

MEDIO SOCIAL Y DESARROLLO DEL LENGUAJE: UN ESTUDIO CON NIÑOS ADOPTADOS¹

A.M. GONZÁLEZ, I. QUINTANA, C. BARAJAS, M.J. LINERO, M.A. GOICOECHEA, M.J. FUENTES, M. FERNÁNDEZ Y M.L. DE LA MORENA

Dpto. Psicología Evolutiva. Facultad de Psicología. Campus de Teatinos s/n. 29071. Málaga.
TFNO: 952132498 FAX: 952132635

Resumen

El trabajo que se presenta estudia los niveles de desarrollo lingüístico de 19 niños/as, de edades comprendidas entre los 6 y 11 años en dos momentos: antes del acogimiento familiar (cuando aún se encontraban en centros de protección) y entre 13 y 23 meses después de su ingreso en la familia de acogida. La evaluación lingüística de los niños se ha realizado utilizando la PLON y dos subtest del WISC-R (Semejanzas y Vocabulario). El estudio se ha desarrollado con la pretensión de responder a dos cuestiones fundamentales: ¿qué niveles de desarrollo lingüístico podemos esperar en niños que, como los de nuestra muestra, se han desarrollado hasta su segunda e incluso su tercera infancia en contextos sociales muy desfavorecidos? y ¿podemos esperar una recuperación de los déficits lingüísticos infantiles ante situaciones que, como el acogimiento preadoptivo, modifican sustancialmente las condiciones vitales de estos niños?. Nuestros resultados reflejan el efecto negativo que la carencia ambiental posee en el desarrollo lingüístico de los niños, asimismo permiten demostrar mejoras significativas después del acogimiento preadoptivo.

Palabras clave: Desarrollo del lenguaje; niños adoptados; pobreza ambiental.

Abstract

This work studies the language development of 19 children, aged from 6 to 11 years, in two situations: a) before they were fostered by a pre-adoptive family (while they still lived in a child-care center), and b) from 13 to 23 months after living with the family. Language evaluation was carried out by use of the PLON test and two WISC-R subsets (Matching and Vocabulary). The aim of the study was to try to find answers to two main questions: a) What levels of language development can we expect in children who, as our sample, have lived up to their second and even third stage of childhood in an unfavorable social environment?; and b) Is it possible to expect a recovery in language deficits when certain conditions, such as pre-adoption fostering, contribute to substantially modifying the social and life conditions of the child? Our results reflect the negative effect on child language development of poor environments, but it also demonstrates that after living with the pre-adoptive families improvements are significant.

Key words: Language development; adopted children; poor environment.

¹ Este trabajo forma parte de la investigación titulada "Variables implicadas en el proceso de adaptación entre el niño y la familia acogedora en situaciones de acogimiento familiar" (DGICYT PS93-0161), realizado en colaboración con el Servicio de Atención al Niño (Consejería de Asuntos Sociales) de la Provincia de Málaga.

INTRODUCCIÓN

El papel del medio social en la adquisición y desarrollo del lenguaje parece, después de las investigaciones de los años 70 y 80, aceptado como algo incuestionable.

Si hacemos una revisión de la literatura referida a la importancia del medio social en la adquisición y desarrollo del lenguaje encontramos, al menos, dos líneas de trabajo:

1. la que describe y explica cómo inciden las interacciones diádicas entre adultos y niños en el proceso de adquisición del lenguaje; línea ampliamente desarrollada en los años 70 por autores como Bruner (1975, 1977) o Snow y Ferguson (1977) y en la que se aportan datos acerca de cómo el lenguaje que los adultos dirigen a los niños (*motherese*), así como las situaciones de interacción cotidianas en las que ambos se ven implicados (*formatos*), contribuyen de forma decisiva al proceso de adquisición del lenguaje;
2. la que se desarrolla en torno a sujetos que han vivido en situaciones de privación social. En esta segunda línea resultan de especial interés dos tipos de estudios: los que analizan los efectos de la privación (extrema o no) sobre el desarrollo infantil y los que investigan sobre la incidencia de la adopción en el desarrollo de niños que han vivido en situaciones de maltrato y/o negligencia durante un tiempo prolongado de su infancia. Comentaremos algunas investigaciones realizadas en torno a estos dos tipos de estudios.

Skuse (1993) hace una revisión sobre los trabajos realizados entre los años 40 y 80 acerca de niños que vivieron en situaciones de extrema privación y negligencia, analizando los niveles de estimulación que recibieron durante el período de aislamiento y las consecuencias en su desarrollo. Se estudian los niveles de estimulación recibidos en diez casos extremos de privación, considerando las siguientes variables: nutrición, maltrato, período máximo en entorno normal, contactos sociales consistentes, exposición al lenguaje hablado y/o gestual. Al estudiar la incidencia de estas variables en diversas áreas del desarrollo (físico, motor, intelectual, social, emocional, comprensión y expresión lingüística) en los casos revisados, el autor concluye que el lenguaje parece ser más vulnerable que otras características del desarrollo mental, tales como las habilidades sensoriomotoras. En concreto, la evaluación de estos niños en el momento de encontrarlos reflejaba que su lenguaje expresivo estaba muy afectado, y que una vez que los niños pasaron a un entorno normal la producción avanzó menos rápidamente que la comprensión lingüística.

Recientemente, Miravet y otros (1999), así como Temprado y otros (1999), han proporcionado algunos datos de interés en relación con el desarrollo intelectual de niños entre 1 y 15 años que se encuentran en residencias de protección en la Comunidad Valenciana. En estos trabajos citados se extrae información tanto acerca de la situación socio-familiar de los niños y los tipos de maltrato recibidos, como de sus niveles de rendimiento en el WPPSI y el WISC-R. En sus resultados se reflejan bajas puntuaciones en todas las dimensiones del test en la mayoría de los niños, lo que relacionan con «las carencias en la estimulación que manifiestan los menores que han sufrido algún tipo de maltrato» (Temprado y otros, 1999, p. 370). Los datos relativos a las subpruebas de «Semejanzas» y «Vocabulario», especialmente interesantes para nuestro estudio, revelan niveles de rendimiento bajos en el 44% de los niños en el subtest de «Semejanzas» y en el 52% en el de «Vocabulario».

Por otra parte, los estudios con niños adoptados proporcionan fundamentalmente información acerca de todo lo relativo al proceso de adaptación en la adopción, lo cual resulta de

gran utilidad a los profesionales que trabajan en este ámbito; pero además, ofrecen interesantes oportunidades para comprobar el efecto del medio en el desarrollo. Aunque, como puede observarse en la revisión de Valverde y Fernández (1986), la mayoría de los estudios se ocupan más del desarrollo intelectual que del desarrollo lingüístico, o incluyen el desarrollo lingüístico como una variable más del desarrollo intelectual, comentaremos algunos trabajos que resultan de especial interés.

Uno de los trabajos clásicos sobre el impacto de la institucionalización y de la adopción en el desarrollo intelectual infantil es el de Skeels (1966). En este trabajo se comparan el desarrollo socioemocional e intelectual de dos grupos de sujetos que habían vivido sus primeros años en un orfanato de los años 30 y que presentaban retraso mental; un grupo (12 sujetos) había permanecido en el orfanato y el otro (13 sujetos) había salido de allí, y más tarde o más temprano habían sido adoptados. El seguimiento se realizó hasta la edad adulta, y se demostraba que los niveles de desarrollo de los sujetos de ambos grupos era marcadamente diferente. Los sujetos adoptados presentaban un desarrollo normal, a diferencia de los otros cuyo desarrollo era notablemente retrasado. Un dato de especial interés es el referido a que las principales ganancias del grupo de los niños adoptados se produjeron en un periodo relativamente corto, aproximadamente a los 19 meses de su acogimiento.

Aunque este trabajo se ha revisado y criticado posteriormente por Longstreth (1981), lo cierto es que su principal conclusión no parece cuestionarse y, por tanto, parece factible que los niños que provienen de un entorno con grandes privaciones puedan recuperarse sustancial y permanentemente cuando cambian sus ambientes estimulares.

Conclusiones semejantes se ofrecen en el estudio de Colombo, de la Parra y López (1992) en el que se comparan los niveles de desarrollo que alcanzan 35 niños, divididos en tres grupos, que han padecido desnutrición en la primera infancia y que tienen destinos distintos: un grupo fue adoptado entre los seis y doce años por familias de clase media o media alta ($n=16$), el segundo permaneció en una institución ($n=8$) y el tercero regresó con su familia biológica permaneciendo en una situación precaria ($n=11$). En este estudio se encuentra que los mejores niveles de rendimiento intelectual y lingüístico en el WISC-R se observaron en los niños adoptados, especialmente en los subtest de Comprensión, Semejanzas y Vocabulario, pruebas que tienen en común la evaluación de los niveles expresivos y comprensivos lingüísticos. Estos autores atribuyen estos mejores resultados en los niños adoptados a la aportación por parte de la familia adoptiva de un entorno estable, rico en experiencias y que apoya la escolarización.

Si aunamos la información que nos proporcionan las dos líneas de trabajo revisadas hasta el momento, parece obvio que la incidencia del entorno socioambiental de los sujetos en su desarrollo lingüístico es decisiva. Esto no implica obviar el papel que la genética juega en la adquisición del lenguaje. En este sentido, la aportación de Skuse (1993) acerca del papel de la genética y el ambiente en el desarrollo del lenguaje nos parece bastante esclarecedora: «no hay duda de que nuestra capacidad de adquirir el lenguaje está bajo control genético, y esto asegura el logro de esta habilidad bajo un amplio, pero a la vez limitado, tipo de circunstancias ambientales» (Skuse, 1993, p.32).

En definitiva, parece que el sistema de adquisición del lenguaje, cualquiera que sea su naturaleza, es lo suficientemente sensible a las circunstancias ambientales adversas como para que éstas afecten a su desarrollo normal, pero también es lo suficientemente flexible, como para que los efectos negativos del medio no resulten irreversibles.

Partiendo de estas premisas se ha desarrollado una investigación que tiene como objetivo general conocer los niveles evolutivos (social, intelectual y lingüístico) que presentan niños procedentes de familias de estatus socioculturales muy desfavorecidos, que

han llegado a la situación legal de desamparo, principalmente debido al abandono y/o el maltrato, y que se proponen en adopción después de un período de institucionalización. Además pretendemos comprobar si, después de un intervalo comprendido entre uno y dos años de acogimiento familiar, en el que las circunstancias ambientales han mejorado considerablemente, se modifican sustancialmente los niveles de desarrollo que presentan esos niños.

Concretamente los datos que presentamos en este trabajo se refieren al ámbito del desarrollo lingüístico. Dada la escasez de estudios aplicados al ámbito lingüístico similares al que nos planteamos, que nos sirviesen como guía para formular unas hipótesis, nos ha parecido más conveniente presentar este trabajo, en lugar de presentando unas hipótesis previas, partiendo de las preguntas que fueron surgiendo desde su gestación y durante su realización y que en síntesis son las que siguen: ¿qué niveles de desarrollo lingüístico podemos esperar en niños que se han desarrollado hasta su segunda e incluso su tercera infancia en contextos sociales muy desfavorables?; ¿se observará un déficit global de lenguaje, es decir, un empobrecimiento general a nivel expresivo y comprensivo?; ¿las deficiencias se encontrarán sólo en los aspectos más conceptuales como léxico y semántica o también en aspectos más formales como fonología y morfosintaxis?; y, finalmente, ¿podemos esperar una recuperación de los déficits lingüísticos infantiles ante situaciones que, como el acogimiento preadoptivo, modifican sustancialmente las condiciones vitales de estos niños?

MÉTODO

Se ha evaluado el nivel lingüístico de 19 niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y 11 años que por diversos motivos (maltrato, abuso y/o negligencia) habían sido separados de sus familias de origen y se encontraban en disposición de ser acogidos en una nueva familia con fines preadoptivos. Todos los niños/as han vivido durante un período prolongado de su infancia (algunos hasta los 5 años, otros hasta los 8 años) en familias de niveles socioeconómicos muy bajos, en situaciones de una gran pobreza estimular y con una escolarización deficiente; la mayoría han pasado un período de su vida, no menor de un año, en una institución de acogida y, finalmente, todos pasaron a vivir en situación de acogimiento familiar (ver tabla 1).

Se han realizado dos mediciones en cada sujeto, una antes de producirse el acogimiento familiar (días antes del ingreso del niño/a en la nueva familia) y otra transcurrido al menos un año de acogimiento. El período de acogimiento familiar transcurrido desde la primera evaluación hasta la segunda no es el mismo en todos los niños, como puede observarse en la tabla 1, oscila entre los 13 y los 23 meses; el motivo de ello es que, debido a las características peculiares de la muestra, no fue posible comenzar el estudio de todos los niños simultáneamente, por lo que llegado el momento de finalización de la investigación algunos niños llevaban menos tiempo que otros viviendo en acogimiento familiar, aunque todos, tal como nos planteamos al inicio de la investigación, habían vivido un mínimo de un año con las familias de acogida.

Tabla 1

SUJETOS	EDAD 1ª	EDAD 2ª MEDICION	PERÍODO DE ACOGIMIENTO	TIEMPO DE INSTITUCIONALIZACIÓN
J.A.N.	11,3	12,6	15 meses	3 años
R.O.	8,11	10,4	17 meses	1 año
C.G.	10,5	12	19 meses	3 años
J.D.M.	9,7	10,8	13 meses	2 años
A.B.	7	8,11	23 meses	1 año
J.A.	7,7	9,1	18 meses	3 años
D.R.	6,1	7,6	17 meses	1 año
C.D.	6,2	7,4	13 meses	2 años
A.D.	7,3	8,4	13 meses	2 años
V.T.	8,8	10,5	21 meses	1 año
R.S.	11,8	13,3	19 meses	3 años
C.S.	9,11	11,10	23 meses	2 años
L.P.	8,9	9,10	13 meses	3 meses
C.C.	9,1	10,3	14 meses	1 año
M.C.C.	7	8,1	13 meses	1 año
T.S.	10,4	12	20 meses	2 años
M.C.C.F.	7,11	M.E.	-----	1 año
J.C.F.	9,3	M.E.	-----	1 año
A.CH.	9,10	M.E.	-----	5 años

La evaluación del lenguaje se llevó a cabo a través de la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) y de la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños-Revisada (WISC-R).

A pesar de que la PLON sirve sólo para baremar en edades comprendidas entre 4 y 6 años, se seleccionó como instrumento de evaluación debido a su utilidad para evaluar el conjunto de dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso. Dada la limitación de edad para la que esta prueba se encuentra baremada, los resultados obtenidos no se presentan de forma cuantitativa (con las puntuaciones típicas), sino de forma cualitativa, utilizando los tres niveles que la prueba permite determinar: normal, necesita mejorar y retraso.

Consideramos preciso hacer algunos comentarios sobre esta prueba que resultan imprescindibles para comprender los resultados que después expondremos. Estos comentarios se refieren a la prueba diseñada para niños de 6 años, que fue la que se utilizó finalmente al valorar los datos. En la dimensión de «forma» la PLON evalúa tanto fonología, como morfología y sintaxis; en la dimensión de «contenido» se evalúa léxico y semántica; y en la dimensión de «uso» se mezclan diversos contenidos, por un lado se evalúa el uso del lenguaje para

planificar, ordenar y relatar, por otro se valoran aspectos de índole semántica como la comprensión de absurdos de contenido, de metáfora y la adaptación a situaciones cotidianas, e incluso aspectos de tipo sintáctico como la comprensión de absurdos de forma. Nuestra experiencia con esta prueba nos ha llevado a pensar que la dimensión de uso es la más cuestionable de la prueba, no sólo porque mezcla dimensiones muy diversas, sino porque incluye tareas confusas. Tal es el caso del absurdo de forma que, planteado después del absurdo de contenido, conduce a muchos niños a buscar el error en el contenido y no a atender a la morfosintaxis como requiere la prueba.

El WISC-R se utilizó en el marco de la investigación para evaluar los niveles intelectuales de los niños, pero para la evaluación de los niveles de desarrollo lingüístico únicamente se emplearon datos referidos a la Escala Verbal. Esta parte de la escala está compuesta por 5 subtest (Información, Semejanzas, Aritmética, Vocabulario y Comprensión). De entre estos test se han seleccionado dos: Semejanzas y Vocabulario.

La selección se ha realizado teniendo en cuenta el análisis de Kaufman (1979) sobre los subtest de la Escala Verbal del WISC-R. Tanto «Información» como «Aritmética» constituyen tareas en las que la experiencia escolar juega un importante papel y, como hemos apuntado anteriormente, los niños de este estudio no han estado adecuadamente escolarizados. Por otra parte, las cuestiones que se formulan en la tarea de «Comprensión», además de aspectos verbales evalúan fundamentalmente inteligencia o juicios sociales, juicios que resultan bastante familiares para los sujetos que han vivido en entornos culturales de niveles medios, pero que no lo son tanto cuando se evalúa a sujetos de entornos culturales muy bajos, como aquellos en los que la mayoría de los niños de este estudio se han desarrollado. Finalmente, las subpruebas de «Semejanzas» y «Vocabulario» son las que más capacidades de tipo lingüístico comparten (comprensión verbal, conceptualización verbal y expresión verbal), aunque evidentemente no evalúan exactamente lo mismo. En la tarea de «Semejanzas» («¿en qué se parecen un plátano y una manzana?»), por ejemplo) se evalúa especialmente una capacidad que no se valora en otras pruebas, la capacidad de categorización; la tarea de «Vocabulario» (definiciones de palabras) evalúa principalmente el conocimiento lingüístico, el dominio de los rasgos semánticos que componen los significados de las palabras. De entre estos dos subtest el de «Vocabulario» es el que más influido resulta por el conocimiento previamente adquirido, mientras que el de «Semejanzas» probablemente sea el que menos contaminado se encuentre por influencias culturales, al menos a juicio de Kaufman. Lo cierto es que evaluar lenguaje, evitando la influencia del entorno sociocultural, resulta, si no imposible, muy difícil; por ello, la selección de los subtest de «Vocabulario» y «Semejanzas» se ha realizado siguiendo como criterio principal el que evaluaran capacidades fundamentalmente lingüísticas, y no otras habilidades como aprendizaje escolar o juicio social.

Para proporcionar una información general sobre el nivel verbal de los sujetos se presentará también, junto a los datos obtenidos en los dos subtest del WISC-R, la puntuación global verbal (CI Verbal) de cada uno de los sujetos.

Como se ha comentado anteriormente, las pruebas mencionadas se administraron a los sujetos dos veces (antes y después de acogimiento). Por diversos motivos (fracaso del acogimiento o traslado de localidad de la familia), del total de 19 niños/as que componen la muestra, a 3 sujetos no fue posible realizar la segunda medición (de ahí que figuren en la edad de segunda medición de la tabla 1 con las siglas M.E, mortandad experimental).

Para el análisis de la significación del cambio entre las puntuaciones de la primera y la segunda medición en los dos test empleados se ha utilizado la prueba de rangos de Wilcoxon, aplicada a los datos de los 16 sujetos de los que se pudo realizar la primera y la segunda medición.

RESULTADOS

Presentaremos los resultados de cada una de las pruebas en la primera medición y posteriormente en la segunda, analizando también estadísticamente si los datos obtenidos en ambas mediciones resultan significativamente diferentes.

Resultados de la primera medición

Tabla 2

1ª MEDICIÓN PLON				
SUJETOS	EDAD	FORMA	CONTENIDO	USO
J.A.N.	11	Normal	Normal	Normal
R.O.	9	Retraso	Normal	N.M.
C.G.	9	N.M.	Normal	Normal
J.D.M.	9	N.M.	N.M.	N.M.
A.B.	7	Retraso	N.M.	Retraso
J.A.	7	Normal	N.M.	N.M.
D.R.	6	Retraso	Normal	N.M.
C.D.	6	N.M.	N.M.	N.M.
A.D.	7	N.M.	N.M.	N.M.
V.T.	8	Normal	Normal	N.M.
R.S.	11	N.M.	N.M.	N.M.
C.S.	9	Normal	N.M.	Normal
L.P.	8	Normal	Normal	Normal
C.C.	9	N.M.	Retraso	N.M.
M.C.C.	7	Normal	N.M.	N.M.
T.S.	10	Normal	N.M.	N.M.
M.C.C.F.	7	Retraso	Normal	N.M.
J.C.F.	9	Normal	Normal	Normal
A.CH.	9	N.M.	Normal	Normal

Los datos que se exponen en la tabla reflejan que de los 19 sujetos de la muestra, únicamente 3 obtienen niveles normales en las tres dimensiones de la PLON, 4 presentan niveles bajos en una dimensión (sea forma, contenido o uso), 6 aparecen con niveles bajos o muy bajos en dos dimensiones y otros 6 en las tres.

Observando la tabla 2 llama especialmente la atención que la dimensión que aparece más afectada en los resultados de la PLON sea la de uso (13 sujetos «necesitan mejorar» o aparecen con «retraso»), mientras que en las dimensiones de forma son 11 sujetos y en la de contenido 10. Estos resultados nos conducen a preguntarnos qué tipo de errores cometen los niños en la dimensión de uso, recordemos que esta es una dimensión del test compuesta por contenidos muy variados. Uno de los contenidos en los que aparece un error

casi sistemático (10 de los 13 sujetos lo producen) es el de «absurdo de forma», pues los niños/as suelen dejarse llevar por la tarea anterior y buscan errores de contenido donde hay errores morfosintácticos. No obstante, en 8 de los sujetos no se observa sólo ese error, es frecuente también que aparezcan déficits en el empleo del lenguaje para planificar una tarea (el escondite) y, aunque menos frecuentemente, para ordenar y relatar una historia (viñetas).

En cuanto a la dimensión de forma, en la que encontramos 11 sujetos con déficits, la primera cuestión a dilucidar es si se trata de un déficit de índole fonológico o también de tipo morfosintáctico. Al analizar esta información encontramos que de los 11 sujetos sólo 3 cometen errores en los contenidos referidos a morfología o a sintaxis (pronombres y oraciones compuestas causales, de relativo y condicionales), el resto únicamente presenta déficits de índole fonológica. Los errores de índole fonológica son muy diversos, algunos parecen dialectales como el ceceo y la omisión de consonantes finales, pero en su mayoría se trata de procesos de simplificación fonológica propios de las últimas etapas del desarrollo fonológico (reducción de grupos consonánticos o sustituciones en los mismos y reducción de diptongo). Este tipo de errores, infrecuentes en el desarrollo fonológico normal a la edad de 7 años, aparecen en niños de este estudio que tienen 9 e incluso 11 años. Sólo uno de los sujetos, J.D.M., presentaba numerosos procesos de sustitución y reducción frecuentes en las primeras fases del desarrollo fonológico, lo que hizo aconsejable la intervención logopédica. Finalmente, en la dimensión de contenido encontramos 10 sujetos que no alcanzan el nivel normal requerido por la prueba. Las tareas que componen esta dimensión (tercio excluso, categorías, contrarios y definición de palabras), requieren el dominio de un léxico supraordenado útil para categorizar la realidad, el conocimiento de los rasgos semánticos (funcionales, perceptivos y conceptuales) de ciertas palabras y de algunos tipos de relaciones semánticas (en concreto de antonimia y de inclusión en un determinado campo semántico). Las dificultades en los sujetos que aparecen deficitarios en el nivel de contenido son de muy diversa índole, pero todas indican una gran pobreza léxica, así como un escaso conocimiento sobre el mundo y sobre su propia lengua.

Si analizamos cada una de las tareas que componen la dimensión de contenido obtenemos una información más precisa sobre el déficit semántico de los niños de este estudio. Cuando la tarea («tercio excluso») consiste en excluir un elemento de un conjunto de objetos porque no pertenece a esa clase, 4 niños fallan porque desconocen la clase (por ejemplo: herramientas o frutas) en la que se incluyen todos esos objetos y que permite excluir a uno en concreto (por ejemplo: balón o jamón). En la tarea de «contrarios», 8 de los niños cometen errores que indican desconocimiento de un léxico específico; podemos decir que en su mayoría los niños comprenden el sentido de la tarea, pero no conocen los adjetivos concretos (rápido-lento/ grueso-delgado/ duro-blando) y utilizan términos más genéricos como pequeño en lugar de delgado, o adverbios en lugar de adjetivos (despacio en lugar de lento). En cuanto a la tarea de «categorías», 6 de los niños tienen dificultades para nombrar dos elementos incluidos en una categoría (herramientas, muebles y vehículos), algunos de ellos conocen la categoría de muebles, otros de herramientas, pero ninguno de los 6 puede nombrar dos tipos de vehículos; de nuevo encontramos una importante carencia en el conocimiento de léxico, en este caso de tipo supraordenado. Finalmente, la tarea de «definición» de palabras resulta ser la de mayor dificultad para los sujetos, los 10 sujetos con déficits en la dimensión de contenido puntúan muy bajo en la definición de palabras, al definir sustantivos (bufanda y martillo) lo hacen utilizando muy pocos rasgos semánticos, definen básicamente por el uso (rasgos funcionales), cuando se trata de verbos («cocinar» y «hablar») incorporan en la definición la palabra definida, y no encuentran palabras para definir adjetivos (por ejemplo: «bello» o «alegre»).

Tabla 3

1ª MEDICIÓN WISC-R				
ESCALA VERBAL				
SUJETOS	EDAD	Puntuación Típica Semejanzas(*)	Puntuación Típica Vocabulario(*)	CI Verbal Total
J.A.N.	11	9	2	86
R.O.	9	9	6	70
C.G.	9	1	7	61
J.D.M.	9	1	2	49
A.B.	7	3	7	65
J.A.	7	4	9	80
D.R.	6	5	8	77
C.D.	6	7	6	88
A.D.	7	13	9	76
V.T.	8	1	7	76
R.S.	11	7	2	59
C.S.	9	4	3	53
L.P.	8	16	16	135
C.C.	9	9	4	70
M.C.C.	7	5	12	93
T.S.	10	5	5	78
M.C.C.F	7	2	6	69
J.C.F.	9	7	4	62
A.CH.	9	5	3	61

(*)El ámbito de las puntuaciones típicas va de 1 a 19 puntos. Por tanto consideramos, como se indica en el manual del WISC-R, dentro de la normalidad las puntuaciones que se encuentran 3 desviaciones típicas por encima y 3 desviaciones típicas por debajo de la media (10 puntos), es decir, entre 7 y 13 puntos.

Respecto a los resultados en el WISC-R, como puede observarse en la tabla 3, sea en el subtest de Vocabulario, sea en el de Semejanzas, nuestros datos reflejan que 11 de los sujetos de la muestra puntúan por debajo de lo normal. En el CI verbal total son 14 los sujetos que no alcanzan una puntuación de 85, encontrándose por tanto estos sujetos al menos una desviación típica por debajo de la media.

Si consideramos las dos subpruebas conjuntamente observamos que de los 19 sujetos de la muestra, 17 aparecen en alguna de las dos tareas con bajas puntuaciones y 5 lo hacen en las dos tareas a la vez. Llama la atención especialmente que no haya una coincidencia total entre los sujetos con déficits en la dimensión de contenido de la PLON y los que presentan déficits en estos subtest del WISC-R (compárense los datos de tabla 2 y 3), pues aparentemente se evalúan aspectos lingüísticos semejantes. Probablemente las diferencias que encontramos entre los resultados de una prueba y otra se deban a que los niveles de exigencia son distintos en cada una de ellas. Recordemos que la PLON está baremada para niños de hasta 6 años, mientras que el WISC-R abarca hasta los 16 años, con lo que el grado de exigencia va incrementándose en relación con la edad de los sujetos.

Al analizar la tarea de «Semejanzas», observamos que requiere un conocimiento amplio de los rasgos semánticos que definen las palabras para encontrar así aquellos rasgos comunes a

dos palabras (manzana y plátano se comen), pero además es preciso también conocer el léxico supraordenado que permite incluir a dos términos en una misma categoría (manzana y plátano son frutas). Los sujetos que puntúan más bajo en esta tarea sólo responden en aquellos ítems en los que la semejanza radica en un rasgo perceptivo o funcional común (se comen, suenan), pero estos ítems son muy pocos, o puntúan más bajo que cuando hay que considerar semas más abstractos (son frutas, son instrumentos musicales).

En la tarea de Vocabulario se observa que los sujetos principalmente definen sustantivos, no dando respuesta en adjetivos y verbos. Esto parece deberse a que las definiciones se fundamentan principalmente en rasgos perceptivos y funcionales, con predominio de los funcionales, y este tipo de rasgos no resultan útiles para definir verbos o adjetivos. Pero además las definiciones de sustantivos resultan pobres, son poco detalladas incluso en rasgos perceptivos y carecen de términos supraordenados que permitan construir definiciones más elaboradas. En este sentido, los datos reflejan igual que en la dimensión de contenido de la PLON, poca capacidad para representar conceptualmente, a través del lenguaje, la realidad.

Resultados de la segunda medición

Tabla 4

2ª MEDICIÓN PLON				
SUJETO	EDAD	FORMA	CONTENIDO	USO
J.A.N.	12	Normal	Normal	Normal
R.O.	10	Normal	Normal	Normal
C.G.	12	Normal	Normal	Normal
J.D.M.	10	Normal	N.M.	N.M.
A.B.	8	N.M.	Normal	Normal
J.A.	9	Normal	Normal	Normal
D.R.	7	Retraso	N.M.	N.M.
C.D.	7	Normal	Normal	Normal
A.D.	8	Normal	Normal	Normal
V.T.	10	Normal	Normal	Normal
R.S.	13	Normal	Normal	Normal
C.S.	11	Normal	Normal	Normal
L.P.	9	Normal	Normal	Normal
C.C.	10	Normal	Normal	N.M.
M.C.C.	8	Normal	Normal	Normal
T.S.	12	Normal	Normal	Normal
M.C.C.F.	M.E.	---	---	---
J.C.F.	M.E.	---	---	---
A.CH.	M.E.	---	---	---

Como puede observarse al comparar los datos de la tabla 2 con los de la tabla 4, los niveles de rendimiento en la PLON de los niños/as que componen la muestra han mejorado sensiblemente después del período de acogimiento. Así lo reflejan también los datos del análisis estadístico que se presentan en la tabla 5, pues resultan significativos los cambios registrados en las puntuaciones de las tres dimensiones de la prueba.

Tabla 5

SIGNIFICACIONES PRUEBA PLON		
PRUEBA RANGOS DE WILCOXON	Z	P (*)
FORMA	-2.646	0.008 (*)
CONTENIDO	-2.530	0.01 (*)
USO	-3.000	0.003 (*)

(*) $P \leq 0.05$

En el nivel de «forma» podemos decir que los avances más relevantes son los referidos a la fonología, éstos consisten básicamente en la producción correcta de sinfonos y diptongos, aunque en algún caso también se han eliminado las sustituciones fonológicas. En las tareas referidas a morfosintaxis, lo que resulta más relevante es el desarrollo de la capacidad para responder adecuadamente a los ítems que requieren el empleo de oraciones compuestas causales, condicionales y de relativo.

En el nivel de «contenido» los cambios resultan especialmente llamativos, pues muchos de los sujetos que no lograban ninguna puntuación en las tareas de «tercio excluso», «contrarios» y/o «categorías» consiguen ahora la máxima puntuación. Estos logros indican no sólo un incremento en el léxico activo, sino también en la capacidad de categorizar la realidad. En las «definiciones», el incremento en las puntuaciones obedece tanto a un cambio cuantitativo como cualitativo; por una parte aumenta la cantidad de ítems que se contestan adecuadamente (en esta fase se definen además de sustantivos, verbos y adjetivos), y por otra se realizan definiciones más completas, que incluyen más rasgos perceptivos y que incorporan sinónimos que resultan de gran utilidad cuando se trata de definir verbos y adjetivos (por ejemplo: en la definición de «alegre» se emplea el término «contento», en la de «hablar» el de «decir» y en la de «bello» se utiliza el sinónimo «guapo»).

En el nivel de «uso» las mejoras más frecuentes aparecen en la tarea que requiere «comprensión y adaptación a situaciones cotidianas», lo que nos lleva a relacionar estos avances con el cambio de entorno y de experiencias sociales de los niños. Otros aspectos de esta dimensión en los que se observa mejor rendimiento son los de «ordenamiento y relato» y «planificación» en los que el lenguaje sirve de instrumento para la realización de otras operaciones cognitivas.

Tabla 6

2ª MEDICIÓN WISC-R				
ESCALA VERBAL				
SUJETOS	EDAD	Puntuación Típica Semejanzas(*)	Puntuación Típica Vocabulario(*)	CI Verbal Total
J.A.N.	12	12	12	111
R.O.	10	7	6	77
C.G.	12	7	8	73
J.D.M.	10	4	3	58
A.B.	8	9	7	95
J.A.	9	7	7	77
D.R.	7	6	8	81
C.D.	7	11	11	104
A.D.	8	9	6	76
V.T.	10	7	6	88
R.S.	13	6	1	57
C.S.	11	4	6	74
L.P.	9	15	18	142
C.C.	10	10	6	92
M.C.C.	8	9	8	99
T.S.	12	9	2	69
M.C.C.F	M.E.	--	--	--
J.C.F.	M.E.	--	--	--
A.CH.	M.E.	--	--	--

(*)El ámbito de las puntuaciones típicas va de 1 a 19 puntos. Por tanto consideramos, como se indica en el manual del WISC-R, dentro de la normalidad las puntuaciones que se encuentran 3 desviaciones típicas por encima y 3 desviaciones típicas por debajo de la media (10 puntos), es decir, entre 7 y 13 puntos.

Como puede observarse si se comparan los datos de la tabla 3 y la tabla 6, en la segunda medición ha habido mejoras sustanciales en las puntuaciones del WISC-R. En el análisis estadístico de la tabla 7 los cambios resultan significativos tanto en el CI Verbal, como en el subtest de Semejanzas, sin embargo no resultan significativos en el subtest de Vocabulario.

Tabla 7

SIGNIFICACIONES PRUEBA WISC-R		
PRUEBA RANGOS DE WILCOXON	Z	P (*)
SEMEJANZAS	-2.256	0.024 (*)
VOCABULARIO	- .387	0.699
CI VERBAL TOTAL	-2.813	0.005 (*)

(*)P ≤ 0.05

La significación del cambio en el CI Verbal obedece a que en 12 de los 16 sujetos tiene lugar entre la primera y la segunda medición un incremento en su puntuación, incremento que en algunos casos resulta muy acusado, llegando a ser hasta de 30 puntos.

Las mejoras en el subtest de Semejanzas resultan claramente significativas porque son muchos más los sujetos que incrementan su puntuación en la segunda medición (11), que los sujetos que no mejoran sus puntuaciones o que descienden en las mismas (4). Sin embargo, en el subtest de Vocabulario las mejoras resultan escasas. En algunos casos el avance en la resolución de la tarea no ha sido lo suficientemente importante como para que, al incrementar la edad de baremación en los subtest, los niños reciban puntuaciones más altas que en la primera medición. En otros sujetos no ha habido mejoras en el rendimiento de la tarea, lo que ha supuesto que al incrementarse la edad del sujeto en la segunda medición, y por tanto el baremo a aplicar para obtener su puntuación típica, resulten puntuaciones inferiores en la segunda medición respecto a las obtenidas en la primera.

Los cambios que se observan en esta segunda medición son similares a los que se observan en la dimensión de «contenido» de la PLON. Por una parte se incrementan los ítems a los que los niños/as responden correctamente y por otra, mejora sustancialmente la calidad de las respuestas que se dan a los ítems que se contestan ya en la primera medición. En la tarea de Semejanzas las mejoras provienen principalmente del empleo de términos supraordenados (p. ejem: fruta, animal, bebida, etc.); en la tarea de Vocabulario, en los sujetos en los que se observan mejoras, las definiciones se enriquecen no sólo con el empleo de esos términos supraordenados, sino también porque se realizan descripciones más detalladas, con más rasgos perceptivos.

DISCUSIÓN

En este apartado intentaremos dar respuesta a las preguntas que nos formulábamos inicialmente en la introducción.

Respecto a la cuestión referida al efecto de contextos socioculturales muy desfavorecedores en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños, los datos obtenidos nos conducen a afirmar que estos efectos resultan significativamente negativos, pues los niños de este estudio presentan niveles lingüísticos deficitarios.

En cuanto a las características de estos déficits lingüísticos, en líneas generales aparece en forma de un empobrecimiento general, en el que cabe destacar principalmente bajos niveles en el desarrollo léxico-semántico (pobreza léxica, conocimiento deficitario del significado del lenguaje y escaso dominio de relaciones sémicas taxonómicas). Las limitaciones en el nivel semántico del lenguaje observadas en los niños de nuestro estudio parecen lógicas si consideramos, como lo hace Nelson (1985), que el sistema semántico se define y se transmite culturalmente; las carencias sociales y escolares de estos niños no han propiciado ni explícita (instrucción directa), ni implícitamente (interacción social) el desarrollo de una estructura conceptual que incorpore ciertas relaciones semánticas del lenguaje.

Pero nuestros datos apuntan también un pobre rendimiento en otros niveles más formales del lenguaje. Concretamente, en el nivel fonológico, los datos analizados nos hacen pensar en cierta inmadurez en el dominio del sistema, pues se evidencian en niños mayores de 7 años procesos de simplificación fonológica propios de las últimas etapas del desarrollo fonológico. En el ámbito morfosintáctico es en el que menos déficits se han observado, también es cierto que éste es el nivel del que disponemos menos información, pues son escasas las tareas de la PLON que evalúan el desarrollo morfosintáctico, y como ya comentamos los subtest del WISC-R únicamente nos permiten evaluar aspectos relacionados con el nivel léxico-semántico. La escasa información de que disponemos sobre el desarrollo de los sujetos en el nivel morfosintáctico sólo nos permite apuntar dificultades en el empleo de oraciones compuestas (causales, de relativo y condicionales).

Además, creemos que merece una atención especial el hecho de que este empobrecimiento general en el lenguaje afecte al rendimiento en tareas que se encuentran vinculadas con el dominio del lenguaje, como la planificación y la organización de actividades.

La otra cuestión a comentar se refiere a la recuperación de los déficits lingüísticos como consecuencia de la mejora en las condiciones ambientales. Respecto a este interrogante la respuesta resulta también afirmativa, aunque haya que introducir algunos matices. Nuestros datos apuntan claras mejoras en los niveles lingüísticos de los niños después de un mínimo de un año en situación de acogimiento preadoptivo. Claro está que las mejoras son mucho más evidentes en el rendimiento de una prueba poco exigente para nuestros sujetos como es la PLON, pero también resultan significativas las mejoras en el CI Verbal y en las respuestas a la tarea de «Semejanzas» del WISC-R. La ausencia de mejoras significativas en el subtest de «Vocabulario» podría interpretarse atendiendo a la propia naturaleza de la tarea; como señala Kaufman (1979) un rendimiento deficiente en «Vocabulario» suele ser reflejo de un ambiente cultural empobrecido, probablemente el periodo de tiempo transcurrido en el nuevo entorno no ha sido suficiente para que los niños hayan adquirido los conocimientos necesarios para alcanzar una habilidad léxica normal en relación con su edad. No obstante, y teniendo en cuenta algunos datos excepcionales (ver el sujeto D.R. en las tablas 2 y 4), en los que no sólo no se observan mejoras, sino que se registran retrasos entre la primera y la segunda medición, cabe plantearse también que algún cambio ambiental de los que tienen lugar con el tránsito del centro de protección a la familia de acogida, no resulte demasiado favorable para desarrollo lingüístico, por resultar el entorno de la familia de acogida de un nivel cultural muy bajo.

En definitiva, en líneas generales parece claro que las carencias ambientales que han sufrido los niños que llegan a la situación de desamparo provocan déficits en sus niveles de desarrollo lingüístico; asimismo también puede decirse que las mejoras ambientales que generalmente conlleva el acogimiento preadoptivo de estos niños, estimula el desarrollo del lenguaje y, por tanto, sin una intervención específica los niños avanzan en sus habilidades lingüísticas. No obstante, dado que el número de sujetos que componen la muestra no es muy amplio, y que sus características no la hacen del todo homogénea (variabilidad en la duración del periodo de acogimiento, así como en el periodo de institucionalización y en el nivel de escolarización), no podemos sino señalar que estas conclusiones deben interpretarse con cautela.

Finalmente, no podemos pasar por alto la consideración que hacen Valverde y Fernández (1986) a las investigaciones sobre mejoras de la inteligencia con la adopción, que creemos del todo aplicable a nuestro trabajo sobre el lenguaje: no es suficiente demostrar que el medio influye en el desarrollo del niño, es necesario también explicar cómo influye, analizando cuáles son las características del clima educativo de las familias adoptivas que inciden en el desarrollo del niño. Esto lógicamente no es una tarea fácil, pues requiere no sólo la observación directa del ambiente familiar, sino la sistematización de estos datos de forma que resulten útiles para explicar las mejoras en el desarrollo infantil.

Referencias

Bishop, C. y Mogford, K. (Ed.) (1993) *Language development in exceptional circumstances*. Londres: LEA.

Bruner, J. (1975) Communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 225-287. Trad. cast.: De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. *Infancia y Aprendizaje, monografía 1*, 133-163, 1981.

Bruner, J. (1977) Early interaction and language acquisition. En: R. H. Schaffer (Ed.) *Studies in mother-infant interaction*. Londres: Academic Press.

Colombo, M., de la Parra, A. y López, I. (1992) Intellectual and physical outcome of children undernourished in early life is influenced by later environmental conditions. *Developmental*

Medicine and Child Neurology, 34 , 611-622.

Kaufman, A. S. (1979) *Psicometría razonada con el WISC-R*. México: El manual moderno.

Longstreth, L. E. (1981) Revisiting Skeels final study: a critique. *Developmental Psychology*, 17, 620-625.

Miravet, E., Simó, S. y Más, E. (1999) El desarrollo cognitivo-intelectual de los menores en residencias de protección asociados a la situación socio-familiar del menor y a los malos tratos recibidos. En A. López, G. Pons y M. A. Cerezo (Dir.) *El valor del buen trato a la infancia: coste humano, social y económico del maltrato*. Actas del V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Valencia.

Nelson, K. (1985) *Making sense: The Acquisition of Shared Meaning*. Londres: Academic Press. (Trad. cast. *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza, 1988).

Skeels, H. M. (1966) Adults status of children with contrasting early life experiences: a follow-

up study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 32:3.

Skuse, D. H. (1993) Extreme deprivation in early childhood. En C. Bishop y K. Mogford (Ed.) *Language development in exceptional circumstances*. Londres: LEA.

Snow, C. y Ferguson, C. (Eds.) (1977) *Talking to children: lenguaje input and acquisition*. Cambridge: C.U.P.

Temprado, M. D., Ortega, L. y Martínez, M. J. (1999) El desarrollo cognitivo-intelectual de los menores en residencias de protección. En A. López, G. Pons y M. A. Cerezo (Dir.) *El valor del buen trato a la infancia: coste humano, social y económico del maltrato*. Actas del V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Valencia.

Valverde, J.M. y Fernández, J. (1986) Adopción e inteligencia. *Informes de Psicología*, 5, 155-182.