

anuario de  
**psicología**

The UB Journal of Psychology

Volumen 42  
Número 3  
Diciembre 2012

facultad de psicología  
universidad de barcelona

ps  
icología

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

## La integración escolar de los menores adoptados: percepción parental y variables implicadas\*

Ana Berástegui Pedro-Viejo  
*Universidad de Comillas, Madrid*  
Ana M<sup>a</sup> Rosser Limiñana  
*Universidad de Alicante*

*El contexto escolar es un ámbito clave en el proceso de adaptación de los menores adoptados. Numerosas investigaciones han mostrado dificultades en estos menores asociadas a sus experiencias previas a la adopción y las carencias sufridas en sus primeros años de vida.*

*El objetivo central de esta investigación es conocer el nivel de adaptación escolar de un grupo de 91 menores adoptados nacional e internacionalmente, de edades comprendidas entre los 3 y los 11 años, y las posibles variables asociadas a la misma.*

*Los resultados indican que alrededor de un 20% de los casos habían presentado dificultades en su proceso de adaptación escolar que parecían estar asociadas con la edad a la que habían sido adoptados, su género y procedencia así como con determinadas experiencias previas a la adopción. Igualmente se muestra una relación entre la adaptación escolar de los menores y la percepción de adaptación familiar de sus padres.*

*Se discuten las implicaciones para la práctica.*

*Palabras clave: adopción, adoptados, escuela, adaptación.*

## School integration of adopted children: Parental perception and involved factors

*The school context is a key field in the adaptation process of adopted children. Numerous researches have shown difficulties in these children associated*

---

\* *Agradecimientos:* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de investigación sobre *Adopción Internacional y Nacional: Familia, educación y pertenencia: perspectivas interdisciplinares y comparativas* - Subproyecto *Nuevos retos de la adopción en España: aspectos psicológicos y jurídicos* (MÍCINN CSO2009-14763-C03-02-subprograma SOCI) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

*Correspondencia:* Ana M<sup>a</sup> Rosser Limiñana. Grupo de investigación Intervención Psicosocial con familias y menores IPSIFAM. Departamento de comunicación y psicología social. Universidad de Alicante. Carretera San Vicente del Raspeig s/n - 03690 San Vicente del Raspeig, Alicante. Correo electrónico: ana.rosser@ua.es

*with their experiences before the adoption and with the lack of affection suffered in their early years of life.*

*The aim of this research is to know the level of school adaptation of a group of 91 national and international adopted children, and the possible variables associated with it.*

*The results point out that about 20% of the cases had shown difficulties in school adaptation process. These appeared to be associated with the age of adoption, gender and home country as well as certain pre-adoption experiences.*

*They also show a relationship between school adjustment of children and their parents' perception of the family adaptation.*

*Implications for practice are discussed.*

*Keywords: Adoption, adopted, school, adaptation.*

## Introducción

La adopción es una medida que permite ofrecer a un menor que no puede permanecer con su familia de origen, la posibilidad de vivir una experiencia familiar. En España este fenómeno se ha visto incrementado en los últimos años con la llegada de menores de países extranjeros, convirtiéndonos en uno de los países con las tasas más altas de adopción (Berástegui, 2005).

En general, las investigaciones coinciden en señalar que las familias están satisfechas con su experiencia adoptiva y que sus hijos se han adaptado correctamente a su nueva vida (Berástegui, 2005; Fernández y Fuentes, 2004; Loizaga, 2009; Mc Donald, Propp y Murphy, 2001; Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2005; Rosser, 2010; Sánchez-Sandoval, 2011), aunque también señalan un pequeño porcentaje de adopciones truncadas que evidencian que esta adaptación no está exenta de dificultades (Berástegui, 2003; Palacios *et al.*, 2005).

En este proceso de adaptación entran en juego otros contextos diferentes de la familia como la escuela. El menor adoptado se encuentra con un doble reto en su escolarización, pues a la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno y de establecer nuevos vínculos afectivos aún, como cualquier otro alumno, el progreso en la adquisición de nuevos conocimientos y en su proceso de socialización. Así, su integración escolar dependerá de sus resultados escolares y los aprendizajes que consiga alcanzar tanto como de los aspectos relacionados con la adaptación social, relacional y conductual (Berástegui, 2006).

En este empeño, tendrá que enfrentarse a obstáculos específicos en su integración escolar, que se manifiestan tanto en el rendimiento académico como en las relaciones con compañeros y profesores y en su comportamiento. Estos obstáculos que estarían relacionados con su procedencia de entornos educativos desfavorecidos, la falta de estimulación, y, si nacieron en otro país, el desconocimiento del lenguaje, los hábitos y las costumbres socialmente aceptados en su nuevo entorno (Berástegui, 2006). En este sentido, numerosos trabajos señalan dificultades en el proceso de integración escolar. En general, los adoptados, tanto

si son de adopción nacional (Palacios y Sánchez, 1996) cómo internacional (Beckett *et al.*, 2007; Dalen, 2007; Van Ijzendoorn, Juffer, y Phoelhuis, 2005; Lindblad, Dalen, Rasmussen, Vinnerljung y Hjern, 2009; Palacios, *et al.*, 2005; Reinoso y Forns, 2011; Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen, y Dalen, 2010; Wilk, *et al.*, 2011; Vaugelade, Duyme y Fichcott, 2008), al compararlos con sus iguales en la escuela, tienden a presentar mayores retrasos en su rendimiento escolar y en las habilidades lingüísticas, y a desarrollar problemas de aprendizaje. Aproximadamente la mitad de ellos necesitan apoyo escolar durante los 2 o 4 primeros años de escolarización tras la adopción (Gindis, 1998; Judge, 2004, Palacios *et al.*, 2005). En aquellos estudios en los que se comparan adoptados nacionales e internacionales, los adoptados internacionales suelen presentar peores logros que los adoptados en el propio país (Beckett *et al.*, 2007; Dalen, 2007; Lindblad, Dalen, Rasmussen, Vinnerljung y Hjern, 2009; Palacios *et al.*, 2005), con excepciones que parecen derivar del país de procedencia (Vaugelade *et al.*, 2008; Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen, y Dalen, 2010).

La investigación sugiere que estas dificultades pueden tener que ver con un *Déficit cognitivo acumulado*, término acuñado por Deutsch en los años 60 (Cox, 1983) y llevado al estudio de los menores adoptados por Gindis (2000, 2006) para explicar este desfase, consecuencia de las carencias sufridas por menores que crecieron en entornos desfavorecidos y que no han desarrollado las habilidades cognitivas adecuadas para su edad. En la misma línea se pronuncian autores como Groza, Ryan y Thomas (2008) o Merz y McCall (2011) cuando hablan del *Déficit en la función ejecutiva* que se manifiesta en una serie de habilidades cognitivas y de acciones que involucran la capacidad para manipular la información y de concentrarse en una tarea específica (Rabbitt, 1997). Sus hallazgos sugieren que la privación psicosocial temprana puede aumentar el riesgo de sufrir déficits en la función ejecutiva que tienen un reflejo directo en la adaptación escolar y que se manifiestan especialmente en los menores que fueron adoptados más mayores.

Son de destacar así mismo los estudios que señalan la adopción como factor de protección frente a las carencias en la historia previa (Vaugelade *et al.*, 2008; Van Ijzendoorn, *et al.*, 2005). Por ejemplo, el meta-análisis realizado por Van Ijzendoorn, Juffer, y Poelhuis (2005) mostraba que los niños adoptados puntuaron más alto en las pruebas de CI que sus hermanos biológicos no adoptados o que los compañeros que se quedaron en el mismo entorno y que su rendimiento fue mejor. Sin embargo, aunque los niños adoptados no se diferenciaban de sus pares no adoptados actuales en el coeficiente intelectual, sí presentaban un retraso en el rendimiento escolar y las habilidades lingüísticas. Resultados similares se obtuvieron en estudios españoles con adoptados nacionales (Palacios y Sánchez, 1996), demostrando que la evolución de los adoptados había sido más positiva que la de sus iguales de origen (los menores que permanecieron en la

institución o con sus familias de origen), aunque algo inferiores a los de sus iguales actuales.

Por otra parte, los problemas escolares a menudo son vividos por los padres como un termómetro de la adaptación de sus hijos tras la adopción y afectan a la percepción de adaptación familiar y la satisfacción con la adopción (Berástegui, 2005). En su estudio, las dificultades escolares se encontraban entre las fuentes de estrés que más influían en la adaptación familiar.

En el estudio de las variables implicadas en la integración escolar, la edad a la que fueron adoptados los menores es la variable que más consistentemente se ha relacionado con un aumento en las dificultades (Decker y Omori, 2009; Rutter, 2005; Van IJzendoorn, *et al.*, 2005; Tan, 2009). La principal razón de su influencia es que los niños adoptados en una edad más avanzada a menudo han estado expuestos a una variedad de factores negativos antes de la adopción por un período de tiempo más largo que los adoptados en la infancia (Dalen, 2007; Howe, 1997). Las carencias en el entorno previo de los niños tienen efectos negativos a largo plazo en el desarrollo. De hecho, encontramos referencias en la literatura que señalan que la desnutrición prenatal, la exposición prenatal al alcohol, o el peso bajo al nacer, tienen un efecto negativo en el desarrollo cognitivo de los niños (Gindis, 2000; McGuinness y Pallansch, 2000; Miller, 2000; Mitchel, 2001).

También son numerosos los trabajos que señalan la institucionalización tras la separación de los menores de su entorno original como un factor de riesgo importante con consecuencias negativas para el desarrollo psicosocial de los niños (Beckett *et al.*, 2007; Zeanah *et al.*, 2003). El tiempo que pasaron en las instituciones correlaciona negativamente con las puntuaciones del cociente intelectual (Rutter, 1998), los problemas conductuales y sociales (Fisher, Ames, Chisholm y Savoie, 1997) y con el apego inseguro (Chisholm, 1998) aunque los autores no mencionan si toda esta sintomatología deriva de los retrasos en el desarrollo o covaría por el efecto que tiene la institucionalización temprana en todas las áreas del desarrollo.

Aun cuando existen notables diferencias en la atención prestada a los menores en los diferentes lugares de procedencia, es difícil que un entorno institucional pueda ofrecer las experiencias adecuadas necesarias para apoyar el desarrollo óptimo del cerebro del niño (Rutter, 2005). En este sentido, la ausencia de figuras de referencia afectiva consistentes y duraderas también ha demostrado ser un factor de riesgo que dificulta el establecimiento de unas relaciones de apego seguras, afectando al desarrollo emocional y social de los menores. (O'Connor *et al.*, 2000; Verhulst, Althaus y Verluis-den Bierman, 1990, 1992; Zeanah *et al.*, 2003).

Nuestro estudio trata de analizar la integración escolar de los menores adoptados tanto en España como en el extranjero, tal y como es percibida por sus padres. Para ello se estudian las variables de su historia previa que se relacionan con esta adaptación, especialmente su edad de adopción, su lugar de procedencia y su

historia previa (tiempo de institucionalización e indicios de maltrato y/o negligencia). Finalmente tratamos de analizar la influencia que tiene este ámbito en la percepción de adaptación familiar de las familias.

## Método

### *Participantes*

Se recogió información sobre 102 niños adoptados nacional e internacionalmente en el Principado de Asturias entre 1998 y 2008. Para este análisis se han seleccionado aquellos menores que se encontraban escolarizados en el momento del estudio ( $n=91$ ). El 45% eran chicos y el 55% chicas.

Los menores fueron adoptados con una media de 2,5 años ( $DT=2,77$ ) y tenían en el momento del estudio entre los 3 y los 11 años ( $M=7,14$  y  $DT=3,9$ ). El 34,31% ( $n=35$ ) procedían de una adopción nacional y el 65,69% ( $n=67$ ) de adopción internacional. Los continentes de procedencia de estos menores eran: América Latina ( $n=9$ , 8,8%; Colombia, 1; México, 5; Ecuador, 1; y Chile, 1), Asia ( $n=34$ , 33,3%; China, 26; Kazajstán, 2; y Nepal, 1), Países del Este ( $n=21$ , 22,5%; Rusia, 15; Ucrania, 2; Rumanía, 2; Polonia, 1; y Bulgaria, 1) y África ( $n=1$ , 1%; Etiopía).

Las familias, con una edad media los padres de 46,4 años ( $DT=5,53$ ) y de 44,8 años las madres ( $DT=4,90$ ), estaban formadas en un 90,2% por parejas y siendo el resto monoparentales.

### *Instrumentos*

– *Autoinforme de datos personales*, adaptado de Berástegui (2005, 2007). Recoge los principales datos socio-demográficos de la familia y del menor adoptado; el tipo de cuidados previos a la adopción y antecedentes conocidos de la atención recibida hasta la adopción, así como distintas escalas de evaluación de la percepción de los padres de la situación inicial y actual del menor y la familia.

– *Cuidado previo del menor*. Evalúa la información disponible para la familia a través de los informes del menor o de los contactos con el entorno de cuidado previo, de la vida anterior de su hijo/a en dos dimensiones: tiempo de institucionalización e indicios de maltrato. Con respecto a los indicios de maltrato la familia contesta acerca de seis áreas de maltrato (maltrato familiar, maltrato institucional, negligencia familiar, negligencia institucional, abuso sexual y explotación) con cuatro opciones de respuesta (*frecuente, ocasional, no o sin datos*). A efectos de análisis consideramos como una sola dimensión el maltrato ya sea familiar o institucional y de igual modo se hace con la negligencia. Dicotomizamos la respuesta a esta variable considerando que hay indicios cuando la familia contesta

frecuente u ocasional y no hay indicios cuando la familia manifiesta que *no* o que *no tiene datos*.

– *Escala de integración escolar*. Esta escala mide el grado en el que, a juicio de la familia, se ha logrado la integración escolar del menor explorando seis áreas específicas (adaptación escolar, aprendizajes básicos, resultados escolares, relaciones con profesores, relaciones con compañeros, integración social y actitud en el aula). Para cada uno de estos ítems hay tres opciones de respuesta: *buena* (no se perciben dificultades), *en proceso* (se perciben dificultades que han empezado a mejorar) y *con dificultades* (se perciben dificultades sin una mejoría evidente). El total de la escala es el resultado de la suma de las puntuaciones en todos los índices. Puntuaciones más altas en la escala indican una mejor integración escolar. La escala fue inicialmente elaborada para ser contestada por técnicos de seguimiento (Berástegui, 2012). El índice de Cronbach, de  $\alpha=0,85$ , nos indica que cumple adecuadamente los criterios de fiabilidad siendo muy similar al obtenido en la escala original.

– *Escala de expectativas de adaptación*. Escala tipo Likert de 8 ítems con 6 opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) construidos en torno a dos factores fundamentales que daban cuenta de un 56,07% de la variabilidad de la escala: (a) expectativas de control, valora el grado en el que los padres tiene un sentimiento de autoeficacia y control frente a su papel y (b) confirmación de expectativas, valora el grado en el que los padres consideran que los retos que se presentan en su proceso de adaptación eran previsibles y conocidos para ellos antes de adoptar. La fiabilidad de la escala original es de  $\alpha=0,73$  (Berástegui, 2005).

– *Escala de Adaptación familiar a la adopción*. Esta escala explora el grado en que la familia se siente adaptada y satisfecha con la adopción y siente que la adopción ha comportado consecuencias positivas para sus miembros. Es una escala tipo Likert de 6 ítems con seis opciones de respuesta (*totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*) Puntuaciones más altas en esta escala indican mejores niveles de adaptación/satisfacción familiar. En la escala original, estos ítems dan cuenta del 69,38% de la varianza en un solo factor y la fiabilidad es muy alta ( $\alpha=0,93$ ; Berástegui, 2005)

### **Procedimiento**

Se envió por correo postal desde la entidad pública un cuestionario de autoinforme a las 550 familias cuyos expedientes de adopción habían finalizado entre 1998 y agosto de 2008 en el Principado de Asturias. En el envío se incluían las instrucciones de respuesta y un sobre prefranqueado con un apartado de correos en el que recibimos contestados 102 cuestionarios (tasa de respuesta del 18,54%).

## Análisis de los datos

Tras el análisis de los descriptivos, frecuencias y porcentajes, se realiza un análisis de las correlaciones entre las diferentes áreas de integración escolar y las variables estudiadas. Finalmente se realiza el contraste de hipótesis mediante pruebas no paramétricas (Prueba de Kruskal-Wallis).

## Resultados

En general, los padres consideran que los menores adoptados se han adaptado bien a la escuela, alcanzando en el índice total de integración escolar, expresado según tres rangos (1: *con dificultades*; 2: *en proceso*; y 3: *buena*), una media de 2,60 con una desviación típica de 0,61. Atendiendo a los diferentes índices de integración escolar estudiados (tabla 1) más del 80% de los menores se encontrarían en el rango de buena adaptación. Sin embargo, entre un 6,6% y un 20% según el área aún no han logrado una buena adaptación, especialmente en los resultados escolares obtenidos (19,8%) y en la actitud en el aula (17,8%).

TABLA I: INTEGRACIÓN ESCOLAR.

	<i>Adap. escolar</i>	<i>Aprend. básicos</i>	<i>Resultados escolares</i>	<i>Rels. con compañeros</i>	<i>Rels. con profesores</i>	<i>Integr. social</i>	<i>Actitud aula</i>
con dificultades	4,4%	8,8%	13,2%	5,5%	4,4%	2,2%	8,9%
en proceso	4,4%	7,7%	6,6%	2,2%	2,2%	6,6%	8,9%
buena	91,1%	83,5%	80,2%	92,3%	93,3%	91,2%	82,2%

## Edad de adopción

Controlando la edad actual de los menores (tabla 2, página siguiente), la adaptación escolar y la edad de adopción correlacionan de forma inversa tanto con la puntuación total en integración escolar ( $r_{xy}=-,408^{**}$ ) como con todos y cada uno de los índices de integración escolar. Cuanto más pequeños fueron adoptados los niños y niñas de la muestra mejor adaptación presentan en el ámbito escolar, en todos los aspectos evaluados, con diferencias estadísticamente significativas en ajuste escolar ( $r_{xy}=-,360^{**}$ ), aprendizajes básicos ( $r_{xy}=-,317^{**}$ ), resultados escolares ( $r_{xy}=-,336^{**}$ ), relaciones con compañeros ( $r_{xy}=-,352^{**}$ ), integración social ( $r_{xy}=-,236^{*}$ ), y actitud en el aula ( $r_{xy}=-,239^{*}$ ), es decir con todos los índices de adaptación escolar excepto con la relación con los profesores.



TABLA 2: CORRELACIONES ENTRE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y DIFERENTES VARIABLES.

	<i>Edad adopción</i>	<i>Negligencia</i>	<i>Tiempo institucionalizado</i>
	<i>rxy</i>	<i>rho</i>	<i>rho</i>
Integración escolar	-,408***	-,491(**)	-,432(***)
Adaptación escolar	-,360**	-,516(***)	-,290(*)
Aprendizajes básicos	-,317**	-,420(***)	-,389(**)
Resultados escolares	-,336**	-,415(***)	-,472(***)
Relaciones con compañeros	-,352**	-,459(***)	-,181
Relación con profesores	-,196	-,404(***)	-,015
Integración social	-,236*	-,411(***)	-,197
Actitud en el aula	-,239*	-,477(***)	-,213

Nota: \*\*\* La correlación es significativa al nivel  $p < .001$  (bilateral); \*\* La correlación es significativa al nivel  $p < .01$  (bilateral); \* La correlación es significativa al nivel  $p < .05$  (bilateral).

Dividiendo el grupo entre los que fueron adoptados antes de los 2 años y el resto (ver tabla 3) corroboramos estos datos ya que existen diferencias significativas entre medias en todas las variables estudiadas, así como en la puntuación total en integración escolar ( $U=450$ ;  $p < .001$ \*\*\*), con mejores puntuaciones para los que fueron adoptados antes de los 2 años.

TABLA 3: INTEGRACIÓN ESCOLAR SEGÚN LA EDAD DE ADOPCIÓN.

	<i>&lt;2 años</i>		<i>2 o + años</i>		<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asintót. (bilateral)</i>
	<i>M</i>	<i>DT.</i>	<i>M</i>	<i>DT.</i>				
Adaptación escolar	3,00	<,001	2,64	,699	700,0	1261,0	-3,836	<,001
Aprendizajes básicos	2,93	,371	2,42	,792	610,0	1171,0	-4,269	<,001
Resultados escolares	2,93	,371	2,21	,893	523,5	1084,5	-5,011	<,001
Relaciones con compañeros	3,00	<,001	2,70	,684	769,5	1330,5	-3,312	,001
Relación con profesores	2,96	,265	2,75	,622	786,5	1314,5	-2,469	,014
Integración social	2,96	,186	2,79	,545	829,0	1390,0	-2,011	,044
Actitud en el aula	2,89	,409	2,50	,762	663,5	1191,5	-3,263	,001
Total integración escolar	2,86	,35	2,18	,72	450,0	1011	-5,011	<,001

Nota: a. Variable de agrupación: edad de adopción.

### *Experiencias previas de maltrato*

Un porcentaje relevante de los padres tienen indicios de negligencia (22,6%). Por el contrario, son menos las familias que tienen indicios de otros tipos de maltrato sobre los menores (un 6,2% tiene indicios de maltrato físico, un 2,5% de explotación o mendicidad y ninguna familia tiene sospechas de abuso sexual). Los indicios de negligencia están relacionados con todos los índices de adaptación escolar (tabla 2), produciéndose una correlación negativa entre ambos. En concreto, los indicios de negligencia en el pasado del menor se asocian a niveles más bajos de integración escolar en general ( $\rho=-,491^{***}$ ), y varios de sus indicadores como la adaptación escolar ( $\rho=-,516^{***}$ ), los aprendizajes básicos ( $\rho=-,420^{***}$ ), los resultados escolares ( $\rho=-,415^{***}$ ), las relaciones con los compañeros ( $\rho=-,459^{***}$ ), y con los profesores ( $\rho=-,404^{***}$ ), la integración social ( $\rho=-,411^{***}$ ), y la actitud del menor en el aula ( $\rho=-,477^{***}$ ).

Las diferencias entre las medias en el grado de integración escolar de los menores de los que hay sospecha o constancia de que sufrieron negligencia familiar ( $M=1,24$ ;  $DT=.43$ ) y de los que no ( $M=2,70$ ;  $DT=.56$ ) son significativas ( $U=220$ ;  $p=.0001$ ).

### *Tiempo de institucionalización*

Los menores estuvieron institucionalizados entre 2 meses y 10 años ( $M=20$  meses;  $DT=19,13$ ). El tiempo de permanencia en las instituciones se asocia con la adaptación escolar (tabla 2) de forma que a más tiempo institucionalizados los menores presentan peores niveles de integración escolar ( $\rho=-,362^{**}$ ), destacando un descenso en aprendizajes básicos ( $\rho=-,389^{**}$ ) y en resultados escolares ( $\rho=-,472^{***}$ ). Los aspectos más sociales de la adaptación no parecen verse afectados a un nivel significativo por esta variable.

### *Procedencia*

No existen diferencias significativas cuando agrupamos a los menores según provengan de una adopción nacional o internacional. Sin embargo, sí encontramos diferencias estadísticamente significativas en la integración escolar de los menores ( $\chi^2_{(3)}=9,683$ ;  $p=.008^{**}$ ) si, tras excluir del análisis el único caso procedente de África, consideramos las adopciones nacionales en comparación con las realizadas en el resto de lugares de procedencia. En concreto, las diferencias aparecen en adaptación escolar ( $\chi^2_{(3)}=8,123$ ;  $p=.044^*$ ), en las relaciones con los compañeros ( $\chi^2_{(3)}=10,728$ ;  $p=.013^*$ ) y, sobre todo en la actitud en el aula ( $\chi^2_{(3)}=19,916$ ;  $p<.001^{***}$ ). En todos ellos se repite la tendencia con puntuaciones medias superiores en los menores que proceden de Asia, seguidos de España (tabla 3). Sin

embargo, obtienen peores logros los menores de los países del este ( $M=2,14$ ;  $DT=,65$ ) y de América latina ( $M=2,57$ ;  $DT=,78$ ).

### Género

El género de los menores también guarda relación con la integración escolar (tabla 4). En concreto encontramos puntuaciones medias superiores en las niñas, siendo las diferencias estadísticamente significativas en resultados escolares ( $U=848$ ;  $p=,042^*$ ) con  $M=2,80$  y  $DT=,56$  en las niñas y  $M=2,51$  y  $DT=,8$  en los niños, y en actitud en el aula ( $U=731$ ;  $p=,001^{**}$ ) donde se repite la tendencia con puntuaciones medias superiores en las niñas ( $M=2,92$  y  $DT=,34$ ) que en los niños ( $M=2,5$  y  $DT=,784$ ).

Se descarta que estas diferencias pudieran estar condicionadas por la procedencia de los menores ya que, si bien en el bloque de adoptados con menos de 2 años, el 63% son niñas, en su mayoría chinas, las diferencias entre los que fueron adoptados con menos de 2 años y el resto no llegan a ser significativas ( $\chi^2_{(1)}=3,639$ ;  $p=,056$ ).

TABLA 4: INTEGRACIÓN ESCOLAR SEGÚN LA PROCEDENCIA DE LOS MENORES.

	<i>España</i>		<i>América Latina</i>		<i>Asia</i>		<i>Países este</i>		$\chi^2$	gl	Sig. asintót.
	<i>M</i>	<i>DT.</i>	<i>M</i>	<i>DT.</i>	<i>M</i>	<i>DT.</i>	<i>M</i>	<i>DT.</i>			
Adaptación escolar	2,91	,390	2,43	,976	3,00	<,001	2,81	,512	8,123	3	,044
Aprendizajes básicos	2,73	,674	2,57	,787	2,97	,186	2,57	,746	6,717	3	,082
Resultados escolares	2,64	,783	2,43	,976	2,90	,409	2,52	,750	5,525	3	,137
Relaciones con compañeros	2,91	,384	3,00	<,001	3,00	<,001	2,57	,811	10,728	3	,013
Relación con profesores	2,94	,348	2,86	,378	3,00	<,001	2,67	,730	8,454	3	,038
Integración social	2,91	,384	2,86	,378	2,97	,186	2,76	,539	4,230	3	,238
Actitud en el aula	2,91	,384	2,71	,488	2,93	,258	2,19	,928	19,916	3	<,001
Total integración escolar	2,73	,51	2,57	,78	2,86	,35	2,14	,65	9,683	3	,008

Nota: a. Prueba de Kruskal Wallis; b. Variable de agrupación: continente.

*Adaptación escolar y adaptación familiar*

El estudio de las correlaciones parciales mostradas en la tabla 5, controlando la edad actual, indica que cuando los menores se adaptan mejor a la escuela, también mejora la percepción de la situación adoptiva por parte de los padres y el grado de adaptación familiar.

TABLA 5: INTEGRACIÓN ESCOLAR SEGÚN EL GÉNERO DE LOS MENORES.

	<i>Varón</i>		<i>Mujer</i>		<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>Sig. asint. (bilateral)</i>
	<i>M</i>	<i>DT.</i>	<i>M</i>	<i>DT.</i>				
Adaptación escolar	2,83	,495	2,90	,421	945,5	1806,5	-,969	,333
Aprendizajes básicos	2,63	,698	2,84	,510	880	1741	-1,792	,073
Resultados escolares	2,51	,810	2,80	,571	848	1709	-2,035	,042
Relaciones con compañeros	2,80	,558	2,92	,396	943	1804	-1,416	,157
Relaciones con profesores	2,83	,549	2,94	,314	939	1759	-1,146	,252
Integración social	2,85	,422	2,92	,340	962,5	1823,5	-1,016	,310
Actitud en el aula	2,50	,784	2,92	,340	731	1551	-3,283	,001

Nota: a. Variable de agrupación: género del menor.

De hecho, comprobamos cómo, a mayor grado de integración escolar, también mejoran las expectativas de adaptación de los padres, presentando un mayor sentimiento de autoeficacia y control, y percibiendo un mayor ajuste entre sus expectativas y la situación encontrada, con correlaciones positivas en todos los índices ( $p < ,01^{**}$ ), excepto en los que tienen que ver con las relaciones entre iguales en la escuela, que no parecen influir tanto en las expectativas paternas.

Igualmente, comprobamos cómo la adaptación escolar de los hijos se asocia a la adaptación familiar de los padres que perciben que la adopción ha comportado cambios positivos en su vida y que la familia ha integrado al nuevo miembro pues las correlaciones son positivas al  $p < ,01^{**}$  en todos los índices, excepto en resultados escolares.

TABLA 6: RELACIÓN ENTRE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y LA ADAPTACIÓN FAMILIAR.

	<i>Expectativas de control</i>	<i>Confirmación expectativas</i>	<i>Total expec. adap.</i>	<i>Percepción de adaptación</i>	<i>Interrelación positiva</i>	<i>Total adap. fam.</i>
	$r_{xy}$	$r_{xy}$	$r_{xy}$	$r_{xy}$	$r_{xy}$	$r_{xy}$
Integración escolar	,551***	,276*	,472***	,245*	,385***	,344**
Adaptación escolar	,381***	,295**	,395***	,258*	,367***	,339**
Aprendizajes básicos	,397***	,236*	,365**	,203	,308**	,279**
Resultados escolares	,440***	,252*	,398***	,176	,218*	,212*
Relaciones con compañeros	,255*	,166	,244*	,168	,334**	,277**
Relación con profesores	,417***	,328**	,436***	,280**	,412***	,377***
Integración social	,243*	,081	,181	,233*	,431***	,366***
Actitud en el aula	,444***	,306**	,435***	,266*	,348**	,332**

Nota: \*\*\* La correlación es significativa al nivel  $p < .001$  (bilateral); \*\* La correlación es significativa al nivel  $p < .01$  (bilateral); \* La correlación es significativa al nivel  $p < .05$  (bilateral).

## Discusión

Este trabajo pretende describir las dificultades con las que se encuentran algunos menores adoptados, tanto nacionales como del extranjero, cuando se incorporan a la escuela y cómo afectan esas dificultades al proceso de adaptación familiar.

Aun contando con la limitación de basarse en la información vertida por los padres y no en los expedientes de servicios sociales, resulta de interés pues señala diferentes variables que muestran relación con estas dificultades. Así mismo refleja que la adaptación escolar y sus posibles obstáculos se convierten en un importante factor de estrés para las familias y repercute en su percepción de la adaptación familiar. Al evaluar tanto a los menores de adopción nacional como internacional y de un amplio rango de edades, obtenemos una visión del conjunto de la población de la que se pueden derivar importantes recomendaciones para la intervención con unos y otros, aunque exige cierta cautela en su interpretación por la heterogeneidad de la muestra.

La primera conclusión del estudio es que, en general, los menores adoptados se integran con normalidad en el nuevo entorno escolar. Sin embargo aproximadamente una de cada cinco familias adoptivas está percibiendo dificultades tanto en los resultados escolares de sus hijos como en su actitud en el aula. Estos datos nos enfrentan a una realidad ya planteada en numerosos estudios realizados tanto con menores adoptados en su país como en el extranjero, que indican una cierta desventaja en el proceso de integración escolar de los adoptados, y el esfuerzo adicional que deben realizar para responder a las demandas de una escolarización normalizada (Beckett *et al.*, 2006; Dalen, 2007; Gindis, 2000; Van IJzendoorn, *et al.*, 2005; Lindblad, *et al.*, 2009; Palacios *et al.*, 2005; Vinnerljung, *et al.*, 2010). Encontramos diferentes explicaciones para este fenómeno, basadas en la presencia de un *Déficit cognitivo acumulado* (Gindis, 1998, 2000) o de *Déficits en la función ejecutiva* (Rabbitt, 1997; Merz y McCall, 2011) que afectan a las habilidades cognitivas de los menores adoptados y que se relacionan con las privaciones psicosociales tempranas sufridas durante su primera infancia, bien en sus entornos familiares originales, bien en la institucionalización posterior, aunque también podría estar señalando la hipersensibilidad del entorno adoptivo a percibir dificultades (Mulcare y Aguinis, 1999; Warren, 1992).

Comprobamos así mismo que los menores que presentan dificultades de integración escolar en nuestro estudio se encuentran en su mayoría en el grupo de los que fueron adoptados con 2 o más años. Este dato evidencia una asociación negativa entre ambas variables, de forma que conforme aumenta la edad a la que fueron adoptados los menores, se producen más dificultades en su integración escolar. El efecto se produce en todos los indicadores evaluados pero especialmente en aquellos que tienen que ver con aspectos puramente académicos y relacionados con las habilidades cognitivas. Este hallazgo común a numerosos estudios realizados con menores adoptados (Dalen, 2007; Decker y Omori, 2009; Juffer y Van IJzendoorn, 2005; Howe, 1997; Rutter, 2005; Tan, 2009; Van IJzendoorn, Juffer, *et al.*, 2005) señala la edad de adopción como una variable significativa para el éxito en el proceso de integración escolar.

La edad de adopción se ha asociado en la literatura con la historia previa del menor ya que cuanto más tarde llegue este a los servicios de protección más tiempo puede haber estado expuesto a situaciones adversas, más largo puede haber sido el periodo en el que ha permanecido institucionalizado, etc., existiendo numerosas evidencias del efecto negativo en el desarrollo cognitivo de los niños de la falta de cuidados en la infancia (Gindis, 2005; Grantham-McGregor, 1995; McGuinness y Pallansch, 2000; Miller, 2000; Mitchel, 2001). En este sentido, en nuestro trabajo encontramos que, en aquellos casos en los que los padres refieren indicios de una atención negligente en sus entornos previos, se producen mayores dificultades de adaptación escolar que se manifiestan tanto en los aspectos más académicos como en aquellos otros más relacionados con la conducta o las relaciones de los menores con las personas de su entorno. Sin embargo, al no contar

con información exhaustiva sobre los antecedentes de los menores, no podemos confirmar esta relación.

Por otra parte, el régimen diario altamente programado de las instituciones donde han sido atendidos los menores, los reiterados cambios de cuidadores y las dificultades para prestar una atención personalizada impiden un desarrollo psico-social óptimo de los menores. Por ello, el tiempo que los menores pasaron institucionalizados ha mostrado en numerosos trabajos su influencia en los logros académicos de los menores adoptados (Beckett *et al.*, 2006; Judge, 2004; Zeanah, *et al.*, 2003). También en nuestro estudio aparece como una variable significativa pues, según la información vertida por las familias, comprobamos que los menores que permanecieron más tiempo en instituciones tienden a presentar más dificultades en la escuela tras su adopción. En concreto destacan las dificultades en los índices más académicos, mientras que los aspectos más sociales no se ven tan afectados, quizá porque los menores no proceden de centros tan deteriorados como en las investigaciones citadas.

Es interesante comprobar que también existen diferencias en la integración escolar según el lugar de procedencia de los menores. Autores como Dalen (2007) señalan que sería posible estimar el riesgo de inadaptación escolar de los menores adoptados en función del país de origen del niño y, sobre todo, de las condiciones de su adopción. De hecho, en nuestro estudio, en consonancia con otras investigaciones (Vaugelade *et al.*, 2008; Vinnerljung *et al.*, 2010) no existen diferencias significativas cuando comparamos a los menores adoptados en el extranjero con los adoptados en España, pero sí aparecen estas diferencias cuando el análisis se realiza por continentes. Así, podemos comprobar cómo los mejores niveles de integración escolar son presentados por los menores adoptados en Asia (en su mayoría procedentes de China) y en España. Sin embargo, los menores procedentes de los países del este, mayoritariamente originarios de Rusia, y los que fueron adoptados en América latina son los que presentan más dificultades en su integración. Estas diferencias se manifiestan en los aspectos más relacionales y de comportamiento en el aula y apuntan a que las dificultades de los menores adoptados en el extranjero no guardarían tanta relación con las diferencias idiomáticas como con otras variables en las que se debería profundizar en futuros estudios.

El género de los menores también parece guardar relación con el grado de adaptación escolar, con mejores resultados y más homogéneos en general en las niñas, que en los niños, siendo este resultado independiente del lugar de procedencia de los menores.

Es importante comprobar así mismo cómo, en general, la integración escolar de los menores adoptados influye en las familias, en sus expectativas iniciales y en su capacidad de afrontar las posibles dificultades, condicionando su percepción de la adaptación familiar tras la adopción. Siguiendo el modelo de adaptación familiar desarrollado por Berástegui (2005, 2007) esta percepción va a relacionarse con el grado de satisfacción de las familias con la adopción y con su capacidad

de afrontamiento ante las posibles dificultades. Constatadas estas, en investigaciones futuras habría que profundizar sobre variables parentales que pueden estar afectando a su vez en la integración escolar de los menores y que no han sido estudiadas en este trabajo ya que estudios longitudinales de adoptados han demostrado que una intervención adecuada tanto en el seno de su nueva familia como en su entorno más inmediato puede permitir que los menores superen sus dificultades (Van IJzendoorn y Juffer, 2006; Van IJzendoorn, *et al.*, 2005) y mejoren su rendimiento académico (Beckett *et al.*, 2006).

La integración escolar de los menores adoptados no sólo depende de las carencias con las que llega el menor sino de la capacidad del entorno para regular y mitigar esos riesgos (Berástegui, 2006). Como señala Hoksbergen (1991) la sociedad debe ser capaz de acoger y facilitar la integración de estos menores en todos sus ámbitos de desarrollo. La escuela, por tanto, se enfrenta al reto de integrar a los menores adoptados y facilitar su adaptación.

En definitiva, trabajos como este en el que constatamos las dificultades de los menores adoptados en su integración escolar y la complejidad de los factores influyentes en las mismas nos llevan a hacer hincapié en la importancia de proporcionar a estos menores un entorno protector y potenciador de sus competencias y habilidades para facilitar su recuperación e integración escolar, especialmente para aquellos que fueron adoptados más mayores, que sufrieron en sus primeros años largos periodos de institucionalización y/o que provienen de determinados lugares. Así mismo, pone de manifiesto la necesidad de coordinar las actuaciones entre la familia y la escuela para prevenir y detectar precozmente estas dificultades, facilitando conjuntamente los medios para su adecuada resolución.

Sensibilizar a maestros y educadores ante estos nuevos retos, cuidar la incorporación a la escuela de los menores tras la adopción, que familia y escuela se coordinen en el abordaje de las posibles dificultades, que se respete el ritmo de los menores en su adaptación a este nuevo entorno y que se cuente con servicios especializados de asesoramiento y apoyo son elementos cruciales para favorecer la integración de los menores adoptados a la escuela (Rosser y Suriá, 2012).

## REFERENCIAS

- Beckett, C., Maughan, M., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., ... Sonuga-Barke, E.J.S. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development*, 77(3), 696-711.
- Beckett, C., Maughan, M., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., ... Sonuga-Barke, E.J.S. (2007). Scholastic Attainment Following Severe Early Institutional Deprivation: A Study of Children Adopted from Romania. *Journal of abnormal child psychology*, 35(6), 1063-1073.
- Berástegui, A. (2003). *Las adopciones truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.



- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional. Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejo Económico y Social.
- Berástegui, A. (2006). La adaptación escolar de los adoptados internacionales: una cuestión emergente. En M.I. Álvarez, y A. Berástegui, (Coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Berástegui, A. (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: un proceso de estrés y afrontamiento. *Anuario de Psicología*, 38(2), 209-224.
- Berástegui, A. (2012). La adaptación familiar y social de los menores adoptados internacionalmente: seguimiento postadoptivo en la Comunidad de Madrid. *Miscelánea Comillas*, 136, 70(136).
- Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69, 1092-1106.
- Cox, T. (1983). Cumulative deficit in culturally disadvantaged children. *British Journal of Educational Psychology*, 53(3), 317-326.
- Croft, C., Beckett, C., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues ... Sonuga-Barke, E.J.S. (2007). Early adolescent outcomes of institutionally-deprived and non-deprived adoptees. II: Language as a protective factor and a vulnerable outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 31-44.
- Dalen, M. (2001). School performances among internationally adopted children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5(2), 39-58.
- Dalen, M. (2005). International adoptions in Scandinavia: Research focus and main results. In D. Brodzinsky y J. Palacios (Eds.), *Psychological Issues in Adoption. Research and Practice*. USA: Praeger
- Dalen, M. (2007). Educational achievement among international adoptees. *Anuario de Psicología*, 38(2), 199-208.
- Dalen, M. y Rygvold, A.L. (2006). Educational achievement in adopted Children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45-58.
- Dalen, M., Hjern, A., Lindblad, F., Odenstad, A., Rasussen, F. y Vinnerljung, B. (2008). Educational attainment and cognitive competence in adopted men. A study of international and national adoptees, siblings and a general Swedish population. *Children and Youth Services Review*, 30, 1211-1219.
- Decker, S. y Omori, M. (2009). Age at adoption: Long-term measures of success in adulthood. *Adoption Quarterly*, 12(1), 37-52.
- Fernández Molina, M. (2002). Descripción del proceso de adaptación infantil en adopciones especiales. Dificultades y cambios observados por los padres adoptivos. *Anales de psicología*, 18(1), 151-168.
- Fernández, M. y Fuentes, M. J. (2004). Como valoran las familias la adopción de niños mayores: implicaciones para la actuación de los técnicos. *Bienestar y protección infantil*, 3(2), 97-114.
- Fisher, L., Ames, E.W., Chisholm, K. y Savoie, L. (1997). Problems reported by parents of Romanian orphans adopted to British Columbia. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 67-82.
- Gindis, B. (1998). Navigating uncharted waters: School psychologists working with internationally adopted post- institutionalized children. *Communiqué (National Association of School Psychologists)*. Parte I: 27(1), 6-9 y Parte II: 27(2), 20-23. Disponible en <http://www.bgcenter.com/communique-article.htm>.
- Gindis, B. (2000). Detecting and remediating the cumulative cognitive deficit in school age internationally Adopted post-institutionalized children. *The Parent Network for the Post-Institutionalized Child*, 27(1), 1-6.
- Gindis, B. (2005). Cognitive, Language, and Educational Issues of Children Adopted from Overseas Orphanages. *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online], 4(3), 290-315. Disponible en <http://www.iacep.coged.org>

- Gindis, B. (2006). Cumulative cognitive deficit in international adoptees: its origin, indicators, and means of remediation. *The Family Focus, FRUA (Families for Russian and Ukrainian Adoptions) newsletter*, 12(1), 1-2 y 12(2), 6-7. Disponible en [http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD\\_in\\_international\\_adoptees.htm](http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD_in_international_adoptees.htm).
- Grantham-McGregor, S. (1995). A review of studies of the effect of severe malnutrition on mental development. *Journal of Nutrition*, 125, 2233-2238.
- Groza, V., Ryan, S.D. y Thomas, S. (2008). Institutionalization, Romanian Adoptions and Executive Functioning. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(3), 185-204.
- Hoksbergen, R. (1991). Intercountry adoption coming of age in the Netherlands: Basic issues, trends and development. En H. Alstein y R. Simon (Eds.), *Intercountry adoption*. New York: Praeger.
- Howe, D. (1997). Parent - reported problems in 211 adopted children: Some risk and protective factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38(4), 401-411.
- Judge, S. (2004). The impact on early institutionalization on child and family outcomes. *Adoption Quarterly*, 7(3), 31-98.
- Kovas, Y., Haworth, C. M. A., Dale, P. S. y Plomin, R. (2007). The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 72, 1-144.
- Lindblad, F., Dalen, M., Rasmussen, F., Vinnerljung, B. y Hjern, A. (2009). School performance of international adoptees better than expected from cognitive test results. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 301-308.
- Loizaga, F. (Dir). (2009). *Adopción internacional. ¿Cómo evolucionan los niños, las niñas y sus familias?. Indicadores psicológicos y de salud en infancia adoptiva*. Bilbao: Mensajero.
- Mc Donald, T.P., Propp, J.R. y Murphy, K.C. (2001). The postadoption experience: child, parent, and family predictors of family adjustment to adoption. *Child Welfare*, 80(1), 71-94.
- MacLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853-884.
- Merz, E.C. y McCall, R.B. (2011). Parent ratings of executive functioning in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 52(5), 537-546.
- McGuinness, T.M. y Pallansch, L. (2000). Competence of children adopted from the former Soviet Union. *Family Relations*, 49(4), 457-464.
- Miller, L.C. (2000). Initial assessment of growth, development, and effects of institutionalization in internationally adopted children. *Pediatric Annals*, 29(4), 224-232.
- Mitchell, K.T. (2001). Fetal alcohol syndrome and other alcohol related birth defects: Identification and implications. *The Nadd Bulletin*, 4(1), 11-14.
- Mulcare, S.L y Aguinis, H. (1999). Effects of adoptive status on evaluations of children. *Journal of social psychology*, 139(2), 159-172.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. y ERA study team. (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71, 376-390.
- Palacios, J. y Brodzinsky, D.M. (2010). Review: Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 270-284.
- Palacios, J. y Sánchez, Y. (1996). Niños adoptados y no adoptados: un estudio comparativo. *Anuario de Psicología*, 1, 63-85.
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2005). *Adopción Internacional en España: un nuevo país, una nueva vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rabbitt, P. (Ed.). (1997). *Methodology of frontal and executive function*. East Sussex: Psychology Press
- Reinoso, M. y Forns M. (2011). Adaptación psicosocial en niños adoptados internacionalmente: percepción personal y parental. *Anales de Pediatría*. doi:10.1016/j.anpedi.2011.08.001
- Rosser, A. (2010). *Evolución del proceso de adopción y satisfacción percibida por las familias adoptivas*. Valencia: Corts Valencianes.

- Rosser, A. y Suriá, R. (2012). La adaptación escolar de los menores adoptados. Riesgos y estrategias de prevención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 151-170.
- Rutter, M. (1985) Family and school influences on cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(5), 683-704.
- Rutter, M. (2005). Adverse preadoption experiences and psychological outcomes. In D. Brodzinsky y J. Palacios (Eds.), *Psychological Issues in Adoption. Research and Practice* (pp. 47- 67). USA: Praeger.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Satisfacción con la adopción y sus repercusiones en la vida familiar. *Psicothema*, 23(4), 630-635.
- Tan, T.X. (2009). School-age adopted Chinese girls' behavioral adjustment, academic performance, and social skills: Longitudinal results. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(2), 244-251.
- Vaugelade, J., Duyme, M. y Fichcott, D. (2008). La scolarité des enfants adoptés comparée à celle des non adoptés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et l'adolescence*, 56, 455-460.
- Van IJzendoorn M.H. y Juffer F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1228-1245.
- Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F. y Poelhuis, C.W. (2005). Adoption and cognitive development: A metaanalytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performances. *Psychological Bulletin*, 131, 301-316.
- Verhulst, F.C., Althaus, M. y Verluis-den Bierman, H. (1990). Problem behaviour in international adoptees. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 94 -103.
- Verhulst, F.C., Althaus, M. y Verluis-den Bierman, H. (1992). Damaging background: Later adjustment of international adoptees. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 518-524.
- Warren, S.B. (1992). Lower threshold for referral for psychiatric treatment for adopted adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent psychiatry*, 31, 512-527.
- Vinnerlung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F. y Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International social work*, 53(4), 510-527.
- Wilk, K.L., Loman, M.M., Van Ryzin, M.J., Armstrong, J.M., Essex, M.J., Polak, S.D. y Gunnar, M.R. (2011). Behavioral and emotional symptoms of post-institutionalized children in middle childhood, *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 52(1), 56-63.
- Zeanah, C.H., Nelson, C.A., Fox, N.A., Smyke, A.T, Marshall, P. Parker, S.W. y Koga, S. (2003). Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioural development: The Bucharest Early Intervention Project. *Development and Psychopathology*, 15, 885-907.

## Artículos

**Eduardo Fonseca-Pedrero, Mercedes Paino, Susana Sierra-Baigrie, Serafín Lemos-Giráldez y José Muñiz**

Psychotic-like experiences, emotional and behavioral problems and coping strategies in nonclinic adolescents

**Isabel Gómez-Ruiz, Ángel Aguilar-Alonso y Luis Gutiérrez-Cabello**

Rendimiento de bilingües catalán-castellano en el test de Afasia para Bilingües de Michel Paradís: influencia de la edad y del nivel educativo

**Sergi Valera Pertegas y Joan Guàrdia Olmos**

Confirmatory factor analysis of an inventory of perception of insecurity and fear of crime

**Ana Berástegui Pedro-Viejo y Ana M<sup>a</sup> Rosser Limiñana**

La integración escolar de los menores adoptados: percepción parental y variables implicadas

**Paola Crespo, Clara A. Rodríguez y Victoria Díez Chamizo**

Learning in a navigation task: The role of salience of pairs of landmarks and sex differences

**Anabel de la Rosa Gómez y Georgina Cárdenas López**

Trastorno por estrés postraumático: eficacia de un programa de tratamiento mediante realidad virtual para víctimas de violencia criminal en población mexicana

**David Leiva, Antonio Solanas y Lluís Salafranca**

R functions for quantifying nonindependence in standard dyadic and SRM designs

**Octavio Huerta Torres**

Revisión teórica de la Psicología Analítica de Carl Gustav Jung

