”, “todo lo que hago le parece que está mal”...). Reacciones parentales poco acordes con la edad cronológica de los niños.

Al igual que en las investigaciones de Main y Solomon (1990), Carlson, Cicchetti, Barnett, Braunwald (1989a, 1989b) y Barnett, Ganaban y Cicchetti (1999), todo parece indicar que la conducta de los padres a las demandas de afecto y atención de los menores es incoherente. De ahí que los niños y jóvenes no logren aprender un patrón comportamental adecuado para conseguir que sus cuidadores reaccionen de una forma coherente y organizada.

En general, los estudios sobre el tema concluyen que un ambiente familiar estable y afectivo conduce a un buen ajuste personal y social. Cuando no hay un buen ajuste familiar los factores ambientales estresantes tienen más influencia y provocan alteraciones, en especial en los adolescentes (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons, 1994; Harold y Conger, 1997; Ostrander, Weinfurt y Nay, 1998).

H6. Las características de la personalidad de los niños, así como el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar varían según el sexo y la edad.

Atendiendo al género, no se evidencian diferencias significativas en los rasgos de la personalidad de los menores en situación de acogimiento residencial.

Respecto al grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar de los niños, se evidencian diferencias significativas entre varones y mujeres en la variable **inadaptación social**, pero a diferencia del estudio de Bravo y Fernandez (2001), las niñas muestran mayor inadaptación social que los varones. Eso sí, comprobamos que tanto varones como mujeres manifiestan restricción social (reducción de la relación social en cantidad y calidad, actitudes de recelo o desconfianza social). Mientras que las niñas manifiestan una actitud hostil hacia los demás o se sienten víctimas de la hostilidad de los otros (hostilgenia); los varones tienen la tendencia a aislarse o a relacionarse con poca gente (introversión hipoactiva).

En relación a la edad, los resultados parecen indicar algunas diferencias en los rasgos de la personalidad e inadaptación social, personal y escolar según los intervalos de edad.

Respecto a la personalidad de los menores, se verifica que a mayor edad los menores en situación de acogimiento residencial manifiestan mayor excitabilidad (tendencia a la sensibilidad dura, despreocupación por las normas y satisfacción de las propias necesidades) y se muestran más *dominantes* (dogmático, obstinado y manipulador). En cambio los niños de edades comprendidas entre los 6-8 años e incluso entre los 8-12, se caracterizan por una personalidad *sumisa*, cohibida y cauta (tendencia a la docilidad; son más sensibles y mediante el alejamiento intenta evitar la amenaza y excesiva estimulación social). La personalidad de los niños más pequeños se caracteriza por un menor control emocional y mayor inseguridad, introversión y aprensión. Tienen más dificultades para relacionarse con los demás. Al igual que en el estudio de Gallardo y Jiménez (1997), generalmente se muestran dubitativos, inseguros, individualistas, precavidos, reprimidos internamente y no les gusta actuar en grupo. Los datos del TAMAI indican sensación de culpabilidad y autorreproches.

En esta misma línea, el estudio de Bengoechea (1996) con niños de padres separados y niños institucionalizados, evidencia diferencias significativas en función de la edad de los niños. Los más pequeños se autoinculpan en mayor medida de la carencia parental que padecen, en cambio en edades más avanzadas la respuesta es más consciente de las valoraciones que hacen acerca de las razones y motivaciones de la separación parental. Los menores institucionalizados de menor edad, acusan la privación paterna mediante el incremento de la timidez y dependencia, lo que les lleva a la búsqueda de apoyo y afecto (elevada puntuación en el polo *sumiso* del factor sumiso-dominante). A la influencia de la privación parental hay que sumar la de un medio ambiente alejado del entorno de convivencia natural. En cambio, cuando son adolescentes se sienten más desvinculados de su familia y de la orientación que les puede ofrecer ésta, y tratan de compensarlo con una actitud personal más *crítica, analítica* o inquisidora con que tratan de abrirse paso en la vida (en relación al factor de la personalidad conservador – analítico crítico del 16-PF).

En cuanto al grado de inadaptación de los menores en situación de acogimiento residencial, comprobamos que son los niños de 6-8 años los que manifiestan mayor *inadaptación personal*. Los niños tienen dificultades para acoplarse y estar a gusto consigo mismos (infravaloración, miedo y culpa). Como estrategia, utilizan mecanismos disociativos con la realidad tales como evasión y ensoñación. En cambio en la variable *inadaptación escolar*, los niños pertenecientes a este intervalo de edad son los que puntúan más bajo. Algo similar ocurre con la variable *inadaptación social*. A menor edad menor inadaptación social. Tal y como comentamos anteriormente, los niños más pequeños manifiestan mayor introversión. La *insatisfacción con la familia* es elevada y los *estilos educativos parentales* son inapropiados (restricción, punición, despreocupación o perfeccionismo según el caso). Mientras que el grado de insatisfacción familiar disminuye según aumenta la edad, comprobamos que el estilo educador deja de idealizarse a partir de los 12 años. Apenas existen discrepancias educativas. Los niños puntúan bajo en *pro-imagen*, factor que correlaciona alto con intrapunición. Constatamos una escasa valía personal, muy acorde con la realidad que les ha tocado vivir.

Comprobamos que en los niños de edades superiores a los 8 años la inadaptación escolar se manifiesta mediante un bajo aprendizaje, la aversión a la institución y la falta de motivación por el estudio. La inadaptación social es superior a la de los menores de 6-8 años y engloba dos factores en los cuales los niños puntúan discretamente: autodesajuste social y hostilgenia.

La insatisfacción familiar es inferior a la de los niños de 6-8 años (parecen no percibir un ambiente familiar tan disfuncional). Bravo y Fernández (2001) señalan que la preadolescencia coincide con el momento evolutivo de mayor vinculación con la familia. Los niños perciben la institucionalización como la privación de las interacciones familiares y responden con “*astucia*”, dando una impresión del clima familiar diferente del real en el afán de restaurar la unidad convivencial. La pro-imagen es baja, al igual que en el intervalo de los 6-8 años.

A partir de los 12 años, la seriedad y la autodesaprobación son características predominantes. La puntuación elevada en autosuficiencia indica que no necesitan del asentimiento o apoyo de los demás para tomar decisiones. En cuanto al grado de inadaptación, los datos indican insatisfacción de los menores con lo que hacen y piensan, sentimientos de autocompasión y desdicha. La inadaptación escolar se manifiesta en la aversión hacia el aprendizaje e hipomotivación hacia todo lo referente al contexto académico.

En *inadaptación escolar*, los menores de 12 a 14 años se sitúan en el grado más elevado en nuestro estudio. Marín, Ortega, Reina y García (2004), destacan la existencia de una mayor inadaptación general de los menores de mayor edad. Tal fenómeno podría interpretarse argumentando que, a las dificultades propias de la situación contextual familiar y social que rodean a los menores, se le añaden las inherentes a una etapa caracterizada por una mayor rebeldía e inconformismo del sujeto hacia su entorno social.

La inadaptación social se manifiesta mediante la falta de control, respeto y consideración a los demás y a las normas, así como la desobediencia, despreocupación y negativismo en las interacciones. En los padres destaca un estilo educativo restrictivo, aversivo y perfeccionista hostil, y en las madres la asistencia restrictiva y la marginación y el rechazo afectivo. A diferencia de los niños de edades inferiores, la puntuación en pro-imagen se acerca a la media. Esto puede indicar que tienen una mayor tendencia a utilizar mecanismos de distorsión de la realidad. De ahí que las respuestas de algunos menores lleven a una autoimagen supervalorada e ingenua de la realidad, al mostrarse con una adecuada valía personal y un correcto acatamiento social.

La vinculación de los menores con sus padres tras la institucionalización es ambivalente, al igual que en la investigación de Bravo y Fernández (2001).

Tal y como afirman Fuhrman y Holmbeck (1995), Rutter (1990), Ryan y Lynch (1989) y Seesa y Steimberg (1991), cuando el clima familiar del niño no es el adecuado, el desarrollo de la autonomía emocional es un factor de protección en la adolescencia contra el desajuste personal y social.

H7. Existe relación entre el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar, las características de la personalidad y el dominio lingüístico de los menores institucionalizados.

En primer lugar, comprobamos que los resultados no evidencian diferencias significativas en las características de la personalidad de los niños según los niveles de dominio en *morfología* y *sintaxis*. En *semántica* únicamente se constata significación en la variable *calmoso-excitable* (entendido como la tendencia a exhibir excitación a una pequeña provocación, o una hiperactivación a diferentes tipos de estímulos), en la que los menores institucionalizados con mayor dominio en este componente son los que muestran mayor estabilidad o calma. Y finalmente en *pragmática*, se constatan diferencias significativas en el rasgo *emocionalmente estable-afectado* (el polo alto indica una menor tolerancia a la frustración y una mayor propensión a perder el control emocional, dificultándose las relaciones sociales), en el que comprobamos que todos los niveles de dominio están en el polo emocionalmente afectado, pero evidenciamos que a menor nivel de dominio en el componente pragmático en los niños institucionalizados mayor afectación emocional.

En cuanto al grado de inadaptación de los menores, los resultados evidencian que existe relación entre el nivel de dominio lingüístico en morfología, sintaxis y semántica y el grado de *inadaptación social* de los niños en situación de acogimiento residencial.

En morfología y semántica, se evidencia a través del autodesajuste social que manifiestan los niños. Todo parece indicar que a mayor ajuste social, mayor dominio de estas habilidades lingüísticas. En morfología los niños con un nivel de emergencia, se muestran socialmente introvertidos.

En sintaxis, a mayor nivel de dominio menor *disnomia*, variable que se caracteriza por la tendencia a la despreocupación o choque con la normativa social. En pragmática se roza la significación en la variable autodesajuste social según el nivel de dominio lingüístico.

En relación a la *inadaptación personal*, se evidencian diferencias significativas según el nivel de dominio únicamente en pragmática. Los resultados indican que es significativa la variable somatización, aunque no creemos que este dato pueda ser relevante, puesto que las puntuaciones de los menores institucionalizados son bajas.

En el factor general de inadapación escolar no se evidencian diferencias significativas según el nivel de dominio lingüístico, pero en cambio sí consideramos significativa la relación existente entre el estilo educativo parental y el nivel de dominio en varias de las habilidades psicolingüísticas analizadas.

Tal es el caso de la pragmática, donde los datos indican que a mayor rechazo afectivo por parte del padre/cuidador menor dominio en el componente pragmático. Asimismo, los niños con bajo dominio de la pragmática perciben un estilo más punitivo y restrictivo en la madre/cuidadora. En morfología, se constata este mismo dato pero en menor medida. Los niños con dominio perciben la educación de la madre/cuidadora adecuada, mientras que no ocurre lo mismo con los menores con menor dominio. En semántica y sintaxis no se evidencian diferencias significativas en el estilo educativo según el nivel de dominio lingüístico.

En la misma línea de los estudios de Bragado, Bersabe y Carrasco (1999), Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000), Chaves, Villaseñor y Cabrera (2000) y Gracia (2002), la investigación parece indicar que los patrones positivos de interacción entre padres e hijos son incompatibles con la desprotección. La hostilidad verbal o física, la ambivalencia en el trato de los menores, la indiferencia, la ausencia o inadecuación en el trato afectivo de los niños y jóvenes, el rechazo, la violencia física... son las manifestaciones más habituales.

Estos datos, confirman la información aportada por Pino y cols. (2000), en un estudio realizado en niños que han sufrido negligencia familiar. También Amorós y Palacios (2004) señalan que la estimulación escasa o inadecuada que reciben los niños en el contexto familiar limita su desarrollo lingüístico y Ruiz y Gallardo (2002) aseveran que el ambiente familiar que viven estos niños y la pobreza de la estimulación recibida, inciden en su desarrollo evolutivo.

Todos los datos señalan al hecho de que actitudes familiares como la falta o inconsistencia en el afecto, la indiferencia a las demandas de interacción del niño, la falta de comunicación, la falta de cuidados físicos, la hostilidad o el rechazo, el abandono, la intolerancia, o el bloqueo del desarrollo de la autonomía, inciden de forma significativa sobre el desarrollo del lenguaje en el niño, y por tanto sobre sus posibilidades de relación social.

No obstante, debemos tomar con precaución los resultados de la evaluación lingüística realizada, ya que además de la situación de desprotección común a todos estos niños, debemos tener en cuenta el factor sociocultural. El lenguaje se desarrolla en interacción con el medio social en que vivimos, y hay contextos familiares que ofrecen una mayor riqueza que otros. La pertenencia a familias de bajo nivel cultural puede dificultar el desarrollo lingüístico porque los niños oyen un lenguaje poco correcto y muy concreto. El niño adquiere una identidad cultural determinada y con ella unos códigos de palabras y usos del lenguaje en muchas ocasiones restringidos.

Las familias de los menores en situación de desprotección se caracterizan por un bajo nivel cultural, economía precaria, situación de desempleo, ausencia de pautas educativas adecuadas, antecedentes de desprotección en algunos de los cuidadores, conflictos interfamiliares, consumo de sustancias tóxicas, enfermedad mental y/o física de los responsables del menor, etc. Asimismo, la mayoría de estas familias viven en barrios poco estimulantes y con numerosas deficiencias.

Por tanto no queremos ser tajantes al afirmar, tal y como lo hacen Garbarino (1986), Cicchetti y Carlson (1989), Gaudin (1993) y Pino y cols. (2000), que el nivel de dominio lingüístico, las características de la personalidad y el grado de adaptación personal, social, familiar y escolar de los menores institucionalizados sean secuelas directas de la situación de desprotección que les ha tocado vivir. Consideramos más apropiado afirmar que algunas formas de desprotección repercuten sobre el desarrollo del lenguaje. Los déficits lingüísticos de estos niños pueden ser consecuencia tanto de las características propias de la forma de desprotección sufrida como de su situación de deprivación sociocultural y afectiva.

No obstante, si la dificultad del lenguaje no es muy severa, se puede lograr una buena recuperación introduciendo de forma temprana un programa de estimulación lingüística o en su caso de reeducación. En los casos en que el lenguaje está gravemente afectado, es muy posible que subsista.

Algunos estudios (Clarke y Clarke, 1976; Skeels, 1966; Rutter, 1972) ponen de manifiesto la evidencia de que los niños que han sido separados de un ambiente educativo empobrecido a otro más estimulante obtienen sustanciales ganancias en su desarrollo lingüístico, personal, cognitivo y adaptación, de ahí que consideremos prioritario poner en marcha estrategias que favorezcan éstas áreas mientras dure la institucionalización.

Tal y como señalan Cantwell y Baker (1991), Cohen, Barwick, Horodezky y Isaacson (1996), Sineiro, Juanatey, Iglesias y Lodeiro (2000), las dificultades comunicativas suponen un obstáculo para la adaptación personal, social y escolar de los niños. De ahí la necesidad de implantar programas dirigidos a estimular y reorganizar el lenguaje oral de los menores institucionalizados.

Partiendo de los resultados de la investigación y tomando en consideración la posibilidad de mejora en el lenguaje de estos niños, es lógico realizar algunas recomendaciones que puedan orientar el trabajo en instituciones residenciales destinado a mejorar el desarrollo lingüístico de los menores institucionalizados. La mejora de estos aspectos, favorecerá la integración de estos niños en la comunidad.

Si la separación de estos niños es definitiva y se busca la incorporación a una nueva familia, estas mismas orientaciones pueden servir de base para facilitar el trabajo de la familia de acogida a través del desarrollo de pautas específicas de estimulación adecuadas a cada caso. En estos casos es necesario un seguimiento continuado, que podría ser en principio a través de reuniones semanales con la familia para comentar la evolución del niño y enseñar nuevas actividades.

Es importante destacar que para que el niño pueda evolucionar en el lenguaje y utilizarlo con la frecuencia necesaria, será preciso un trato confiado y frecuente por parte del cuidador o de algún adulto significativo.

En la misma línea de Domènech (2001), consideramos que los vínculos emocionales positivos con adultos pueden favorecer la adaptación del niño y acelerar la recuperación del trastorno lingüístico presente. Es fundamental que el niño cuente con la seguridad de que es aceptado y amado.

Dadas las dificultades de atención que presentan muchos de estos niños y de cara a mantener el interés de los menores, es necesario introducir la variedad en la elaboración de las actividades, así como una secuenciación de los aspectos a estimular, partiendo siempre de los niveles alcanzados por cada niño. Por tanto, el programa siempre se debe adaptar a las necesidades y capacidades de los niños concretos a los que vaya dirigido o en caso de no ser posible, a través de reuniones periódicas orientadas a la formación de padres de acogida, atendiendo a los diferentes niveles de edad.

Una vez expuestas las dificultades que manifiestan los menores, la intervención debería centrarse en consolidar las reglas gramaticales conocidas por los niños y enseñar estructuras gramaticales más útiles y funcionales, así como potenciar la comprensión de oraciones complejas. Para asegurar un buen dominio, es necesario que los niños practiquen cada estructura gramatical aprendida con diferentes elementos lexicales y en diferentes contextos.

Debemos incrementar el vocabulario de los niños, desarrollar habilidades funcionales que les permitan una comunicación efectiva, fomentar la iniciativa y la espontaneidad en la conversación y potenciar el establecimiento de turnos, a través de actividades de interacción verbal y no verbal. A caballo entre el lenguaje y las habilidades sociales, es importante enseñarles a introducir eficazmente temas nuevos de conversación e incorporar los recursos lingüísticos trabajados a contextos naturales.

Al igual que Clemente (2000), y tal como suele realizarse en los programas de enseñanza de habilidades sociales, insistimos en la necesidad de centrar la intervención pragmática en actividades que sean fácilmente generalizables a ambientes reales, siendo fundamental el adiestramiento en el uso social en situaciones sociales concretas (el niño debe saber cuándo, dónde, y cómo hacer los diversos tipos de enunciados).

Consideramos que la principal aportación de este estudio se centra en la evaluación cualitativa y cuantitativa de la expresión y comprensión de los niños en los cuatro componentes del lenguaje, lo que permite diseñar planes de intervención individuales y grupales centrados en las principales carencias de este tipo de población en los diferentes momentos evolutivos. Asimismo, dada la influencia del desarrollo lingüístico en la capacidad de interacción e integración social, consideramos pertinente analizar la adaptación social, personal, escolar y familiar en estos niños relacionándola con su capacidad lingüística en los diferentes componentes.

En definitiva, podemos concluir diciendo que la investigación nos ha permitido determinar el nivel de dominio lingüístico de los menores en situación de acogimiento residencial por cualquiera de las situaciones que la normativa legal vigente establece como desprotección; conocer las diferencias en cuanto al dominio lingüístico, personalidad e inadaptación de los niños, atendiendo a la edad y el género; concretar el grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar que manifiestan los niños institucionalizados; y determinar la relación entre variables lingüísticas, rasgos de la personalidad y adaptación infantil.

Tal y como plantean Fernández y Fuertes (2000), debemos resaltar la valiosa importancia de los centros de protección de menores en su vertiente educativa (compensadora, reparadora y terapéutica). Al igual que Redondo, Muñoz y Torres (1998) estimamos prioritario que los niños y jóvenes institucionalizados adquieran las habilidades precisas para su desarrollo lingüístico, personal, social y emocional.

LIMITACIONES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

No queremos finalizar la investigación sin aludir a algunas de las principales limitaciones y aportaciones del trabajo.

En primer lugar, debemos señalar que la principal dificultad que hemos tenido en el estudio ha sido el poder acceder a la información referida a los menores que se hallan en régimen de acogimiento residencial.

En primeras instancias, se nos permitió acceder a los datos relativos a los menores y sus familias. Inicialmente nuestra propuesta contemplaba un análisis más profundo de la competencia lingüística y del grado de inadaptación personal, social, familiar y escolar de los menores, atendiendo a variables tales como el motivo de la institucionalización de los niños (cualquiera de las situaciones de desprotección que contempla la Ley Orgánica 21/1987, de 11 de Noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de Adopción; y Ley 4/94, de 10 de Noviembre de protección y atención a menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura); la duración de la situación de acogimiento residencial; las características de las familias biológicas (la existencia de toxicomanía, problemas de salud mental, ingresos en prisión, nivel de estudios, red de apoyo social, vínculo conyugal...); la existencia, el tipo y la frecuencia de visitas por parte de la familia biológica; y la existencia de acogimientos anteriores al actual.

Posteriormente no ha sido posible tener acceso a los datos mencionados anteriormente, de ahí que el estudio analice la competencia lingüística, la personalidad y el grado de inadaptación de los menores en situación de acogimiento residencial, atendiendo exclusivamente a las variables sexo y edad.

Como fortaleza consideramos oportuno destacar que la administración competente en materia de protección de menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura (Dirección General de Infancia y Familia de la Junta de Extremadura) nos ha permitido trabajar con una muestra que representaba el total de los sujetos que se encontraban bajo esta medida de protección en la provincia de Badajoz (de edades superiores a los 6 años) en el momento de la evaluación de los menores.

También debemos destacar, que con el estudio hemos contribuido a un mayor conocimiento de la realidad las medidas de acogimiento en Extremadura, puesto que es el primer estudio científico que se realiza al respecto en la Comunidad Autónoma.

Por otra parte, debemos señalar que los diferentes estudios tratan el lenguaje de forma global, en cambio nuestro estudio analiza los diferentes niveles de dominio en los diferentes componentes del lenguaje en relación a características sociodemográficas tales como el sexo y la edad y su relación con las características de la personalidad de los niños y el grado de inadaptación de los mismos.

Tal y como hemos comentado, el lenguaje se encuentra relacionado con el desarrollo cognitivo, social y personal. De ahí que a la hora de su estudio, hayamos tenido en cuenta los factores relacionados con el ámbito familiar, escolar y social en que el niño se desenvuelve. Por este motivo nuestro estudio no sólo ha tratado de establecer cuáles son las dificultades lingüísticas presentes en los niños institucionalizados, sino además ha analizado el grado de adaptación de los sujetos y las variables de personalidad más relevantes.

Son precisos estudios longitudinales que permitan conocer la evolución de la competencia lingüística y el grado de adaptación personal y social de los menores desde su institucionalización hasta que se ubican en las familias de acogida.

Asimismo, consideramos que los datos obtenidos en nuestro estudio tendrían una perspectiva más enriquecedora si hubiera sido posible comparar los resultados con los de menores en acogimiento familiar o con los de niños que retornan a sus familias de origen.

Confiamos que la presente investigación pueda servir para alentar el estudio en mayor profundidad sobre el acogimiento residencial y familiar en nuestra Comunidad Autónoma, dado el potencial efecto que tiene esta medida de protección infantil sobre el bienestar psicológico de los menores acogidos y los futuros acogimientos familiares.

Afortunadamente, la tendencia en el acogimiento residencial ha evolucionado desde el modelo puramente asistencial al educativo, pero aún queda mucho por hacer. Tal y como señalan Fernandez y Fuertes (2000), es preciso una mayor profesionalización de los técnicos de servicios sociales encargados de la atención de los menores en situación de acogimiento.

La intervención debe partir de un modelo psicosocial. No es suficiente con atender la necesidades físicas básicas de los menores, hay que dar respuesta a las necesidades personales, cognitivas, sociales y emocionales derivadas de la situación de desprotección, así como de la separación de la familia biológica y del proceso de institucionalización.

En definitiva, tal y como señalan López (1995) y López, Torres Gómez de Cádiz, Fuertes, Sánchez y Merino (1995), el objetivo del acogimiento debe ser la satisfacción de las necesidades de los menores como medio para promover un desarrollo evolutivo adecuado y la consecución del bienestar integral del menor.

De ahí que Altshuler y Gleeson (1999) consideren como reto para el siglo XXI la inclusión generalizada de medidas de bienestar infantil en las evaluaciones del acogimiento. Es preciso un mayor conocimiento de las variables que se encuentran estrechamente relacionadas con el bienestar infantil.

Finalmente, debemos destacar la complejidad intrínseca de esta medida de protección, en la que entran en juego múltiples factores pertenecientes a diferentes sistemas (familia biológica, menor, centro de acogida y profesionales), siendo extremadamente difícil dilucidar qué variables intervienen de forma significativa en la explicación de la adaptación y el bienestar de los menores acogidos (Torres, Rivero, Balluerka, Herce y Achúcarro, 2006).

PROPUESTA DE ACTUACIÓN.

Implementación de un programa de intervención

A partir de los resultados de la investigación nos planteamos varios objetivos de cara a la intervención con los menores institucionalizados en los C.A.M.

En primer lugar, *mejorar la expresión y comprensión de los niños a través de un programa de estimulación lingüística*, siguiendo las pautas del proceso normal de adquisición del lenguaje y a través de procesos de imitación y modelado; y en segundo lugar, nos planteamos la necesidad de *favorecer el desarrollo emocional y afectivo de los menores*.

Durante todas las sesiones se trabajarán los cuatro niveles del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) a través de diferentes tareas y actividades.

La propuesta metodológica se centra en la estimulación, reorganización y reestructuración del lenguaje de los niños. En todo momento la intervención tendrá un carácter cooperativo, potenciando la colaboración de los educadores y la familia.

Intentamos, en la medida de lo posible, ajustar la intervención a la individualidad de cada niño, secuenciando y seleccionando los contenidos a aprender por cada uno de ellos según el enfoque del desarrollo y priorizando sobre el enfoque comunicativo (*funcional e interactivo*). De ahí que en todo momento, la enseñanza de las habilidades tiene una *función social*.

Asimismo, la intervención va dirigida sobre aspectos del desarrollo de los niños relacionados directamente con su lenguaje (procedimiento) y con los déficits lingüísticos observados (código).

A nivel de *procedimiento*, proponemos favorecer la capacidad de atención, motivación, percepción y discriminación, imitación, memoria, coordinación motora, organización del esquema corporal, desarrollo espacio-temporal y ritmo. Y a nivel de *código*, la reeducación semántica, morfosintáctica, semántica y pragmática. Es imprescindible la evaluación continuada del proceso reeducador.

A continuación mencionamos varios objetivos y tareas a utilizar para mejorar el desarrollo del lenguaje oral de los niños atendiendo a las diferentes dimensiones que forman parte de la propuesta que realizamos:

1. Mejorar la expresión y comprensión de los niños a través de un programa de estimulación lingüística.

A) Morfosintaxis.

Objetivos:

- ❑ Facilitar la estructuración de enunciados siguiendo el desarrollo evolutivo normal.
- ❑ Comenzar consolidando las reglas gramaticales que ya conoce.
- ❑ Enseñarles estructuras gramaticales útiles y funcionales para los niños.
- ❑ Empezar con estructuras gramaticales más fáciles de demostrar y comprender por los niños.
- ❑ Practicar cada estructura gramatical aprendida con diferentes elementos lexicales y en diferentes contextos.
- ❑ Potenciar la comprensión de estructuras gramaticales (de oraciones simples a complejas).

Actividades (mediante tareas de imitación y modelado):

- ✓ Repetición de oraciones de menor a mayor complejidad. (p. ej.: “el grifo gotea”; “Subí corriendo a su casa y llamé al timbre”).
- ✓ Ante una frase dada, señalan la imagen que mejor lo representa. Les mostramos una lámina compuesta por 4 dibujos y les pedimos que identifiquen el dibujo que corresponde a la frase que el terapeuta le dice. Tareas del tipo TSA. (Aguado, 2000).
- ✓ Los niños deben repetir la frase que se adecua con el dibujo que el terapeuta señala. Mostramos a los niños láminas con dos dibujos mientras decimos dos frases (seguidas) que los identifican. A continuación, el terapeuta señala cada uno de los dibujos y los niños deben repetir la frase que los identifica.

- ✓ Completan frases de menor a mayor complejidad. El terapeuta inicia frases que los niños debe acabar, utilizando distintas formas verbales (presente de indicativo, potencial, imperativo, subjuntivo, presente subjuntivo, imperativo subjuntivo, etc.).
- ✓ Los niños completan frases apoyadas en dibujos, utilizando determinadas estructuras gramaticales (p. ej.: Este niño va detrás. Estos otros van..... (delante)).
- ✓ Los niños construyen frases que le sugieren imágenes proporcionadas por el terapeuta.
- ✓ Los niños construyen frases siguiendo las técnicas de incrementación: “el niño come.....” “el niño come pan”; “María va.....” “María va al colegio con su amiga”.
- ✓ Los niños en sus respuestas van ampliando la estructura. El terapeuta facilita la expansión verbal mediante preguntas del tipo: ¿qué está haciendo?, ¿con qué?, ¿por qué?, ¿por dónde?, ¿cuándo?, etc.
- ✓ Construyen oraciones siguiendo las técnicas de sustitución de elementos: “Marta coge un.....de su mochila”, “la tortuga.....muy despacio”.
- ✓ Identifican frases incorrectas dichas por el terapeuta (en cuanto a la forma) y las formulan correctamente: “Los pájaros vuelan... ¿por qué está mal?”; “Ayer vamos al cine”; “Juan cogió una pelota que eran redondas”, etc.
- ✓ Identifican el enunciado correcto entre varios que se les proporcionan.
- ✓ Formulan preguntas a respuestas dadas (ej., Son las cinco y cuarto; ¿Qué hora es?).
- ✓ Formular preguntas directas a los niños cuyas respuestas obligan el uso de determinadas formas gramaticales que omiten.
- ✓ Formulan oraciones subordinadas temporales, causales, de relativo y condicionales, a partir de las preguntas que le formula el terapeuta. Oraciones adverbiales de tiempo (p. ej.: Ana se irá a jugar después de merendar. ¿Cuándo se irá Ana a jugar? El niño debe responder “después”). Oraciones causales (p. ej.: Pedro estaba jugando. Se tropezó con una piedra y se cayó. ¿Por qué se cayó Pedro? El niño debe responder “porque”). Oraciones de relativo (p. ej.: La pelota que me regaló mi tía se ha roto. ¿Qué pelota se ha roto? El niño debe responder “la que”). Oraciones condicionales (Si comes te daré un beso” “Te daré un beso..... (si comes)).

- ✓ Los niños y el terapeuta conversan en torno a hechos ocurridos en distintos momentos temporales: presente, pasado y futuro. Utilizamos tarjetas y viñetas que representan acontecimientos cotidianos, las ordena respetando la secuencia temporal, de este modo incidiremos en los conceptos de pasado, presente y futuro.
- ✓ Los niños realizan frases según un modelo correcto dado. Tareas del tipo BLOC-C (Puyuelo y cols., 1998):
 1. Formas verbales irregulares: Los niños deben completar frases usando la forma pasada. (p. ej.: El padre de Sofía sabe que ella suele querer salchichas. Ayer por la noche (ella)..... (quiso salchichas)).
 2. Formas verbales irregulares: Los niños deben completar frases usando la forma futura. (p. ej.: El padre de Sofía sabe que para cenar ella suele querer salchichas. Mañana para cenar (ella)..... (querrá salchichas)).
 3. Sustantivos derivados. Los niños deben formar palabras nuevas derivándolas del verbo, del sustantivo o del adjetivo, y para ello tienen que utilizar sufijos derivativos transformadores (p. ej.: Esta chica va a nadar cada día. Al deporte de nadar se le llama..... (natación); Estos chicos están agotados de tanto correr. Han tenido que parar debido al..... (agotamiento)).
 4. Pronombres personales: Los niños deben completar frases utilizando sujetos (1ª, 2ª y 3ª persona: yo, tú, él, ella, nosotros, vosotros, ellas). (p. ej.: Estos niños han cogido una rana y la han guardado en una caja. El profesor abre la caja y cuando ve la rana pregunta: ¿Quién ha puesto una rana en esta caja? Los niños responden..... (nosotros)).
 5. Pronombres personales en función de objeto (pronombres átonos de 3ª persona: el/ella; cuando es objeto directo son: lo/s y la/s; y cuando es objeto indirecto: le/s, convirtiéndose en “se” cuando lleva puesto lo/s o la/s. (p.ej.: Observa este dibujo. Las chicas plantan flores. Sustituye “flores” por otra palabra. Las chicas..... (las plantan)).
 6. Reflexivos (pronombres reflexivos y recíprocos y otros pronombres átonos que siempre acompañan a un verbo: se, me, te, nos, os.). (p. ej.: Observa este dibujo. Estos dos niños no quieren que les encuentren. Si les preguntamos: ¿Qué hacéis?, ellos nos dirán..... (nos escondemos)).

7. Posesivos. Evalúa las nociones de posesión: mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro. (p. ej.: Este señor enseña los perros a los niños. Los perros son de él. El señor dice a los niños: Estos perros son..... (míos)).
8. Voz pasiva (el sujeto no concuerda con el agente de la oración porque la acción recae sobre él). (p. ej.: El niño persigue al perro. Explicámelo empezando con: “El perro” (el perro es perseguido por el niño)).
9. Oraciones subordinadas. Causa y condición. (p.ej.: Mira al chico de estos dibujos. Dime qué hizo y la razón de ello (el chico se puso los patines porque quería patinar / para poder patinar).
10. Subordinadas temporales: después / antes. (p. ej.: Mira lo que ocurre en este dibujo. ¿Puedes explicarme lo que hace el niño en una sola frase? Empieza con “después” (después de lavar la manzana, el niño se la come)).
11. Subordinadas temporales: cuando / hasta que. (p. ej.: Estos niños quieren nadar, pero están limpiando la piscina. ¿Puedes decirme ambas cosas en una sola frase? Usa la palabra “cuando” (los niños podrán nadar cuando hayan limpiado la piscina)).
12. Subordinadas adversativas (aunque, pero). (p. ej.: Es el cumpleaños de este niño. Él quería un perrito. Sin embargo, sus padres le han regalado un gatito. ¿Puedes explicarme las dos cosas que ocurren en una frase, utilizando la palabra “pero”? (el niño quería un perrito, pero le han regalado un gatito).
13. Subordinadas de relativo (que). (p. ej.: Veo un perro que duerme cerca de un arbusto. Dime qué ves. Empieza con “Veo.....” (veo un gato que duerme bajo un árbol).

B) Semántica.

Objetivos:

- Enseñar a los niños léxico (nombres, adjetivos, preposiciones, verbos de acción, fórmulas de interacción social), partiendo de lo que ya conocen.

Actividades:

- ✓ Nombran objetos (¿qué hay en casa?, ¿qué hay en el colegio?, ¿qué hay en el parque?, ¿y en la cocina?, etc.) y sus características.
- ✓ Establecen semejanzas y diferencias. Los niños deben establecer semejanzas entre diferentes objetos de uso común. Se le preguntan cuestiones tales como: ¿En qué se parecen una rueda y una pelota?, ¿En qué se parecen una vela y una lámpara?
- ✓ Clasifican palabras según un criterio dado: analogías (Ej: azul es al cielo, como verde es a la hierba).
- ✓ Definen palabras por el uso. Ejemplo: “qué quiere decir la palabra: (martillo, bufanda, cocinar, hablar, bello, alegre)” “para qué sirve el jabón”.
- ✓ Se les presentan varias tarjetas con dibujos, para que las ordenen y nos cuenten con ellas una historia con sentido.
- ✓ Les presentamos un conjunto de dibujos sobre los cuales el terapeuta lee en voz alta unas frases que los describen brevemente. Los niños deben señalar las frases que se refieren a un determinado concepto. Los conceptos utilizados son espaciales, temporales y de cantidad (arriba, a través, lejos, junto a, dentro, más cerca, detrás, siempre, debajo, ni primero ni último, varios, etc.).
- ✓ Relacionan conceptos que se presentan oralmente. Los niños deben manejar símbolos lingüísticos de manera significativa mediante una serie de analogías verbales de dificultad creciente. Por ejemplo: El papá es grande, el niño es.....
- ✓ Describen las características de una persona, describir su ropa, etc. Decir palabras que empiezan por una misma letra, etc.

- ✓ Buscan sinónimos y antónimos. Los niños expresan palabras de significado contrario a otras dadas: "El caracol no es rápido, el caracol es....."; "La esponja no es dura, la esponja es.....".
- ✓ Realizan frases según un modelo correcto dado. Tareas del tipo BLOC-C (Puyuelo y cols., 1998):
 1. Dativo: Los niños deben completar oraciones diciendo el dativo. (p. ej.: Éste es David. Él ha terminado sus deberes. ¿Qué hace con ellos? Él los entrega..... (a su profesora)).
 2. Locativo: Los niños deben completar oraciones utilizando diferentes conceptos de localización (dentro, en, sobre, encima, delante, detrás, debajo, en medio de, junto, dentro, fuera,... (p. ej.: Mino es un gato que está durmiendo. ¿Dónde duerme Mino? (dentro de / en la cesta)).
 3. Cuantificadores: Los niños deben completar frases utilizando nociones de cantidad con adverbios cuantificadores (mucho, poco) y pronombres (todo, nada) (p. ej.: En la toalla de esta chica hay arena. ¿Cuánta arena hay? (mucho / bastante)).
 4. Modificadores de tiempo y sucesión: Los niños deben completar frases usando términos de temporalidad (ayer, mañana) y de espacialidad en el tiempo (después, antes, primero). (p. ej.: ¿En qué lugar de la fila está el gato? (el primero) o ¿Cuándo ha llegado Juan a la escuela? (temprano / pronto)).

C) Pragmática.

Objetivos:

- ❑ Desarrollar habilidades funcionales que les permitan una comunicación efectiva.
- ❑ Fomentar la iniciativa y la espontaneidad en la conversación.
- ❑ Potenciar el establecimiento de turnos a través de actividades de interacción verbal y no verbal (mediante pausas por parte del terapeuta y señales verbales y no verbales).
- ❑ Introducir eficazmente temas nuevos de conversación.
- ❑ Incorporar los recursos lingüísticos trabajados a contextos naturales.
- ❑ Practicar habilidades sociales.

- ❑ Eliminar la jerga, muletillas, circunloquios, ecolalia, y ecolalia demorada que observamos en los niños. Para ello, recomendamos dirigir su lenguaje: que repitan las palabras con el evaluador, que hablen más lentamente y que verbalicen lo que hacen ante tareas concretas, etc.

Actividades:

- ✓ A través de dramatizaciones de cuentos o de situaciones de la vida real (llama por teléfono para quedar con un amigo, va a comprar y pide algo, etc.), en la que los niños asumen distintos roles y verbaliza sentimientos, emociones,... Los niños deben aprender a seguir el ritmo de una conversación y a interactuar verbalmente con los otros.
- ✓ Simular situaciones donde los niños deben saludar y despedirse con la entonación correspondiente.
- ✓ Nosotros contamos a los niños durante un minuto todo lo que hemos visto por la mañana antes de llegar al colegio, y los niños deben hacer lo mismo.
- ✓ Eliminamos el texto de las viñetas de cómic. Terapeuta y niños deben rellenar el contenido de las viñetas (interacción comunicativa entre los personajes).
- ✓ Comprensión y adaptación. Los niños deben resolver verbalmente situaciones que pueden darse en su vida cotidiana. “¿Qué debes hacer si te das cuenta que vas a llegar tarde a la escuela?”- “¿Qué debes hacer si tienes que cruzar la carretera?”.
- ✓ Planificación. Los niños deben planificar verbalmente un juego conocido. ¿Sabes jugar al escondite? Explícame cómo se juega al escondite.
- ✓ Juego de los indicios (juego del veo veo). El terapeuta debe averiguar el nombre de la persona o cosa de la cual los niños van dando pistas.
- ✓ Pedir a los niños que narren todos los pasos o acciones que realiza desde que se levantan hasta que se acuestan. Pedir a los niños que narren todos los pasos o acciones que realizan.
- ✓ Por medio de imágenes, pedimos a los niños que nos describan todo aquello que ven.
- ✓ Los niños deben ordenar y relatar una historieta de varias secuencias, superando la mera yuxtaposición de explicaciones.

- ✓ A los niños se le presentan imágenes contextuales. Los niños deben proyectar las experiencias y los sentimientos de los demás, sus reacciones ante situaciones concretas (*deben ponerse en la piel del otro*).
- ✓ Plantear situaciones, problemas o acontecimientos de la vida diaria con la finalidad de que los niños expliquen cuáles serían sus reacciones, ¿cómo actuarían?, ¿qué harían?

2. Favorecer el desarrollo social y afectivo de los menores.

Dentro del programa proponemos trabajar actividades destinadas a que los niños desarrollen su afectividad y socialización:

- Aprendan a comunicar los sentimientos verbalmente (según el tono de voz y el movimiento) o de forma no verbal.
- Reconozcan e identifiquen los sentimientos en los demás.
- Expresen e identifiquen los sentimientos de forma verbal o por medio de gestos y posturas, y se hacen conscientes del clima emocional que se crea con ello.
- Identifiquen sentimientos a través de expresiones faciales.
- Aprendan a identificar las causas de algunos sentimientos y sus consecuencias.
- Representen sentimientos por medio de role-playing.
- Aprendan a comprender cómo influyen los sentimientos en la conducta de las personas.
- Aprendan a verbalizar y representar sentimientos en diversas situaciones a través de role-playing (facilita la expresión oral).
- Aprendan a hacerse conscientes de los sentimientos y necesidades de los otros.
- Aprendan a participar conjuntamente en una actividad común. Participar por turnos.
- Aprendan a prestar la máxima atención cuando se escucha.

Dada la situación de desprotección de los niños, es imprescindible intervenir sobre los padres mediante un “*entrenamiento parental en habilidades para el manejo de la comunicación e interacción con los niños*”:

- ❑ Consistencia verbal y no verbal en las interacciones con los niños.
- ❑ Comunicación clara y directa entre los miembros de la unidad familiar.
- ❑ Correspondencia en la comunicación.
- ❑ Expresividad.
- ❑ Claridad en la forma y en la sintaxis, así como en el pensamiento abstracto y metafórico.
- ❑ Aumentar la frecuencia de las interacciones con los niños.
- ❑ Expresión de sentimientos hacia los niños consistente y estable.
- ❑ Potenciar las conductas verbales y físicas positivas y disminuir las negativas.
- ❑ Entrenar en habilidades verbales y no verbales de comunicación con los niños.
- ❑ Enseñar habilidades para la estimulación de los menores.
- ❑ Proporcionar habilidades para la demostración de afecto hacia los niños.

Para ello proponemos utilizar materiales audiovisuales y escritos sencillos de comprender. Nuestro objetivo es transmitirles conocimientos y enseñarles habilidades (*finalidad educativa*). Los padres deben tomar conciencia de que no sólo ellos tienen problemas personales y familiares y deben aprender a compartir sus sentimientos, descubriendo que tienen cualidades y habilidades para el cuidado y la estimulación de sus hijos (De la Cruz y Mazaira, 2002).

Consideramos preciso preparar a los padres para que comprendan los objetivos y las motivaciones del comportamiento infantil, ayudarles a comprenderse mejor a sí mismos (por qué reaccionan de una determinada manera ante una situación, cuál es su reacción, etc.), y enseñarles habilidades para estimular a los hijos.

Se trabajarán situaciones que tengan la finalidad de ayudar a los padres a comprender el concepto de la estimulación y su proceso de aplicación, y se enfatizara la comunicación: cómo escuchar y cómo comunicar a los niños los sentimientos, sin amenazarlos.

Algunas de las técnicas que proponemos son las siguientes: discusión de material escrito y audiovisual, modelado y role-playing, cognitivas (reestructuración), autocontrol emocional (detención del pensamiento, técnicas de afrontamiento y entrenamiento asertivo), relajación (muscular) y entrenamiento verbal.

Durante la implementación de la intervención es esencial la colaboración de los educadores. Las orientaciones a los educadores irán dirigidas fundamentalmente a que potencien la actividad lingüística de los menores, estimulándoles y reforzándoles los intentos expresivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, G. (2001). Dimensiones perceptiva, social, funcional y comunicativa del desarrollo. En J. Narbona y C. Chevrie-Muller, *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (2ª Ed.) (pp. 47-61). Barcelona: Masson.

Allen, D.H. y Tarnowsky, K.J. (1989). Depressive characteristics of physically abused children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (1), 1-11.

Allen, K.R. (1997). Lesbian and gay families. En T. Arendell (Ed.), *Contemporary parenting*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Allen, R. y Wasserman, G.A. (1985). Origins of language delay in abused infants. *Child Abuse & Neglect*, 9 (3), 335-340

Allen, R.E. y Oliver, J.M. (1982). The effects of child maltreatment on language development. *Child Abuse & Neglect*, 6 (3), 299-305

Altshuler, 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 (1), 125-147.

Álvarez Blanco, B. (1993). La inadaptación escolar. *Aula abierta*, 61,19-64.

Amezcu Membrilla, J.A., Pichardo Martínez, M.C. y Fernández de Haro, E (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de psicología general y aplicada*, 55 (4), 575-590.

Ammerman, R. (1990). Etiological models of child maltreatment. *Behavior Modification*, 14, 230-54.

Amorós, P. (1987). *La adopción y el acogimiento familiar*. Barcelona: Narcea.

Amorós, P. y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.

- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. y Mesas, A. (2003). *Familias canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Anderson, M. y Hughes, H.M. (1989). Parenting attitudes and the self-esteem of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 463-465.
- Arendell, T. (1997). Divorce and remarriage. En T. Arendell (Ed.), *Contemporary parenting*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Arruabarrena, M. I. y De Paúl, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Arruabarrena, M.I., De Paúl, J. y Torres, B. (1996). *El maltrato infantil: detección, notificación, investigación y evaluación. Programa para la mejora del sistema de atención social a la infancia (SASI)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Augoustinos, M. (1987). Developmental effects of child abuse: Recent findings. *Child Abuse & Neglect*, 11 (1), 15-27
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bara, B.G., Bosco, F.M. y Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and language*, 68, 507-528.
- Barnett, D., Ganaban, J. y Cicchetti (1999). Maltreatment, negative expressivity, and the development of type D attachments from 12 to 24 months of age. En J.I. Vondra y D. Barnett (Eds.) *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk* (pp.97-118). Monographs of the Society for Research in Child Development. Oxford: Blakwell Publisher.
- Barth, R.P. y Berry, M. (1988). *Adoption and disruption: rates, risks and responses*. New York: Aldine de Gruyter.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.

- Bauer, W.D. y Twentyman, C.T. (1985). Abusing, neglectful and comparison mothers' responses to child-related and non-child-related stressors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (3), 335-43.
- Beavers, W.R. (1981). A systems model of family for family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 7, 209-307.
- Belinchón, M. (1985). Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 19-20, 35-49.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Bengochea, P. (1996). Un análisis comparativo de respuestas a la privación parental en niños de padres separados y niños huérfanos en régimen de internado. *Psicothema*, 8 (3), 597-608.
- Berk, L.E. (1997). *Child Development* (4ª Ed.). Massachuset: Allyn & Bacon. Trad. cast. (1999): *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice-Hall.
- Bermúdez, P. (1997). La autoestima como estrategia de prevención. En G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos y T.J. Carrasco Giménez (Coord.) *Psicología preventiva: Avances recientes en técnicas y programas de prevención*. Madrid: Pirámide.
- Berry, M. (1990). Preparing and supporting special needs adoptive families: a review of the literature. *Child and Adolescent Social Work*, 7 (5), 403-418.
- Beukelman, D.R. y Jorkston, K.M. (1991) *Communication disorders following traumatic brain injury: management of cognitive language, and motor impairment*. Austin: Pro-Ed.
- Bigelow, K.M. y Lutzker, J.R. (2000). Reported for or at risk for child abuse and neglect to identify and treat their children's illnesses. *Journal of Family Violence*, 15(4), 311-330.
- Billings, J. M. (1997). The Relationship of Intelligence with Self-Concept, Social Skills, School Achievement and Academic Performance for Gifted and Non-Gifted Students. *Dissertation Abstracts International*, 58-06a, 1992.

Bishop K. M. y Wahlsten, D. (1997). Sex differences in the human corpus callosum: myth or reality? *Neuroscience and Biobehavioural Reviews*, 21 (5), 581 - 601.

Black, D.A., Heyman, R.E. y Smith, A.M. (2001). Risk factors for child physical abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 6(2-3), 121-188.

Blager, F.B. (1979). The effect of intervention on the speech and language of abused children. *Child Abuse & Neglect*, 3 (3-4), 991-996

Block, J.H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behaviour. En W.A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations*. Hillsdale: Erlbaum.

Bloom, L (1998). *Language acquisition in its development context*. En W. Damon (Series Ed.) y D. Kuhn y R.S. Siegler (Vol. Ed), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Cognition, Perception and Language*. Nueva York: Wiley.

Bloom, L. (1990). Developments in expresion: affect and speech. En N. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (Eds.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978) *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Bluestone, Ch. y Tamis-LeMonda, C. S. (1999). Correlates of parenting styles in predominantly working and middle-class african American mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 881-893.

Bolger, K.E., Patterson, C.J. y Kupersmidt, J.B (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, 69 (4), 1171-1197.

Bowlby, J. (1951). *Cuidados maternos y salud mental*. Ginebra: OMS.

Bowlby, J. (1983). *La pérdida afectiva*. Barcelona: Paidós.

Bragado, C., Bersabe, R. y Carrasco, I. (1999). Risk factors for behavioral, anxiety, depressive and elimination disorders in children and adolescents. *Psicothema*, 11, 939-956.

- Bravo Arteaga, A. y Fernández del Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13 (2), 197-204.
- Bravo Arteaga, A. y Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15 (1), 136-142.
- Bravo, A. (2005). *Análisis y validación de un sistema de evaluación y programación para residencias de protección a la infancia*. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Bravo, L. (1991). Dificultades en el aprendizaje de la lectura y diferencias socioeconómicas. *Anales de la Facultad de Educación, PUCCH*, 12, 69-89.
- Britner, P.A. y Reppucci, N.D. (1997). Prevention of child maltreatment: evaluation of a parent education program for teen mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 6(2), 165-175.
- Brodzinsky, D., Lang, R. y Smith, D. (1995). Parentig adopted children. En M.H. Bornstein (Ed.): *Handbook of parenting. Vol 3*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Massachussets: Harvard University Press.
- Brooks, J.B. (1996). *The process of parenting*. Mountain View: Mayfield Publishing.
- Browne, K. y Falshaw, L. (1998). Street children and crime in the UK: A case of abuse and neglect. *Child Abuse Review*, 7, 241 – 253.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-21.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

- Bugental, D.B. y Goodnow, J.J. (1998). Socialization processes. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*; vol. 3, *Social, emotional and personality development* (pp. 389-462). New York: Wiley.
- Bursik, R., y Grasmick, H. (1993). *Neighborhoods and crime*. New York: Lexington.
- Camras, L., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Spaccarelli, S. y Stefani, R. (1988). Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their mothers. *Developmental Psychology*, 24, 776-781.
- Camras, L.A., Grow, J.G. y Ribordy, S.C. (1983). Recognition of emotional expression by abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12 (3), 325-328.
- Cantero López, M.J. (2003). Intervención temprana en el desarrollo afectivo. En A. Gómez, P. Viguer y M.J. Cantero (Coord.), *Intervención temprana, Desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (pp. 175-203). Madrid: Pirámide.
- Cantón, J y Cortés, M. R. (2005). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza.
- Cantwell, D.P. y Baker, L. (1991). *Psychiatric and developmental disorders in children with communication disorders*. Washington: American Psychiatric Press.
- Caplan, D. y Waters, G.S. (1990) Short-term memory and language comprehension: A critical review of the psychological literature. En G. Vallard y T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (pp. 337-389). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child Development*, 69, 1107-1128.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., y Braunwald, K.G. (1989a). Finding order in disorganization: Lessons from research on maltreated infants' attachments to their caregivers. En D. Cicchetti y V. Carlson (Eds), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 494-528). Cambridge: Cambridge University Press.

- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., y Braunwald, K.G. (1989b). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25, 525-531
- Carmen, E.H., Rieker, P.P. y Mills, T. (1984). Victims of violence and psychiatry illness. *American Journal of Psychiatry*, 141, 378-383
- Carrasco, M. A., Rodríguez, J. F., Rodríguez, M. D. y Sánchez, C. (1999). Miedos y ansiedad en un grupo de adolescentes maltratados. *Apuntes de Psicología*, 17, 97-108.
- Casas, F. (1993). España. En M. J. Colton y W. Hellinckx. (Eds.), *La atención a la infancia en la Unión Europea* (pp. 223-239). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. En W. Damon y N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 311-388). New York: Wiley.
- Cattell, R.B. y Cattell, M.D. (2001). *Cuestionario de Personalidad para adolescentes HSPQ (7ª Ed.)*. Madrid: TEA.
- Cerezo, M.A. (1995). El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 18 (3), 135-157.
- Cerezo, M.A., y D'Ocon, A. (1995). Maternal inconsistent socialization: an interactional pattern with maltreated children. *Child Abuse Review*, 4, 14-31.
- Céspedes, M. y Saborío, L. (2003). *El proceso de ajuste en la adopción*. Costa Rica: Patronato Nacional de la Infancia.
- Chaves, M., Villaseñor, A. y Cabrera, C. (2000). Efficiency of a program for family intervention. *Psicothema*, 12, 352-357.
- Cicchetti, D y Carlson, V. (1989). *Child maltreatment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cicchetti, D. y Linch, M. (1995). Failures in the expectable environment and their impact on individual development: the case of child maltreatment. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds), *Developmental Psychopathology, Vol. 2: risk, disorder and adaptation*, pp.32-71. New York: Jon Wiley and Sons, Inc.

Cicchetti, D. y Rogosch, F.A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9(4), 797-815.

Cicchetti, D., Beeghly, M. Carlson, V. y Toth, S. (1990). The emergence of self in atypical population. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: infancy to childhood*, pp. 309-344. Chicago: The University of Chicago Press.

Clarke, A.D.B. y Clarke, A.M. (1976). *Early experience: myth and evidence*. New York: Free Press.

Clemente, A., Gutiérrez, M. y Musitu, G. (1997). Autoconcepto y competencia social escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (10), 27-36.

Clemente, R. A. (2000). *Desarrollo del lenguaje* (3ª Ed.). Barcelona: Octaedro.

Clemente, R. A.(2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. (3ªed). Barcelona: Octaedro.

Clifford, T. y Clark, R. (1995) Family Climate, family structure and Self-esteem in College female: The physical vs. psychological wholeness divorce debate revisited. *Journal of Divorce and Remarriage*, 23, 97-112.

Coan, R. W. y Cattell, R. B. (2002). *Cuestionario de Personalidad para niños ESPQ* (7ª Ed.). Madrid: TEA.

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(2), 192-200.

Colton, M. (1992). Social climates and social support in residential homes and foster families: the child's voice. En J. D. Van der Ploeg, P. M. Van der Berg, M. (Eds.), *Vulnerable youth in residential care, part 1. Social competence, social support and social climate*. Leuven: Garant.

Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H., Lorenz, F.O., Simons, R.L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65,541-561.

Coulton, C., Korbin, J., Su, M. y Chow, J. (1995). Community level factors and child maltreatment rates. *Child Development*, 66, 1262-1276.

Cromer, R. (1991). *Language and thought in normal and handicapped children*. Londres: Blackwell.

Culp, R., Culp, A., Soulis, J., Letts, D. (1989). Self-esteem and depression in abusive, neglecting, and nonmaltreating mothers. *Infant Mental Health Journal*, 10, 243-51.

Curtiss, S. (1981) Dissociations between language and cognition: cases and implications. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 15-30.

Curtiss, S. (1988). *The special talent of grammar acquisition*. En L. Obler y L. Menn (Eds.) *Exceptional language and linguistics* (pp. 285-312). New York: Academic Press.

CWLA, Child Welfare League of America (1991). *Standards of excellence for residential group care services*. Washington: CWLA.

Dale, Ph. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of Child language*, 7, 1-12.

De Bellis, M.D., Baum, A.S., Birmaher, B., Keshavan, M.S., Eccard, C.H., Boring, A.M., Jenkins, F.J. y Ryan, N.D. (1999). Developmental traumatology Part I: Biological stress systems. *Biological Psychiatry*, 45, 1259-1270.

De Bellis, M.D., Chrousos, G.P., Dorn, L.D., Burke, L., Helmers, K., Kling, M.A. y cols. (1994). Hipotalamic-pituitary-adrenal axis dysregulation in sexually abused girls. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 78 (2), 249-255.

De Bellis, M.D., Keshavan, M.S., Clark, D.B., Casey, B.J., Giedd, J.N., Boring, A.M. y cols. (1999). Developmental traumatology Part II: brain developmemt. *Biological Psychiatry*, 45, 1271-1284.

De Blauw, A., Dubbler, G., Van Roosmalen, G, y Snow, C. (1979) *Mother-child interation*. En O. Garnica y M. King (Eds), *Language, children and society* (pp 53-64). New York. Pergamon.

De la Cruz, M^a. V. y Mazaira, M^a .C. (2002). *DSA, programa de desarrollo socio-afectivo*. Madrid: TEA

De la Peña, V., Hernández, E. y Rodríguez, F. J.(2003) Comportamiento asertivo y adaptación social: adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *Revista electrónica de metodología aplicada*, 8 (2), 11-25.

De Paúl, J. y Arruabarrena, M. I. (1995). Behavior problems in school-aged physically abused and neglected children in Spain. *Child abuse & Neglect*, 19, 409-418.

Del Río, M. J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.

Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behaviour, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.

Díaz Herrero, A., Pérez López, J., Martínez Fuentes, M. T., Herrera Gutiérrez, E. y Brito de la Nuez, A. (2000). Influencias de la personalidad materna sobre el estilo conductual infantil: Implicaciones para la atención temprana. *Anales de Psicología*, 16 (1), 100-109.

Díaz, A., Herrera, E., Pérez, J. y Brito, A. (2000). Influencias de la personalidad materna sobre el estilo conductual infantil: Implicaciones para la atención temprana. *Anales de Psicología*, 16, (1), 101-110.

Díaz-Aguado, M. J., Segura, M. P. y Royo García, P. (1996). *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Diener, E. y Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage.
- Dodge, K. A., Bates, J. E. y Pettit, G. S (1994). Effect of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6, 43-55.
- Domènech, E. (2001). Trastornos emocionales y patología del lenguaje. En Narbona, J. y Chevré-Muller, C. (2ª Ed.), *El lenguaje del niño* (pp. 383-395). Barcelona: Masson.
- Dowsett, C.J., Huston, A.C., Imes, A.E. and 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 (1), 69-93
- Dunn, J. y Sherrod, L. (1988). Changes in children's social lives and the development of social understanding. En E. M. Hetherington, R.M. Lerner y M. Perlmutter (Eds.), *Child development in life-span perspective*. Hillsdale, N. J.: Earlbaum.
- Dunn, J., Bretherton, I. y Munn, P. (1987). Conversations about feelings between mothers and their young children. *Development Psychology*, 23, 132-139.
- Egeland, B., Sroufe, L.A. y Erickson, H. (1983). The developmental consequences of different patterns of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 7, 459-469.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Carbón, M., Poulin, R. y Hanish, L. (1993) The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behaviour. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 131-150.
- Epstein, N. B. (1982). McMaster model of family functioning: a view of the normal family. En F. Walsh (Eds.), *Normal family processes*. New York: Guilford Press.
- 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). Cambridge: 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 (1), 21-29.

Ezzell, C.E., Swenson, C. C. y Faldowski, R.A. (1999). Child, family and case characteristics: links with service utilization in physically abused children. *Journal of Child and Families Studies*, 8 (3), 271-284.

Factor, D.C., Wolfe, D.A. (1990). Parental psychopathology and high-risk children. En R.T. Ammerman y M. Hersen, *Children at risk. An evaluation of factors contributing to child abuse and neglect*. New York: Plenum Press.

Famularo, R., Kinscherff, R. y Fenton, T. (1992). Parental substance abuse and the nature of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 16, 475-483.

Fernández del Valle, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 4 (2), 531-542.

Fernández del Valle, J. (1998). *Manual de programación y evaluación para los centros de protección de menores*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Junta de Castilla y León.

Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. (1973). Privación familiar y personalidad. *Revista de opinión pública*, 31, 3-29.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.

Finkelstein, N. E. (1988). The role of residential care: facilitating a permanent sense of belonging for children in jeopardy of rejection and isolation. En G. O. Carman y R. W. Small (Eds.), *Permanence and family support*. Washington: CWLA

Fogel, A. (1982). Affect dynamics in early infancy: Affective tolerante. En T. Field y A. Fogel (Eds.), *Emotion and early interaction*. Hillsdale, N.J.: Earlbaum.

- Fontaine, K.R. y Jones, L.C. (1997) Selfesteem, optimism and postpartum depression. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 59-63.
- Forns, M. (1992). Consideraciones acerca de la evaluación del lenguaje. En C. Triadó y M. Forns, *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*, (pp. 47-101). Barcelona: Anthropos.
- Fromm, E., Horkheimer, M. y Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Península.
- Fryer, G.E. y Miyoshi, T.J. (1996). The role of the environment in the etiology of child maltreatment. *Aggression and Violent Behavior*, 1(4), 317-326.
- Fuertes, J. (1992). Tendencias actuales en la atención a la infancia en centros residenciales de protección. *Intervención Psicosocial*, 1, 31-45.
- Fuertes, J. y Fernández del Valle, J. (2001). Recursos residenciales para menores. En J. de Paúl y M. I. Arruabarrena (Eds.), *Manual de protección infantil* (2ª Ed.) (pp. 409-470). Barcelona: Masson.
- Fuhrman, T. y Holmbeck, G.N. (1995). A Contextual-Moderator Analysis of Emotional Autonomy and Adjustment in Adolescence. *Child Development*, 66, 793-811.
- Galeote Moreno, M. (2002). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Pirámide
- Gallardo Cruz, J. A. y Jiménez Hernández, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afectiva infantil. *Psicothema*, 19, 119-131.
- Gallardo, J. A. y Trianes, M. V. (1999). Impacto del robo y de la fuga en niños maltratados físicamente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (4), 537-550.
- Gallardo, J. A., Trianes, M. V. y Jiménez, M. (1998). *El maltrato físico hacia la infancia. Sus consecuencias socioafectivas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gallardo, J. R. y Gallego, J. L. (1993). *Manual de logopedia escolar*. Málaga: Aljibe.

Garaigordobil (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 49-71.

Garbarino, J. (1986). Can we measure success in preventing child abuse?. Issues and policies programs in research. *Child Abuse and Neglect*, 10, 140-156.

Garbarino, J. y Kostelny, K. (1992). Child maltreatment as a community problem. *Child Abuse & Neglect*, 16, 455-464.

García, O. y Mur, A. (2001). Abuso sexual en la infancia: prevención de las enfermedades de transmisión sexual. *Anales Españoles de Pediatría*, 54 (3), 267-271.

Garner, P.V., Jones, D. C. y Palmer, D.J. (1994). Social cognitive correlatos of preschool children´s sibling caregiving behaviour. *Developmental Psychology*, 30, 905-911.

Garton, A. F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

Gathercole, S.E. y Baddeley, A.D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a casual connection? *Journal of memory and language*, 2, 57-60.

Gaudin, J. M. (1993). Effective intervention with neglectful families. *Criminal Justice and Behavior*, 20, 66-89.

Gaudin, J. M., Polansky, N.A., Kilpatrick, A.C. y Shilton, P. (1996). Family functioning in neglectful families. *Child Abuse & Neglect*, 20, 363-377.

Gaudin, J. M., Polansky, N.A., Kilpatrick, A.C. y Shilton, P. (1996). Family functioning in neglectful families. *Child Abuse & Neglect*, 20, 363-377.

Gauze, G., Bukowsky, W.M., Aquan-Asee, J. y Sippola, L.K. (1996). Interactions between family environment and friendship and appreciations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child development*, 67, 2201-2216.

Gershater-Molko, R.M., Lutzker, J.R. y Sherman, J.A. (2002). Intervention in child neglect: an applied behavioral perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 7 (2), 103-124.

Gill, M.M. (1978). Adoption of older children: the problems faced. *Social Casework*, may, 272-278.

Glaser, B.A., Calhoun, G.B y Horne, A.M. (1999). Cognitions and attributions of abused, aggressive and control children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13 (2), 107-119.

Goldfarb, W. (1945). Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 15, 247-255.

Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. y Hollich, G. (1999). Emerging cues for early word learning. En B. Macwhinney (Ed.), *The emergence of Language*, (pp. 305-329). Mahwah, NJ: LEA.

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.

González, M. M. y Triana, B. (1998). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Gottfried, A. E. y Gottfried, A.W. (Eds.) (1994). *Redefining families: implications for children's development*. New York: Plenum Press.

Gracia, E. (1995). Modelos explicativos, factores de riesgo e indicadores de los malos tratos a la infancia. En M. Oñorbe, M. García y J. A. Díaz (Dir.), *Maltrato infantil: Prevención, diagnóstico e intervención desde el ámbito sanitario* (Documentos técnicos de salud pública nº 22). Madrid: Consejería de Salud.

Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: percepciones de padres e hijos. *Psicothema*, 14, 274-279.

Gracia, E. y Musitu, G. (1999). *Los malos tratos a la infancia: Lecturas técnicas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Green, A. H. (1978). Psychopathology of abused children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17 (1), 92-103.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3), (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Grusec, J.E. y Goodnow, J.J. (1994) The impact of parental discipline methods on the child's internalization values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Guo, B., Dai, X., Yao, S. y Yunxia, J. (1999). Relationship between the Intelligence Scale and the Adaptive Skill Rating Scale for Chinese Young Children. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 7 (3), 143-146
- Haffejee, I.E. (1991). Sexual abuse of Indian (Asian) children in South Africa: first report in a community undergoing cultural change. *Child Abuse & Neglect*, 15, 147-151.
- Hair, E. C., Jager, J. y Garrett, S. (2001). *Background for Community-Level Work on Social Competency in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors*. Washington, DC: Child Trends, Inc.
- Harasty J., Double K. L., Halliday, G. M., Kril, J. J., y McRitchie, D. A. (1997) Language-associated cortical regions are proportionally larger in the female brain. *Archives in Neurology*, 54 (2), 171-176.
- Harold, G.T. y Conger, R.D. (1997). Martial Conflict and Adolescent Distress: The Role of Adolescent Awareness. *Child Development*, 68 (2), 333-350.
- Hashima, P. y Amato, P. (1994). Poverty, social support, and parental behavior. *Child Development*, 65, 394-403.
- Hashima, P. y Amato, P. (1994). Poverty, social support, and parental behavior. *Child Development*, 65, 394-403.
- Haslett, B.J. (1987). *Communication: strategic action in context*. Hillsdale, New Jersey: L.E.A.

Hayes, C.D., Palmer, J.L. y Zaslow, M.J. (Eds.) (1990). *Who cares for American's children?* Whashington D.C.: National Academic Press.

Heim, C. y Nemeroff, C.B. (2001). The role of childhood trauma in the neurobiology of mood and anxiety disorders: preclinical and clinical studies. *Biological Psychiatry*, 49, 1023-1039.

Hernández Hernández, P. (1996). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (3ª Ed.)*. Madrid: TEA.

Hernández, P. (1983): *Rendimiento, adaptación e intervención Psicoeducativa*. La Laguna: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Hernández, P. (1991). *Conceptualización y corrientes actuales de la Psicología de la Educación*. México: Trillas.

Hernández, P. y Jimenez, J. (1983): *Intervención Psicoeducativa y Adaptación*. La Laguna: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

Herrenkohl, R.C., Herrenkohl, E.C., Egolf, B.P. (1983). Circunstances surrounding the occurrence of child maltreatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (3), 424-31.

Hetherington, E.M. (1989). Coping with family transitions: winners, losers and survivors. *Child development*, 60, 1-14.

Heyman, R.E. y Smith, A.M. (2001). Risk factors for family violence: introduction to the special series. *Aggressions and Violent Behavior*, 6 (2-3), 115-119.

Hillson, J.M. y Kuiper, N.A. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Clinical Psychology Review*, 14, 261-285.

Hobbs, N. y Robinson, S. (1982). Adolescent development and public policy. *American Psychologist*, 37, 212-213.

Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy (6º Ed)* Madrid: McGraw-Hill.

- Jolis, M. D., Vilanova, S. L., Vecino, M. S., Valdez, G. R., Oliver, M. I., Rocerau, M. C. y Ricci, L. (1996). Transición escuela media-universidad. Una investigación. *Ensayos y Experiencias*, 10, 24-27.
- Kagan, J. (1976). Resilience and continuity in psychological development. En A.M. Clarke y A.D.B. Clarke (Eds.), *Early experience: myth and evidence*. New York: Free Press.
- Kagan, J. y Klein, R.E. (1973). Cross-cultural perspectives on early development. *American Psychologist*, 28, 947-961.
- Kapitanoff, S.H., Lutzker, J.R. y Bigelow, K.M. (2000). Cultural issues in the relation between child disabilities and child abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 5(3), 227-244.
- Kavanagh, K.A., Youngblade, L., Reid, J.B. y Fagot, B.I. (1988). Interactions between children and abusive versus control parents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 137-142.
- Kazdin, A. E., Moser, J., Colbus, D. y Bell, R. (1985). Depressive symptoms among physically abused and psychiatrically disturbed inpatients children. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 298-307.
- Kelley, S.J., Brant, R. y Waterman, J. (1993). Sexual abuse of children in day care centers. *Child Abuse & Neglect*, 17 (1), 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.
- Kimura, D. (1999). *Sex and Cognition*. London: MIT Press
- King, J., Mandansky, D., King, S., Fletcher, K. y Brewer, J. (2001). Early sexual abuse and low cortisol. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 55, 71-74.
- Kliever, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, type A behaviour, monitoring, blunting, and locus de control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.

Klomp, E. J. Knorth y M. Smit (Eds.), *Vulnerable youth in residential care, Part 1: Social competence, social support and social climate* (pp. 261-272). Lovaina: Garant.

Kochanska, G. y Radke-Yarrow, M. (1992). Inhibition in toddlerhood and the dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. *Child Development*, 63, 325-335.

Kropp, J.P. y Haynes, O.M. (1987). Abusive and nonabusive mothers' ability to identify general and specific emotion signals of infants. *Child Development*, 58, 187-190.

Laible, D. J. y Thompson, R. A. (1998) Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 21, 55-69.

Larrance, D.T., Twentyman, C.T. (1983). Maternal attributions and child abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 92 (4), 449-457.

Levendosky, A. A., Okun, A. y Parker, J. G. (1995). Depression and maltreatment as predictors of social competence and social problem-solving skills in school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 19, 1183-1195.

Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.

Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17 (1), 107-111.

Loehlin, J.C. (1992) *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.

López, C. y García, A. (1997). Variables relevantes en el acogimiento familiar preadoptivo: Un estudio empírico en la Región de Murcia. *Revista AMAIN*.

López, F. (1982). Niños en Casas-Cunas. *Infancia y Aprendizaje*, 16, 81-94.

López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

López, F. (1996). Variables medidoras del desarrollo personal y social. En *Educación en valores. Educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia*, Jornadas Ciudad de Cáceres para el Desarrollo Afectivo-Social y la Educación en Valores. Aidex.

López, F. (1997). *La empatía y la inteligencia socioemocional*. Ponencia presentada en los cursos de verano de San Sebastián: La inteligencia emocional. San Sebastián.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Coord.) (2003). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

López, F., Torres, B., Fuertes, J., Sánchez, J.M. y Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil (II): Actuaciones frente a los malos tratos y desamparo de menores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

López, M. A. y Heffer, R. W. (1998). Self-concept and social competence of university students victims of childhood physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 22 (3), 183-195.

López, M. J., Garrido, V. y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.

López, M. J., Garrido, V., Rodríguez, F. J. y Paíno, S. G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Monográfico Psicothema Psicología de la Violencia*, 14, 155-163.

Loutre, N. (1981). El retraso de origen afectivo. *Infancia y Aprendizaje*, 16, 53-65.

Lyons-Ruth, K., Bronfman, E. y Parsons, E. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behaviour and disorganized infant attachment patterns. En J.I. Vondra y D. Barnett (Eds.), *Atypical attachment in infancy an early childhood among children at developmental risk* (pp. 67-96). Monographs of the Society for Research in Child Development. Oxford: Blackwelll Publisher.

- Main, M y Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M.T. Greenberg, D. Cicchetti y E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago. University of Chicago Press.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Mardomingo, M.J. (1977). Approaches to the development of a disabled child in Spain. *Mental Retardation*, 15 (2), 3-5.
- Margolin, G. y Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.
- Marín, V., Ortega, R. M., Reina, P. y García, M. D. (2004). La inadaptación escolar en los centros cordobeses. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, 127-138
- Martínez Fuentes, M. T. (1996) El papel del temperamento en la adquisición del lenguaje. *Anales de psicología*, 12 (2), 185-196
- Martínez, A. y De Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, J. L., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, A. (2003). Substance use in adolescence: importance of parental warmth and supervision. *Psicothema*, 15, 161-166.
- 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 (1), 105-123
- Matychuk, P (2005). The role of child directed speech in language acquisition: a case study. *Language Sciences*, 27 (3), 301-379.

- McGillicuddy-De Lisi, A. y Sabramanian, S. (1996). How children develop knowledge? Beliefs of Tanzanian and American mothers. En S. Harkness y M. S. Charles (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences* (pp. 143-167). New York: Guilford Press.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1982). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.
- McLoyd, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: the effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302.
- McLoyd, V. C., Ceballo, R. y Mangelsdorf, S. (1993). The effects of poverty on children's socioemotional development. En J. Noshpitz *et al.* (Eds), *Handbook of child and adolescent psychiatry*. New York: Basic Books.
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1992). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza.
- Menéndez Álvarez-Dardet, S (2001). Diversidad familiar y desarrollo psicológico infantil. *Portularia*, 1, 215-222.
- Mestre, J.M., Gil-Olarte, P. y Guil, R. (2004) Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (16).
- Mey, J. (1993). *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Milan, S. y Pinderhughes, E.E. (2000). Factors influencing maltreated children's early adjustment in foster care. *Development and Psychopathology*, 12 (1), 63-81.
- Millon, T. y Escovar, L.A. (1996). La personalidad y los trastornos de personalidad: una perspectiva ecológica. En V. E. Caballo (Dir.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos*, vol. 2. Madrid: Siglo XXI.
- 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.

- Milner, J. S. (1995). La aplicación de la teoría del procesamiento de la información social al problema del maltrato físico a niños. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 125-134.
- Milner, J.S. (1988). An ego-strength scale for the Child Abuse Potential Inventory. *Journal of Family Violence*, 3, 151-62.
- Milner, J.S. (1995). La aplicación de la teoría del procesamiento de la información social al problema del maltrato físico a niños. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 125-34.
- Miyake, A., Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1994). Working memory constraints on the resolution of lexical ambiguity: Maintaining multiple interpretations in neutral contexts. *Journal of Memory and Language*, 33, 175-202.
- Monjas Casares, M. I. (2004) *Programa de enseñanza de Habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Moreno, J. M. (2003). Estudio sobre las repercusiones lingüísticas del maltrato y abandono emocional infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23 (4), 211-222.
- Moreno, J. M. (2006). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales de Psicología*, 21 (2), 224-230.
- Musgrove, P.W. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- 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 (9), 997-1017
- Nelson, R.H., Mitrani, V.B. y Szapocznik. (2000). Applying a family-ecosystemic model to reunite a family separated due to child abuse: a case study. *Contemporary Family Therapy*, 22 (2), 125-146.

Nemeroff, C.B. (2004). Neurobiological consequences of childhood trauma. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65 (1), 18-28.

Nieto, M (1989). *Evolución del lenguaje en el niño*. México: Porrúa.

Nihira, K., Mink, I.T. y Meyers, C.E. (1985). Home environment and development of show-learning adolescents: reciprocal relations. *Developmental Psychology*, 21(5), 784-794.

Ninio, A y Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, Colorado: Westview Press, Inc.

O'Neil, D. (1996) Pragmatics and development of communicative ability. En D. W. Green y cols. (Eds.), *Cognitive Science: An introduction*, (pp. 244-275). Oxford, UK: Blackwell Publishers.

O'Hara, G. (1991). Placing children with special needs for adoption. En E.D. Hibbs. (Ed.), *Adoption: International Perspectives*. Connecticut: International Universities Press.

Oatley, K. y Johnson-Laird, P. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.

Okun, A., Parker, J.G. y Levendosky, A.A. (1994). Distinct and interactive contributions of physical abuse, socio-economic disadvantage, and negative life events to children's social, cognitive and affective adjustment. *Development and Psychopathology*, 6, 77-98.

Oliva, A., Moreno, M.C., Palacios, J. y Saldaña, D. (1995). Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 111-124.

Olson, D. H., Russell, C. S. y Sprenkle, D. H. (1983). Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical update. *Family Process*, 22, 69-83.

Ostrander, R. Weinfurt, K.P. y Nay, W.R. (1998). The Role of Age, Family Support, and Negative Cognitions in the Prediction of Depressive Symptoms. *School Psychology Review*, 27 (1), 121-137.

Palacios, J. (2003a) Desarrollo del yo. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Palacios, J. (2003b). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Palacios, J. e Hidalgo, M. V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los seis años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 1: Psicología Evolutiva* (pp. 355-376), Madrid: Alianza.

Palacios, J., Moreno, M.C. e Hidalgo, M.V. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-89). Madrid: Alianza.

Parish, R.A., Myers, P. A., Brandner, A. y Templin, K.H. (1985). Developmental milestones in abused children, and their improvement with a family-oriented approach to the treatment of child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 9 (2), 245-250

Parke, R. D. y Colmer, C.W. (1975). Child abuse: an interdisciplinary analysis. En E. Hetherington (Eds.), *Review of child development research* (pp. 509-590). Chicago: University of Chicago Press.

Parker, J.G., Rubin, K.H., Price, J.M. y De Rosier, M.E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D.I. Cohen. (1995). *Developmental psychopathology, vol II* (pp. 96-161). New York: Wiley.

Patterson, C.H.J. (1992). Children of lesbian and gay parents. *Child Development*, 63(5), 1025-1042.

Patterson, J.M. (1988). Families experiencing stress. *Family Systems Medicine*, 6 (2), 202- 237.

Pelcovitz, D., Kaplan, S.J., Ellenberg, A., Labruna, V., Salzinger, S., Mandel, F. y Weiner, M. (2000). Adolescent physical abuse: age at time of abuse and adolescent perception of family functioning. *Journal of Family Violence*, 15(4), 375-389.

Pellegrini, A.D., Brody, G.H. y Sigel, J.E. (1985) Parent`s book-reading habits with their children. *Journal of Education Psychology*, 77, 332-340.

Peralbo, M., Gómez, B.J., Santórum, R. y García, M. (1998) *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.

Pereda, N. (2006). *Malestar psicológico en estudiantes universitarios víctimas de abuso sexual infantil y otros estresores*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.

Pérez, J.I y Garaigordobil, M (2004) Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22 (2), 153-169.

Pérez-Arjona, E., Dujovny, M., Vinas, F., Park, H., Lizárraga, S., Park, T., Díaz, F.G. (2002). CNS child abuse: epidemiology and prevention. *Neurology Research*, 24, 29-40.

Phares, E, J. (1988). *Introduction to personality* (2ª Ed.). Glenview, Il: Scott, Foresman and Co.

Pinker, S. (1984). *Language Learnability and language development*. Cambridge, MA: Harward University Press.

Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press

Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.

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 & Neglect*, 24, 911-924.

Polansky, N.A. (1985). Determinants of loneliness among neglectful and other low-income mothers. *Journal of Social Service Research*, 8, 1-15.

Polansky, N.A., De Saix, C., Sharlin, S.A. (1972). *Child neglect. Understanding and reaching the parent*. Washington: Child Welfare League of America.

Porter, R. B. y Cattell, R. B. (2002). *Cuestionario de Personalidad para niños CPQ (7ª Ed.)*. Madrid: TEA.

- Potter, P. (1987). *Long-term Residential Child Care: The Positive Approach*. Norwich: Social Work Monographs.
- Pou, J., Comas, Ll., Petitbó, M.D. Ibañez, M. y Macías, C. (2002). Abuso sexual. Experiencia en una unidad funcional de abusos a menores. *Bienestar y Protección infantil*, 1 (1), 57-69.
- Price, J.M. y Landsverk, J. (1998). Social information-processing patterns as predictors of social adaptation and behavior problems among maltreated children in foster care. *Child Abuse & Neglect*, 22 (9), 845-858.
- Prino, C.T. y Peyrot, M. (1994). The effect of child physical abuse and neglect on aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. *Child Abuse & Neglect*, 18, 871-884.
- Prizan, B. y Wetherby, A. (1993). Mejorar el lenguaje y la comunicación en el autismo. De la teoría a la práctica. *Siglo Cero*, 150, 29-46.
- Prugh, D.G. y Harlow, R.G. (1963). Privación encubierta en lactantes y niños pequeños. En OMS, *Privación de los cuidados maternos. Revisión de sus consecuencias*. Ginebra: OMS.
- Putallaz, M. y Helfin, A. H. (1990). Parent-child interaction. En S.R. Asher y J.D. Coei (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- 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., Solanas, A. y Wiig, E. H. (2002). *Batería de lenguaje objetiva y criterial Screening (BLOC-Screening)*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M., Wiig, E. H., Renom, J. y Solanas, A. (1998). *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (B.L.O.C.)*. Barcelona: Masson.
- Ramsey, P.G. (1988) Social Skills and peer status: a comparison of two socio-economic groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(2), 185-202.

Redondo, E., Muñoz, R. y Torres, B. (1998). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: FAPMI.

Reed, E.S. (1995). The ecological approach to language development: a radical solution to Chomsky's and Quine's problems. *Language and Communication*, 15, 1-29.

Reiss, D. (1982). The working family: a researcher's view of health in the house-hold. *American Journal of Psychiatry*, 139, 1412-1420.

Repetti, R.L., Taylor, S.E. y Seeman, T.E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-366.

Rodríguez Quesada, 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 (2), 579-599.

Rodríguez, F. J. y Grossi, F. J. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de FICYT.

Rodríguez, I., Gaxiola, J., Frías, M. (2003). Efectos conductuales y sociales de la violencia familiar en niños mexicanos. *Revista de Psicología*, 21 (1), 41-69.

Rodríguez, J., Lozano, J.F., y Caballero, R (2002). El desarrollo psicológico normal y patológico en la infancia. Los problemas psicopatológicos mayores y menores y sus causas. En J. Rodríguez Sacristan, *Psicopatología infantil básica. Teoría y casos clínicos* (pp. 21-44). Madrid. Pirámide.

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 (5), 659-665.

Rondal, J. A. (1985). *Language et communication chez les handicapés mentaux*. Bruxelles: Mardaga.

Rondal, J. A. (1995). *Exceptional language development in Down syndrome. Implications for the cognition-language relationships*, New York: Cambridge University Press.

- Rondal, J. A. (1999). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: ISEP.
- Rosenthal, J. y Groze, V. (1994). A longitudinal study of special-needs adoptive families. *Child Welfare*, 73 (6), 689-706.
- Ruiz Caballero, J.A. (2007). *Psicología de la personalidad para psicopedagogos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Ruiz Cerón, I. y Gallardo Cruz, J.A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18 (2), 261-272.
- Rutter, M. (1972). *Maternal Deprivation Reassessed*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Rutter, M. (1990) Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein y S. Weintraub (Eds.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York. Cambridge University Press.
- Ryan, R.M. y Lynch, J.H. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development*, 60 (2), 340-356.
- Rycus, J.S. y Hughes, R.C. (1998). *Field guide to child welfare. Vol 4, Placement and permanence*. Washington: Child Welfare League of America.
- Sack, W.H., Mason, R. y Higgins, J.E. (1985). The single-parent family and abusive child punishment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 252-259.
- Sánchez Sáinz, M. (1999) *Intervención temprana en el área comunicativo-lingüística con sujetos en situación de riesgo ambiental*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- 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 (4), 717-723.

Schlaepfer T. E., Harris G. J., Tien A. Y., Peng L., Lee S. y Pearlson G. D. (1995). Structural differences in the cerebral cortex of healthy female and male subjects: a magnetic resonance imaging study. *Psychiatry Res.* 61 (3), 129-35

Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge University Press.

Searle, J. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. En K. Gunderson (Ed.), *Minnesota studies in the philosophy of language*, (pp. 344-369). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Seesa, F.M. y Steimberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *Journal of early adolescence*, 11, 38-55.

Serón Muñoz, J. M. y Aguilar Villagrán, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS

Service, E. y Kohonen, V. (1995). Is the relationship between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 16, 155-172.

Shaywitz, B. A. (1995). Sex differences in the functional organisation of the brain for language. *Nature*, 373, 607 - 609

Shek, D.T.L. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior: A pioneer study in a chinese context. *Journal of Genetic Psychology*, 158, 113-128.

Silva, F. y Martorell, M.C. (1989). *Batería de socialización BAS 1-2* (2ª Ed.). Madrid: TEA.

Silva, F., Martorell, M. C. y Clemente, A. (1985). Evaluación de la socialización y sus relaciones con inteligencia y dimensiones de personalidad en niños mayores y adolescentes. *Evaluación Psicológica*, 1 (1-2), 241-266

Sineiro, C., Juanetey, P., Iglesias, M.J. y Lodeiro, O. (2000). Problemas socioemocionales y habilidades lingüísticas en preescolares. *Psicothema* 12(3), 412-417.

Skeels, H. M. (1966). Adult status of children with contrasting early life experiences. *Monogr. Soc Research Child Develop.*, 31 (3).

Skinner, A. (1992). *Another kind of home*. Edinburgh: HMSO.

Slomkowski, C., Nelson, K., Dunn, J. y Plomin, R. (1992). Temperament and language: relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1090-1095.

Solís-Madriz, A. y Montoya-Calvo, J.P. (2007). Proceso de adaptación de personas costarricenses menores de edad ubicadas en adopción en España. *Acta colombiana de psicología*, 10 (1), 111-122.

Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

Spitz, R. (1946). Anaclitic depression: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood, II. *Psychoanalytic study of the child*, 2, 313-342.

Sroufe, L.A., Carlson, E.A., Levy, A.K. y Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Developmental and Psychopathology*, 11, 1-13.

Stein, N. L., y Jewett, J. L. (1986). A conceptual analysis of the meaning of negative emotions: Implications for a theory of development. En C. E. Izard y P. Read (Eds.), *Measurement of emotion in infants and young children*. New York: Cambridge University Press.

Stein, N. y Levine, L. (1986). Thinking about feelings: the development and origins of emotional knowledge. En R. Snow y M. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning and Instruction* (vol. 3), *Cognition, conation and affect*, (pp. 165-197). Hillsdale, New York: Lawrence

Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S.D. y Dornbusch, S.M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

Stevenson, J. (1996). Developmental changes in the mechanisms linking language disabilities and behavior disorders. En J.H. Beitchman, N.Cohen, M. Konstantareas y R. Jannock (Eds.), *Language, learning and behavioral disorders*. New York: Cambridge University Press

Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.

Suárez, T. y Rojero, C.F. (1983). *Paradigma sistémico y terapia familiar*. Madrid: Asociación española de neuropsiquiatría.

Terr, L. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 48, 10-20.

Thompson, R.A. y Wyatt, J.M. (1999). Current research on child maltreatment: implications for educators. *Educational Psychology Review*, 11(3), 173-201.

Tizard, B. y Rees, J.A. (1975). A comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development of four-year-old children. *Child Development*, 45, 92-99.

Torres, B., Arruabarrena, M. I. y de Paúl, J. (1992). *Depressive symptomatology and disorders in abused children*. Comunicación presentada en el IX Congress on Child Abuse and Neglect. Chicago.

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 (2), 147-166.

Toth, S.L., Manly, J.T. y Cicchetti, D. (1992). Child maltreatment and vulnerability to depression. *Development and Psychopathology*, 4, 97-112.

Toulmin, J. (1977). *The development of meaning*. New York: Halsted Press.

Trickett, P.K., Aber, J.L., Carlson, V. y Cicchetti, D. (1991). Relationship of socioeconomic status to the etiology and developmental sequelae of physical child abuse. *Developmental psychology*, 27(1), 148-158

Tulkin, S y Kagan, J (1972) Mother-child interaction in the first year of life. *Child development*, 43, 31-41

Tymchuc, A. J., Andron, L. (1990). Mothers with mental retardation who do or do not abuse or neglect their children. *Child Abuse & Neglect*, 14, 313-324.

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.

Urria Portillo, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Madrid: Siglo XXI.

Valdivieso Pastor, J. D. (1990). Niños sin afecto: rasgos comportamentales y su fundamentación psicológica. En Junta de Castilla y León, *Congreso sobre menores marginados en Castilla y León* (pp. 237-244), Valladolid: Junta de Castilla y León.

Viguer Seguí, P y Serra Desfilis, E (1996). Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. *Anales de psicología*, 12 (2), 197-205.

Vilchez, L.F. (1985) *Conflictos matrimoniales y comunicación*. Madrid: Narcea.

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)

Visalli, M. A. (1999). Contributing factors that lead to resilience in victims of childhood maltreatment. *Dissertation Abstract International Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (4-B), 1875.

Vondra, J., Barnett, D. y Cicchetti, D. (1989). Perceived and actual competence among maltreated and comparison school children. *Development and Psychopathology*, 1, 237-255.

Wahler, R. G. (1990). Social networks and coercitive mother-child interactions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 43-53.

Watkins, D. (1976). The antecedents of self-esteem in Australian University students. *Australian Psychologist*, 2, 169-172.

Weintraub, M. y Gringlas, M.B. (1995). Single parenthood. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 3, Status and social conditions of parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Whipple, E. y Webster-Stratton, C. (1991). The role of parental stress in physically abusive families. *Child Abuse & Neglect, 15*, 279-291.

Wilson, D. (1994) Relevance and understanding. En G. Brown (Ed.), *Language and understanding*. Oxford: Oxford University Press.

Wilson, E. O. (1992). *Sociobiology*. London: Harvard University Press

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. (1985). Child abusive parents: an empirical review and analysis. *Psychological Bulletin, 97* (3), 462-82

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.

Wolock, I. y Horowitz, B. (1984). Child maltreatment as a social problem: the neglect of neglect. *American Journal of Orthopsychiatry, 54* (4), 530-543.

Woodward A.L. y Markman, E.M. (1998). Early Word learning. En D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.) *Handbook of Child Psychology, vol.2: Cognition, Perception, and language*, (pp. 371-420) (5ªEd.). New Cork: John Willey & Sons. Inc.

Wurtele, S.K. y Miller-Perrin, C. (1992). *Preventing child sexual abuse: sharing the responsibility*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Yamada, J. (1990). *Laura: A case for the modularity of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Youngblade, L. M. y Belsky, J. (1990). Social and emotional consequences of child maltreatment. En R. Ammerman y M. Hersen (Comps.), *Children and risk: an evaluation of factors contributing to child abuse and neglect* (pp. 109-146). New York: Plenum Press.
- Zicari, G. y Formaggini, M. (1987). *La familia adoptiva. Sus problemas, evolución, ciclo vital, psico-profilaxis*. Buenos Aires: Corregidor.
- Zolotor, A. Kotch, J., Dufort, V., Winsor, J., Catellier, D. y Bou-Saada. (1999). School performance in a longitudinal cohort of children at risk of maltreatment. *Maternal and Child Health Journal*, 3 (1), 19-27.
- Zuravin, S. (1988). *Child abuse, child neglect, and maternal depression: is there a connection? Research Symposium on Child Neglect*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services, National Center on Child Abuse and Neglect.
- Zuravin, S. (1989). The ecology of child abuse and neglect: review of the literature and presentation of data. *Violence and Victims*, 4, 101-120.
- Zuravin, S., Greif, G.L. (1989). Normative and child-maltreating mothers. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 74, 76-84.

ANEXOS

ANEXO 1. Factores del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (Hernández, 1996).

TAMAI.- Nivel 1 (hasta 11años y 5 meses)

(P) Inadaptación personal:

- (P1) Desajuste dissociativo: pesimismo y huida de la realidad
- (P2) Autodesajuste: sufrimiento e insatisfacción personal
 - (P21) Cogniafección (infravaloración – miedo)
 - (P22) Cognipunición
 - (P221) Intrapunición (autodesprecio y castigo)
 - (P222) Depresión (tristeza, preocupación...)
 - (P223) Somatización (enfermedades y molestias corporales)

(E) Inadaptación escolar

- (E1) Inadaptación escolar externa (baja aplicación e indisciplina)
- (E2) Aversión a la institución (hacia profesores y colegio)
- (E3) Aversión al aprendizaje (hacia el estudio y el saber)

(S) Inadaptación social

- (S1) Autodesajuste social
 - (S11) Agresividad social (conflicto con las personas)
 - (S12) Disnomia (conflicto con la norma)
- (S2) Restricción social
 - (S21) Introversión (restricción cuantitativa de la sociabilidad: escasa relación)
 - (S22) Hostilgenia (restricción cualitativa de la sociabilidad: desconfianza)

(F) **Insatisfacción con el ambiente familiar** (con el clima familiar y la relación de los padres entre sí)

(H) **Insatisfacción con los hermanos** (celos, molestias y conflictos fraternales)

(Pa) **Educación adecuada padre** (corresponde a la Educación Asistencial-personalizada a cuya puntuación se le resta el Permisivismo y la Restricción)

(Pa1) Educación asistencial – personalizada (afecto, cuidado, respeto y posibilitamiento de normativa y autonomía)

(Pa2) Permisivismo (excesiva concesión a las demandas y caprichos)

(Pa3) Restricción

(Pa31) Estilo punitivo (castigo y rechazo)

(Pa32) Estilo despreocupado (abandono y desatención)

(Pa33) Estilo perfeccionista (excesiva y agresiva normatividad)

(M) **Educación adecuada madre** (corresponde a la Educación Asistencial-personalizada a cuya puntuación se le resta el Permisivismo y la Restricción)

(M1) Educación asistencial – personalizada (afecto, cuidado, respeto y posibilitamiento de normativa y autonomía)

(M2) Permisivismo (excesiva concesión a las demandas y caprichos)

(M3) Restricción

(M31) Estilo punitivo (castigo y rechazo)

(M32) Estilo despreocupado (abandono y desatención)

(M33) Estilo perfeccionista (excesiva y agresiva normatividad)

(Dis) **Discrepancia educativa** (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre)

(PI) **“Pro-imagen”**

TAMAI.- Nivel 2 (11 años y 6 meses – 14 años y 5 meses)

(P) **Inadaptación personal**

(P1) Insatisfacción personal (descontento consigo mismo y con la realidad)

(P2) Desajuste afectivo

(P21) Cogniafección (encogimiento y miedo)

(P22) Cognipunición

(P221) Somatización (enfermedades y molestias corporales)

(P222) Depresión - Intrapunición (autodesprecio, castigo, tristeza y preocupaciones)

(P3) Autosuficiencia (excesiva autovaloración y defensa extrapunitiva, aspectos paranoides)

(E) Inadaptación escolar

(E1) Aversión a la instrucción

(E11) Hipolaboriosidad (baja aplicación hacia el aprendizaje)

(E12) Hipomotivación (bajo interés por el aprendizaje)

(E13) Aversión al profesor (descontento con el profesor)

(E2) Indisciplina (comportamiento disruptivo en la clase)

(S) Inadaptación social

(S1) Autodesajuste social

(S11) Agresividad social (enfrentamiento con las personas)

(S12) Disnomia (conflicto con la norma)

(S2) Restricción social (introversión hostilgénica (restricción social cuantitativa – relaciones escasas y cualitativa desconfianza)

(F) Insatisfacción con el ambiente familiar (clima familiar negativo y desarmonía matrimonial)

(H) Insatisfacción con los hermanos (molestias, conflictos y celos fraternales)

(Pa) Educación adecuada padre

(Pa1) Educación asistencial – personalizada (afecto, cuidado, respeto y control)

(Pa2) Permisivismo (excesiva concesión a las demandas y fomento de caprichos)

(Pa3) Restricción

(Pa31) Perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa y distanciamiento afectivo)

(Pa32) Estilo aversivo

(Pa321) Rechazo afectivo (no afecto y desprecio)

(Pa322) Perfeccionismo hostil (recriminación, censuras...)

(Pa323) Marginación afectiva (carencia afectiva y dar menos cariño que a otros)

(M) Educación adecuada madre

(M1) Educación asistencial – personalizada (afecto, cuidado, respeto y control)

(M2) Permisivismo (fácil concesión y fomento de caprichos)

(M3) Restricción

(M31) Asistencia restrictiva

(M311) Marginación afectiva (carencia y desigualdad de afecto)

(M312) Rechazo afectivo (no afecto y desprecio)

(M32) Personalización restrictiva

(M321) Perfeccionismo hostil (refuerzos negativos: recriminar, censurar...)

(M322) Perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa y distanciamiento afectivo)

(Dis) **Discrepancia educativa** (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre)

(PI) “**Pro-imagen**”

TAMAI - Nivel 3 (14años y 6 meses – 18 años)

(P) **Inadaptación personal**

(P1) Cogniafección

(P11) Insatisfacción propia (descontento consigo y con la realidad)

(P12) Aprensión – somatización (miedo, culpabilidad, molestias corporales)

(P2) Cognipunición

(P21) Timidez (retraimiento y vergüenza en la realidad social)

(P22) Intrapunición (autodesprecio)

(P23) Depresión (aburrimiento, tristeza, decepción)

(P3) Autosuficiencia defensiva (excesiva autovaloración y extrapunición)

(E) **Inadaptación escolar**

(E1) Aversión a la instrucción

(E11) Hipolaboriosidad (baja aplicación en el aprendizaje)

(E12) Hipomotivación (bajo interés en el aprendizaje)

(E13) Insatisfacción escolar (con la clase y colegio)

(E14) Aversión al profesor (descontento con el profesor)

(E2) Indisciplina (comportamiento disruptivo en la clase)

(S) Inadaptación social

(S1) Autodesajuste social

(S11) Agresividad social (enfrentamiento con las personas)

(S12) Disnomia (conflicto con la norma)

(S2) Restricción social

(S21) Introversión hostilgénica (introversión y desconfianza social, frente a la extraversión y confiabilidad)

(S22) Introversión hipoactiva (introversión, con comportamiento sosegado, frente a extraversión e hiperactividad)

(F) Insatisfacción con el ambiente familiar

(H) Insatisfacción con los hermanos

(Pa) Educación adecuada padre

(Pa1) Educación asistencial – personalizada (afecto, cuidado, respeto y control)

(Pa2) Proteccionismo (preocupación y ayuda excesiva)

(Pa3) Permisivismo (excesiva concesión y caprichos)

(Pa4) Restricción

(Pa41) Perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa y distanciamiento afectivo)

(Pa42) Estilo aversivo

(Pa421) Marginación y rechazo afectivo

(Pa422) Perfeccionismo hostil (refuerzos negativos recriminar, censurar...)

(M) Educación adecuada madre

(M1) Educación asistencial (afecto y cuidado)

(M2) Educación personalizada (respeto y valoración como persona)

(M3) Permisivismo (excesiva concesión y fomento de caprichos)

(M4) Restricción

(M41) Asistencia restrictiva

(M411) Desatención (falta de preocupación, comunicación y desconsideración)

(M412) Marginación afectiva (frente a otros)

(M413) Rechazo afectivo (no afecto y desprecio)

(M42) Personalización restrictiva

(M421) Perfeccionismo hostil (refuerzos negativos: recriminar, censurar...)

(M422) Perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa y distanciamiento afectivo)

(Dis) **Discrepancia educativa** (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre)

(PI) **“Pro-imagen”**

ANEXO 2. LEGISLACIÓN NACIONAL, INTERNACIONAL Y AUTONÓMICA EN PROTECCIÓN DE MENORES

Tratamos a continuación la legislación internacional, nacional y autonómica que da cobertura a la problemática del maltrato infantil y la desprotección infantil. Para abordar el tema de la protección a la infancia a nivel legal, vamos a centrarnos en la evolución de la normativa existente, haciendo especial hincapié en algunas leyes que considero básicas en este proceso.

En materia de legislación es fácil apreciar por una parte un destacado avance en la atención al menor, y por otra la consecución de una mayor implicación de las distintas Administraciones Públicas. Pero a pesar del enorme número de referencias legales a la protección y derechos de los menores que vamos a exponer, es lamentable pensar que hasta inicios del siglo XX no comienzan a aparecer referencias a los menores dentro de la legislación Internacional.

En España la protección al menor debidamente legislada aparece a partir de la Constitución de 1978 (podemos decir que antes de la democracia las medidas de protección eran más bien de un carácter benéfico y paternalista). Años más tarde, en 1994, la Comunidad Autónoma de Extremadura promulgó su ley de Protección a la Infancia, dando con ello un gran paso, de cara a salvaguardar la integridad de los más pequeños.

Legislación Nacional

1. Constitución Española, 6 de Diciembre de 1978. (BOE 29 de diciembre de 1978).

La Constitución es la norma básica de nuestro ordenamiento jurídico y establece los principios en los que se debe basar la política social y económica de los poderes públicos. Los artículos más relevantes en materia de menores son:

- El Art. 39, establece la protección de los hijos y la maternidad, independientemente de la filiación o de cualquier condición social o personal.
- El Art. 20, limita la libertad de expresión y difusión de ideas por respeto a la protección de menores y adolescentes.

- El Art. 27, establece el derecho de los menores a recibir una educación integral y de los padres a elegir una educación moral y religiosa adecuada para los niños.
 - El Art. 96, regula la suscripción de acuerdos, convenios y tratados internacionales.
2. Ley 11/1981, de 13 de Mayo, de modificación de la Filiación, Patria Potestad y Régimen Económico del matrimonio, que suprime la distinción entre filiación legítima e ilegítima, equiparando al padre y a la madre a efectos del ejercicio de la patria potestad e introduciendo la investigación de la paternidad.
 3. Ley 13/1983, de 24 de Octubre, sobre Tutela.
 4. Ley 21/1987, de 11 de Noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en Materia de Adopción.
 5. Ley Orgánica 5/1988, de 9 de Junio, sobre Exhibicionismo y Provocación Sexual en Relación con los Menores.
 6. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
 7. Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal.
 8. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
 9. Ley Orgánica 4/1992, de 5 de Junio, Reguladora de las Competencias y Procedimientos en Juzgados de Menores.
 10. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

Legislación Autonómica (Comunidad Autónoma de Extremadura)

Estatuto de Autonomía de Extremadura, del 25 de Enero de 1983, Título 1, art. 7, que hace referencia a la competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma de Extremadura en materia de Asistencia Social y Bienestar Social.

Real Decreto 22/1985, de 9 de Mayo, por el que se crean los Servicios Sociales de Base, a la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Ley 5/1987, de 23 de Abril, de Regulación de Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Ley 4/1994, de 10 de Noviembre de Protección y Atención a Menores en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Real Decreto 81/94 de 31 de Mayo y Real Decreto 48/95 de 2 de Febrero, de Regulación de Ingreso en Centros Infantiles Dependientes de la Consejería de Bienestar Social.

Real Decreto 13/1999, de 26 de Enero, por el que se establece el Reglamento Regulator de los Expedientes Administrativos de Valoración de Solicitudes de Adopción y Selección de Adoptantes.

Real Decreto 139/2002 de 8 de octubre, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Acogida de Menores dependientes de la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Extremadura

LEYES CLAVES EN LA PROTECCIÓN DEL MENOR

1. Ley Orgánica 21/1987, de 11 de Noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de Adopción

Esta Ley es la que, sin duda, ha introducido cambios más sustanciales en el ámbito de Protección del Menor. Entre las innovaciones de esta Ley, que son muy numerosas y valiosas, destacan:

- La generalización del interés superior del Menor como principio inspirador de todas las actuaciones relacionadas con él, tanto Administrativas como Judiciales.
- La sustitución del anticuado concepto de *abandono* e institución del término *desamparo*, cambio que ha dado lugar a una considerable agilización de los procedimientos de protección del menor al permitir la asunción automática, por parte de la entidad pública competente, de la Tutela de aquél en los supuestos de desprotección grave del mismo.
- La institución del término *desamparo* y ser éste un concepto más amplio y flexible, de alguna manera favorece la adopción, entendida siempre como un elemento de plena integración familiar. Antes sólo podía provenir de un abandono literal del niño.

- La eliminación de la adopción simple, puesto que no rompe vínculos con la familia de origen, y la adopción de los mayores de edad.
- La aparición de un incremento de las facultades del Ministerio Fiscal en relación con la protección de menores.
- Se basa en los principios de reinserción familiar y mantenimiento de la unidad familiar.
- Se produce una desjudicialización en materia de protección de menores al transferir esta competencia, hasta esta fecha en manos de los tribunales tutelares de Menores, a la Comunidad Autónoma. Así, la norma presenta un contenido administrativo al crear las entidades administrativas de protección de menores en la Junta de Extremadura a través de la Consejería de Bienestar Social.

Encomienda a las entidades autonómicas seleccionar a los adoptantes, así como la colocación de los niños en régimen de acogimiento familiar.

Definición de *Desamparo*: “Situación que se produce cuando el menor es privado de la asistencia moral y material y sea necesaria la separación de su familia nuclear o bien cuando necesite una atención inmediata por carecer de un núcleo familiar”.

2. Ley Orgánica 1/1996 de 15 de Enero, de protección jurídica del menor de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil:

Esta Ley a lo largo de todo su articulado pretende reformar las tradicionales Instituciones de Protección del Menor reguladas en el Código Civil y, aunque no propone medidas novedosas, pretende construir un amplio marco jurídico de protección que vincula a todos los Poderes Públicos, a las Instituciones específicamente relacionadas con los menores, a los padres y familiares y a los ciudadanos en general.

Dentro de las innovaciones propuestas por esta Ley destacan:

- Se entiende la Protección del Menor, como un servicio público, próximo al ciudadano, cuya garantía está encomendada a los Poderes Públicos por Ministerio de la ley. Se programa la creación de la ya existente red de Servicios Sociales que prevea y separe situaciones de riesgo y situaciones de desamparo.

- De innovadora se puede calificar la distinción dentro de las situaciones de desprotección social del menor entre situaciones de riesgo y de desamparo, que da lugar a un grado distinto de intervención de la Entidad Pública. En las situaciones de riesgo, caracterizadas por la existencia de un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar la separación del menor del núcleo familiar, la citada intervención se limita a intentar eliminar, dentro de la institución familiar, los factores de riesgo. En las situaciones de desamparo, donde la gravedad de los hechos aconseja la extracción del menor de la familia, aquélla se concreta en la asunción por la Entidad Pública de la tutela del menor y la consiguiente suspensión de la patria potestad o tutela ordinaria.
- Se establece la obligación de toda persona que detecte una situación de riesgo o posible desamparo de un menor de prestarle auxilio inmediato y comunicar el hecho a la autoridad o a sus agentes más próximos. Con carácter específico se prevé, asimismo, el deber de los ciudadanos de comunicar a las autoridades públicas competentes la ausencia del menor de forma habitual o sin justificación del centro escolar.
- Se hace referencia a aspectos sociales, escolares y laborales del menor; asimismo, se hace referencia al concepto de confidencialidad y reserva con el objetivo de preservar la intimidad del menor.
- Se establece como repercusión de la tutela automática la suspensión de la Patria Potestad.
- Se estipula como plazo para la comunicación de la resolución de la tutela 48 horas. La forma de comunicación será, a ser posible, presencial, mediante lenguaje claro y sencillo.
- La tutela de un menor de edad debe tender, cuando sea posible, a la integración del menor en la familia del tutor. Además, se introduce como causa de remoción la existencia de graves y reiterados problemas de convivencia y se da en este procedimiento audiencia al menor.
- Tendencia a potenciar la colaboración con el menor y la familia, con el fin de evitar la institucionalización.
- Se establece como competencia de la fiscalía crear un “índice de tutela”, para el ejercicio de la función de vigilancia de la tutela.

- Se establece como vía de recurso la jurisdicción voluntaria. No siendo necesario agotar la vía administrativa a efectos de interponer la demanda.
- Se recoge la posibilidad de tomar medidas cautelares al inicio o durante el curso de cualquier procedimiento penal o civil.

3. Ley 4/1994 de 10 de Noviembre de Protección y Atención a menores en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

A pesar de que las competencias en Servicios Sociales, y por tanto en menores, están transferidas, no todas las Comunidades Autónomas tienen leyes específicas de protección de menores. Sin embargo, Extremadura promulgó una Ley Orgánica en 1.994 que es el marco de referencia de las distintas actuaciones que se siguen en nuestra región para mejorar el proceso de intervención en la protección de menores.

Esta Ley, aunque en sus presupuestos básicos sigue los preceptos de la Ley 21/1987 de 11 de noviembre, propone algunas innovaciones que a continuación pasamos a detallar:

- Hace referencia a una protección integral del menor, destacando la importancia de las acciones preventivas a través de sistemas de apoyo a las familias, consistentes en ayudas de tipo económico, psicológico y educativo. El fin sería prevenir situaciones de desprotección evitando que estados carenciales desemboquen en el desamparo del Menor y procurando su permanencia en la familia nuclear mediante el desarrollo de programas por la Administración Pública.
- Se programa el fomento de hábitos familiares que impidan que determinados menores se encuentren en horas nocturnas en ambientes que puedan conducirles a situaciones de riesgo.
- Hace referencia a los siguientes mecanismos de protección de los menores: Guarda voluntaria, Tutela Automática, Acogimiento familiar simple y preadoptivo y Tutela ordinaria. Se acredita a la Junta de Extremadura para promover ante Juzgados de primera instancia este tipo de medidas en los supuestos previstos en el Código Civil.

- En situaciones de desamparo la Ley prevé que mientras se produce la incoación del expediente se puede perder cierto automatismo, por ello en situaciones de urgencia, si es necesario, se puede prescindir de los trámites.
- En la Ley extremeña se establece una definición casuística del Desamparo:
 - El abandono voluntario del menor.
 - La existencia de malos tratos físicos o psíquicos.
 - El trastorno mental grave de los padres o guardadores de hecho.
 - La drogadicción o alcoholismo habitual de las personas que forman parte de la unidad familiar, en especial, de los padres o guardadores de hecho, o de los menores con el consentimiento de éstos.
 - Los abusos sexuales por parte de miembros de la unidad familiar o de terceros con el consentimiento de éstos.
 - La inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución.
 - Otras situaciones que tengan su causa en el incumplimiento o inadecuado ejercicio de la patria potestad o de los deberes de protección establecidos por las leyes.

4. Ley Orgánica 10/1995 de 23 de Noviembre, del Código Penal.

El Código Penal hace referencia a la protección del menor e impone sanciones cuando se violan los derechos de los menores en dos sentidos fundamentalmente: los delitos contra la libertad sexual y los delitos contra las relaciones familiares.

Así, en su título VII regula los delitos contra la libertad sexual, diferenciándose los siguientes capítulos: Agresiones sexuales; Abuso sexual; Acoso sexual; Exhibicionismo y provocación sexual; Prostitución; Disposiciones comunes de los capítulos anteriores.

Todos estos actos son considerados delitos y conllevan una pena privativa de la libertad para la persona que los realiza. Además es común a todos ellos el que se considere agravante de la situación y por tanto conlleve un incremento del castigo las circunstancias en que: a) la víctima sea una persona especialmente vulnerable por razón de edad, enfermedad o situación, y b) que la violencia o intimidación ejercida revista un carácter especialmente degradante o vejatorio.

Finalmente en el capítulo VI, artículo 191 se especifica que para proceder por los delitos de agresión, abuso sexual, o acoso, será precisa denuncia de la persona agraviada, de su representante legal o una querrela del Ministerio Fiscal. Cuando la víctima sea menor de edad, incapaz o una persona desvalida, bastará la denuncia del Ministerio Fiscal. Además se considera que en estos delitos el perdón del ofendido o del responsable legal no extingue la acción penal ni la responsabilidad.

Por otra parte en el título XII, que hace referencia a los delitos contra las relaciones familiares, destacan los siguientes artículos porque son los que considero de mayor importancia para centrar el tema:

a. Artículo 221: Serán castigados los que, mediando compensación económica, entreguen a otra persona un hijo, descendiente o cualquier menor aunque no concorra relación de filiación o parentesco. También serán castigados la persona que lo reciba y el intermediario. Si los hechos se cometieran utilizando guarderías, colegios u otros locales, se impondrá a los culpables la pena de inhabilitación especial y se podrá acordar la clausura temporal o definitiva de los establecimientos.

b. Artículo 224: El que indujere a un menor o a un incapaz a que abandone el domicilio familiar será castigado con pena de prisión.

c. Artículo 226: El que dejare de cumplir los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad, tutela, guarda o acogimiento familiar o de prestar la asistencia necesaria legalmente establecida será castigado con pena de arresto. El Juez podrá imponer la pena de inhabilitación especial para el ejercicio de los derechos de patria potestad, tutela, guarda o acogimiento familiar.

d. Artículo 229: El abandono de un menor de edad o un incapaz por la persona encargada de su guarda será castigado con la pena de prisión, siendo ésta mayor si el abandono fuese realizado por los padres, tutores o guardadores legales. Asimismo se aumentará el castigo, si se pusiese en peligro la vida, salud, integridad física o libertad sexual del menor de edad o incapaz.

e. Artículo 230: El abandono temporal de un menor de edad o de un incapaz será castigado, en sus respectivos casos, con las penas inferiores en grado a las previstas en el artículo anterior.

f. Artículo 231: El que, teniendo a su cargo la crianza o educación de un menor o incapaz, lo entregara a un tercero o a un establecimiento público sin la anuencia de quien se lo hubiera confiado, o de la autoridad competente, será castigado con la pena de multa. Si se hubiese puesto en peligro la vida, salud, integridad física o libertad sexual del menor o incapaz se impondrá la pena de prisión.

g. Artículo 232: Los que utilizasen o prestasen a menores de edad o incapaces para la práctica de la mendicidad, serán castigados con la pena de prisión. Si para esto se traficase con menores de edad o incapaces, se empleare con ellos violencia o intimidación, o se les suministrare sustancias perjudiciales para su salud, se impondrá la pena de prisión.

En estos casos el Ministerio Fiscal instará de la autoridad competente las medidas pertinentes para la debida custodia y protección del menor.

Legislación internacional

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Decreto-Ley del Texto Refundido de la Legislación de Tribunales de Menores, 11 de Junio de 1948).
2. Declaración Universal de los Derechos de los Niños. Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959 (Resolución núm. 1386).

Esta Resolución recoge los derechos específicos de los niños, considerando que necesitan una protección especial, incluyendo la jurídica, tanto antes como después de su nacimiento y especifica la necesidad de prever cualquier forma de discriminación. Algunos de los derechos que recoge son: la protección de los intereses de la infancia, el derecho del menor a una identidad, el derecho a ser amado, contra el abuso y la explotación, etc.

3. Convención sobre los Derechos del Niño. *Texto aprobado en la 44 sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas, ratificado por España el 20 de noviembre de 1989.* BOE de 31 de diciembre de 1990.

El artículo 19 de la Convención define el maltrato como toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. Insta para que se adopten las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas pertinentes para proteger y salvaguardar la integridad del menor.

4. Carta Social Europea (1956). Cubre parcialmente la esfera de protección que en todo momento debe asegurarse al niño.
5. Convenio de La Haya sobre la Comparecencia de las Autoridades y la Ley Aplicable en Materia de Protección de Menores (1961). Instrumento de ratificación de 29 de abril de 1987.
6. Consejo de Europa (1967). Recomendación núm. (67), del Comité de Ministros, relativo al Convenio Europeo sobre Adopción de Menores.
7. Consejo de Europa (1970). Recomendación núm. (70), del Comité de Ministros, para la protección de las madres solteras y sus hijos.
8. Consejo de Europa (1977). Recomendación núm. (77), del Comité de Ministros, sobre servicios de ayuda familiar.
9. Consejo de Europa (1979). Recomendación núm. (79) 17, del Comité de Ministros sobre la protección de menores contra los malos tratos.

Esta Recomendación propone a los gobiernos de los Estados miembros que tomen todas las medidas necesarias para garantizar la seguridad del menor sometido a abusos físicos o mentales, por acción u omisión, por parte de los responsables de su custodia o de los que tengan control temporal o permanente sobre él.

Asimismo, realiza una serie de sugerencias destinadas a la prevención del maltrato, entre las que destacan:

- ✓ La mejora de las condiciones socioeconómicas y culturales, poniendo un especial énfasis en los sectores más desfavorecidos, así como en la educación para una paternidad responsable.
- ✓ La puesta en marcha de campañas de educación pública sobre el abuso infantil.

- ✓ La mejora de la organización del sistema de protección de menores, así como la investigación. En esta línea se propone la colaboración de la población en general para la detección de situaciones de maltrato, indicando que las personas sujetas a secreto profesional pudieran revelar casos de abusos, siempre a través de un procedimiento establecido y respetando la ética profesional.
- ✓ En cuanto a las Administraciones Públicas, indica la necesidad de la interrupción inmediata del maltrato y la prevención del mismo, siempre que sea posible, con el mantenimiento del menor en su propia familia a través, de medidas de apoyo y tratamiento para toda la unidad familiar.

10. Consejo de Europa (1981). Recomendación núm. (81) 3, del Comité de Ministros, concerniente a la Acogida y Educación del Niño desde su Nacimiento hasta los ocho años.

11. Consejo de Europa (1985). Recomendación núm. (85) 4, del Comité de Ministros, sobre la violencia en el seno familiar.

Con esta Recomendación se propone la adopción en todos los Estados miembros del Consejo de Europa, de una estrategia global de lucha contra la violencia familiar que abarque las facetas de la prevención, denuncia e intervención estatal ante situaciones de violencia familiar.

En cuanto a la prevención, considera la necesidad de sensibilizar a la opinión pública acerca de la gravedad de la violencia familiar, divulgar información sobre relaciones sociales y familiares y formar a profesionales que, debido a su trabajo, puedan encontrarse ante situaciones de violencia familiar. Asimismo, propone la creación de asociaciones asistenciales de ayuda.

Reconoce también la conveniencia de levantar el secreto profesional para los casos de denuncia de la violencia familiar, recomendando que la intervención estatal se dirija hacia la protección inmediata de la víctima de la violencia.

