

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA



GRADO EN
FILOLOGÍA HISPÁNICA
Trabajo de Fin de Grado

Los procesos lingüísticos en los
niños adoptados
internacionalmente (NAI)
provenientes de China en
España

Autor: Inés Haixun Herrero Gómez
Tutor/a: Dr. /Dra. Natividad Hernández Muñoz
Salamanca. Curso 2020-2021

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA

GRADO EN
FILOLOGÍA HISPÁNICA

Trabajo de Fin de Grado

Los procesos lingüísticos en los
niños adoptados
internacionalmente (NAI)
provenientes de China en
España

Autor: Inés Haixun Herrero Gómez

Tutor/a: Dr. /Dra. Natividad Hernández Muñoz

VºBº



Salamanca. Curso 2020-2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO Y EMOCIONAL DEL NAI	5
2.1 Un primer acercamiento: Los procesos lingüísticos más comunes en el NAI... 5	
2.2 Apego inseguro y trastorno de hiperactividad: Dos rasgos comunes en el desarrollo emocional del NAI.....	9
3. CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO	12
3.1 Motivación	12
3.2 Participantes.....	13
3.3 Herramientas de investigación: cuestionario	14
3.4 Resultados.....	14
3.4.1 Información lingüística.....	14
3.4.2 Información lingüística en torno al aprendizaje del chino en la etapa postadoptiva	15
3.4.3 Información emocional respecto a las lenguas	16
3.4.4 Información cultural e identitaria de los participantes	18
3.4.5 Discusión y conclusiones de la encuesta	19
4. ALTERNATIVAS Y PROPUESTAS LINGÜÍSTICAS, EDUCACIONALES Y PSICOLÓGICAS PARA EL NAI.....	20
4.1 Alternativas para un progreso eficiente de una <i>second first language</i>	21
4.1.1 Ámbito escolar.....	21
4.1.2 Ámbito familiar	23
4.2 Alternativas para un refuerzo eficiente de la primera lengua de contacto	24
5. CONCLUSIONES	24
6. BIBLIOGRAFÍA.....	26
7. APÉNDICE 1: TABLAS Y FIGURAS	32
8. APÉNDICE 2: MODELO DE LA ENCUESTA	36

1. INTRODUCCIÓN

«“Es posible ser monolingüe (yo verdaderamente lo soy; ¿no es así?) y hablar una lengua que no es la propia”»

(Jacques, 1997)

Los problemas de sobrepoblación comenzaron a afectar a la República Popular China en la segunda mitad del siglo XX. A finales de los años 60, la población china sobrepasaba ya los 800 millones de habitantes (Zhang, 2017). Por ello, antes de su muerte, Mao Tse Tung comenzó a implementar en 1976 una serie de medidas para controlar la demografía del país. En su comienzo, la planificación familiar china apostó por los dos hijos como mejor opción y no fue hasta 1979 cuando Deng Xiaoping, nuevo líder del partido comunista, instauró definitivamente la Política del Hijo Único. Esta nueva política prohibía tener más de un hijo por pareja, ya que los habitantes chinos estaban cerca de constituir un cuarto de la población total del mundo (Hesketh *et al.*, 2005). La Política del Hijo Único, polémica hasta el día de hoy, estuvo vigente hasta 2005.

Mientras estuvo en vigor, se llevaron a cabo numerosas violaciones de los derechos humanos, como esterilizaciones y abortos forzados; abandono y asesinato de niños (Zhang, 2017), algo que fue objeto de debate internacional. Solo entre 1986 y 1990, se estima que unos 16.000 niños fueron abandonados en la provincia de Hunan (Johnson, 1996), la mayoría de ellos, niñas (Settles *et al.*, 2013); ya que la cultura patriarcal china dictaba que, cuando las mujeres se casaban, dejaban de pertenecer a la familia de origen. Así, el varón era el único capaz de mantener el linaje. Esta discriminación hacia el sexo femenino se incrementó con el establecimiento de esta política provocando el equivalente a 40,6 millones de mujeres perdidas en China (Cai & Lavelly, 2003). Muchas de ellas fueron trasladadas a orfanatos, desde los cuales se propiciaron las adopciones internacionales, estimándose el incremento de adopciones de 2.900 en 1992 a 55.000 en 2001 (Settles *et al.*, 2013).

Settles, Sheng, Zhang y Zhao respaldan esta medida en “*The One- Child Policy and Its Impact on Chinese Families*”, afirmando lo siguiente:

Adoption is one of the potential structures for more flexible population programs and for protection of girls and handicapped children against the harsh reactions of couples and families to the one-child policy. (2013, p.632)

La adopción convirtió a España, después de Estados Unidos, en el segundo país con más personas adoptadas en China. Sobre todo, a partir de los años 90, gracias a documentales como *Las habitaciones de la muerte* (Blewett & Woods, 1995) que destaparon las pésimas condiciones de vida de muchos orfanatos debido a la gran cantidad de niñas que allí residían. Sin embargo, la proporción actual entre niños y niñas se ha reducido y ya no es tan notable, por lo que es posible detectar adopciones tanto de niñas como de niños provenientes de este país.

Sin embargo, a pesar de la creencia de quienes consideran que la adopción es una vía de rescate para estos infantes, Herrero Gómez (2021) señala la importancia de las enormes implicaciones de dichas adopciones, las cuales traen consigo numerosos cambios, como pueden ser emocionales, afectivos, lingüísticos y culturales, principalmente.

Es primordial aceptar la adopción y ser consciente de lo que realmente es y lo que conlleva. Tradicionalmente, el mismo acto de adoptar se ha definido como: ‘Tomar legalmente en condición de hijo al que no lo es biológicamente.’ El relato de la adopción, por tanto, se ha visto siempre sesgado y desde un solo punto de vista: el de los adoptantes. (2021)

Dicha perspectiva unidireccional hace hincapié sobre todo en el tiempo de espera, la numerosa burocracia, los abundantes requisitos e incluso la gran inversión de dinero. Así, continúa:

Sin embargo, no debemos olvidar que la adopción es una medida protectora de la infancia para proporcionar una familia definitiva a aquellas niñas y niños que por ciertas circunstancias no pueden residir en sus familias de origen./Uno de nuestros deberes como educadores/ familias/ tutores es intentar ayudar a sanar las heridas de las personas adoptadas, que en ocasiones son variadas: traumas con el abandono (obsesión, miedos, desamparo), recuerdos con su etapa anterior (orfanatos, familias biológicas), ansiedad y estrés producido por el cuestionamiento de la propia existencia y actitudes agresivas o angustiosas entre muchas otras. En ningún caso, la voz de las personas adoptadas puede desatenderse. En la adopción tiene que primar el interés de la niña/o y el respeto a sus derechos. No debemos olvidar que la adopción, para las personas adoptadas, comienza con una pérdida. (2021)

Esta pérdida puede manifestarse en diversos ejes, entre ellos el lenguaje. Por ello, este trabajo quiere encauzar su estudio en la pérdida o los procesos lingüísticos que los NAI sufren a lo largo de su vida. Numerosos estudios (Blanca Pérez & Mendoza Lara, 2012; Delcenserie *et al.*, 2014; Gauthier & Genesee, 2011) han confirmado las dificultades lingüísticas con las que los *niños adoptados internacionalmente* (NAI) se encuentran a lo largo de su desarrollo cognitivo. Parece lógico admitir que una de las principales causas se deba al retraso lingüístico proveniente del abandono de la lengua materna y la

exposición súbita a una lengua nueva (Hwa-Froelich, 2009). De igual manera, es importante destacar el estímulo lingüístico del NAI recibido del entorno que le rodea en su etapa preadoptiva (Hwa Froelich, 2009). Así, los NAI que residan en su entorno biológico se verán expuestos con mayor frecuencia a este tipo de interacciones lingüísticas a diferencia de aquellos que desde etapas cercanas a su nacimiento habiten en lugares institucionalizados.

Por consiguiente, también es necesario analizar la posible atribución de esta compleja situación lingüística a factores sociales y extralingüísticos, ya que existen diferentes perfiles de NAI donde las diversas experiencias preadoptivas pueden influir en su desarrollo lingüístico. En el caso de adopciones provenientes de Europa del Este, por ejemplo, los niños suelen mantener su estancia con las familias biológicas (Johnson, 2000); y las circunstancias familiares, en su gran mayoría, económicas o sociales (alcoholismo, drogodependencia o abusos, entre otras), son las que propician el abandono subsiguiente del niño. En cambio, en el caso particular de China, la mayoría de los niños adoptados provienen de familias de zonas rurales o clase media y su posterior desamparo se debe al establecimiento de la Política del Hijo Único, que no permitía concebir más de un hijo por pareja. En consecuencia, el establecimiento de las causas de los trastornos del habla derivaría del ambiente institucional por necesidades básicas no cubiertas. Así pues, varios análisis (Kreppner *et al.*, 2001; Tizard & Joseph, 1970) confirman los resultados negativos en pruebas cognitivas a las que se ven sometidos muchos de estos niños. En definitiva, la identificación de los motivos lingüísticos puede deberse tanto a trastornos de habla como a experiencias traumáticas preadoptivas derivadas del ambiente biológico o institucional (Hwa-Froelich, 2009).

En primer lugar, a diferencia de los hablantes bilingües tempranos o equilibrados, sujetos a dos lenguas de manera prácticamente indiferente, y apoyándose en las dos para su adquisición (Blanca Pérez & Mendoza Lara, 2012), los NAI no suelen mantener contacto con su primera lengua una vez adoptados (Hwa-Froelich, 2009). Por una parte, se exponen a una primera lengua, denominada L1, con la que mantienen el primer contacto desde su nacimiento, durante su posterior estancia en el orfanato hasta el momento de su adopción. Este proceso de adquisición tiene habitualmente una duración que puede abarcar desde unos pocos meses a los primeros años de vida. Su importancia reside en que la L1 comienza ya a modificar la sensibilidad lingüística del hablante desde que este está en periodo de gestación (Birchenall *et al.*, 2014). De igual manera, hay que destacar

que los niños nacen sin ningún tipo de conocimiento fonético innato y que el intervalo entre los cero y los tres años se considera crítico para el desarrollo de la fonética de la L1.

Albert Costa (2017) corrobora esta idea en *El cerebro bilingüe* apoyándose en los resultados del clásico estudio sobre la adquisición del lenguaje de Janet Werker en el que participaron bebés de edades comprendidas entre los seis y los doce meses. Las conclusiones de Costa son las siguientes:

Este resultado y otros similares son importantes por varios motivos. Primero, nos muestran que al menos hasta los seis meses los bebés son sensibles a captar el contraste de sonidos a los que no están habitualmente expuestos. Segundo, esta capacidad parece perderse a muy temprana edad si no se ha tenido exposición natural al contraste fonológico en cuestión. (2017, p.41).

Es decir, si los niños son adoptados después de los tres años, presentarán dificultades en la pronunciación y articulación de la lengua de sus padres adoptivos (Aguado, 1995). Sin embargo, si son adoptados antes de los tres años y, sobre todo, antes del año (Delcenserie *et al.*, 2014) no deberían encontrarse problemas a la hora de adquirir su nueva lengua. Así lo señalan Delcenserie, Genesee y Gauthier (2004):

In addition, because they are exposed to the new language so early, the neurocognitive mechanisms that underlie L1 acquisition might still be fully available for acquisition of the adoption language. (2014, p.3)

En el periodo postadoptivo, se produce el abandono radical de esta primera lengua con la que el niño ha estado en contacto en sus inicios de vida. Según la edad a la que los NAI son adoptados, podemos distinguir dos tipos de proceso: la *adquisición*, entendida como el desarrollo gradual de la capacidad de dominar y expresarse en una lengua (L1) de forma natural; o el *aprendizaje*, proceso consciente de la acumulación de conocimientos sobre las características de una lengua diferente a la L1, i. e., la lengua de las familias adoptantes (Baralo, 1995). Ahondaremos, por tanto, en las cuestiones clave que rodean este complejo proceso lingüístico, como pueden ser los fenómenos conocidos como *language attrition* o *second first language* (Roberts *et al.*, 2005).

En suma, el objetivo general de este trabajo es el estudio de los procesos lingüísticos a los que se ven sometidos los NAI en España, con los objetivos específicos que a continuación mencionaremos. En primer lugar, a través de esta breve introducción al contexto sociopolítico en China, se ofrece la situación de las adopciones internacionales provenientes de China en España. En segundo lugar, se estudia el perfil sociolingüístico

y emocional del NAI. Así, nos acercamos a los procesos lingüísticos más comunes de este grupo de hablantes, como también a aquellos vinculados a los emocionales y cognitivos.

A continuación, se realiza el análisis del cuestionario trazado para este estudio con el propósito de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿es cierto que los NAI poseen recuerdos lingüísticos de su primera lengua, el chino? ¿En su etapa preadoptiva, reconocen haber hablado chino o al menos haberlo comprendido? ¿Tuvo (o aún tiene) este grupo de hablantes problemas en la adquisición de su *second first language*, el español? ¿Posee más facilidad para regresar al aprendizaje del chino tras haber estado expuesto a este sus primeros meses/ años de vida? Finalmente, ¿cuáles son sus actitudes emocionales hacia la lengua o la cultura china? ¿Y hacia la lengua o la cultura española? Por último, después de la discusión y conclusiones pertinentes a la encuesta, se formulará una serie de alternativas para un progreso lingüístico eficiente en la etapa postadoptiva del español en el ámbito escolar y familiar; y también para un refuerzo positivo del chino.

2. PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO Y EMOCIONAL DEL NAI

2.1 Un primer acercamiento: Los procesos lingüísticos más comunes en el NAI

Es necesario conocer y evaluar los procesos del lenguaje específicos de los NAI si queremos intentar mejorar sus condiciones lingüísticas y los cambios en los que se ven implicados. No debemos olvidar que, en numerosas ocasiones, caemos en el error de valorar dichos procedimientos de adquisición lingüística desde otras investigaciones ya asentadas, pero que no se ajustan de la manera más adecuada a los NAI. De esta forma, es habitual enfrentarnos a estudios en los que se los evalúa desde el monolingüismo. Esto es, el contacto con una sola lengua. Por lo que, desde esta definición, no se está teniendo en cuenta el periodo esencial preadoptivo. También se les ha analizado desde el bilingüismo temprano. Signoret Dorcasberro lo define de la siguiente manera: “el bilingüismo de los primeros años de la niñez en donde se desarrollan al mismo tiempo dos sistemas lingüísticos, la lengua materna y la lengua extranjera” (Signoret Dorcasberro, 2003, p.1). Y, con una frecuencia similar, ha sido considerado desde las lenguas de herencia. Así, Valdés (2000) define a estos hablantes como: “Individuos que se han criado en una casa donde se habla una lengua no inglesa y que, como resultado, han adquirido cierta capacidad- productiva y/o receptiva- en esa lengua” (p.35). Además,

Potowski & Lynch (2014), con relación a estos hablantes situados en su mayoría en Estados Unidos, añaden lo siguiente:

Son los hijos, nietos o bisnietos de inmigrantes, han recibido casi toda su educación formal en inglés y prefieren el uso de esta lengua entre ellos con sus amistades, y en su vida laboral. (2014, p.155)

En cualquier caso, ambos caen en el equívoco de desatender el factor temporal y social, y de enfocarse únicamente en las lenguas con las que el niño está en contacto. Nuestro deber, por tanto, es tratar de ser lo más específicos posibles en el análisis y nombrar (aquello que, incluso, puede no haber sido nombrado) para lograr una identificación eficaz. Así, manteniendo lo dicho en el apartado anterior, debemos atender a lo siguiente: en primer lugar, la adquisición del NAI en sus primeros meses o años de vida de una L1, en nuestro caso, el chino. Y, posteriormente, en el periodo postadoptivo, la exposición violenta a una L2, en nuestro objeto de estudio, el español. Por todo lo cual, exponemos que sería más adecuado comenzar a hablar de *second first language* o segunda primera lengua para la lengua que se adquiere en la etapa postadoptiva y *language attrition* o deserción lingüística, para referirnos la primera lengua con la que se mantiene el contacto, pero que termina olvidándose.

De igual manera, hay que señalar que estos procesos de deserción del lenguaje no han sido estudiados con la misma profundidad que los procesos adquisitivos debido a la concepción tradicional de considerarlos problemas circunstanciales (Schmid, 2013). En consecuencia, dichos procedimientos han comenzado a estudiarse a partir de las últimas décadas del siglo XX, en concreto, desde los años ochenta (Weltens & Cohen, 1989) han sido muchos académicos los que han advertido que son conductas del lenguaje mucho más comunes de lo que hasta ese momento se había creído (Schmid & De Bot, 2011).

De esta manera, veamos en primer lugar, uno de los procesos que se centra en esa pérdida lingüística de una L1: *language attrition*. Monika S. Schmid lo define de la siguiente manera:

Attriters are speakers who have learned the target language from birth and can therefore be assumed to be unaffected by any possible maturational constraints with respect to the grammatical rules and structures they have acquired in their L1. On the other hand, they are usually proficient bilinguals, and for many of them the L2 has become the stronger language and the one they use predominantly in their daily lives. (2013, p.96)

Polinsky (1995) al hablar de este fenómeno, lo divide en dos modelos bien diferenciados entre sí. Nosotros nos centraremos en el primero de ellos, el que más se ajusta a nuestro estudio:

- (i) First language loss as a result of the forgetting of the language system by a non-aphasic speaker (most commonly due to the influence of another dominant language, as in emigration.);
- (ii) the process whereby a given grammar system undergoes a significant reduction when it is passed from one generation to the next, i.e. incomplete learning of a language system. (1995, p.88)

Por lo tanto, este proceso, denominado asimismo “erosión del lenguaje nativo” (Costa, 2017), puede abarcar numerosos conjuntos de hablantes como pueden ser las realidades lingüísticas de personas migrantes o segundas generaciones de personas migrantes, por ejemplo. De la misma manera, también, es capaz de adscribirse a las situaciones de los NAI (Pallier *et al.* 2003).

Costa (2017), partiendo de este planteamiento que, en vez de focalizar su atención en los procesos adquisitivos, se centra en aquellos que tienen como consecuencia el deterioro de alguna lengua adquirida trata de explicar lo que sucede cuando dos lenguas interactúan. Así, el caso extremo sería la sustitución completa de una lengua, que él mismo denomina “erosión masiva o completa de la primera lengua” (Costa, 2017). Esta podría tener grados intermedios de pérdida gradual como, por ejemplo, el momento en el que una lengua dominante deja huella en la(s) otra(s); o el remplazamiento parcial de la lengua dominante (Costa, 2017). Esta última cuestión es la que nos interesa para nuestro estudio porque la causa de la pérdida de una lengua se debe a la inmersión abrupta del NAI en una L2, que tiene como resultados principales: la erosión y pérdida completa de la L1 y la conversión de la L2 en la lengua dominante.

¿Queda algún rastro de él en el cerebro de estos niños cuando llegan a adultos? ¿O, por el contrario, la plasticidad cerebral es tal que los chicos olvidarán por completo la que fue su primera lengua durante algunos meses, y en ciertos casos hasta algunos años? ¿Puede el cerebro olvidar una lengua? (Costa, 2017, p.103)

Esta es la última pregunta que el autor se plantea y que también nos cuestionamos nosotros. Concluye que, a causa de la falta de uso, efectivamente cabe la posibilidad de se dé la situación de una pérdida lingüística final. Un planteamiento totalmente válido que trataremos de analizar a lo largo del siguiente trabajo y que será además nuestra hipótesis de partida.

En segundo lugar, dentro del concepto *language attrition*, es posible hallar otros fenómenos que se relacionan entre sí y que, resultan beneficiosos en este ámbito de estudio. Así, no deberíamos olvidar el proceso que supone la *interrupted acquisition* para el NAI. Los hablantes que se ven sometidos a esta son conocidos como *terminal speakers*, ya sea por olvido o por interrupción adquisitiva de una lengua (Polinsky, 1995). Esta última variable está correlacionada con la aparición de una lengua nueva en la infancia, que tiene como última consecuencia el abandono de esta primera lengua porque deja de ser la dominante (Polinsky, 2007).

Sin embargo, Polinsky en sus estudios sobre *language attrition* diferencia de manera tajante la adquisición interrumpida, anteriormente aludida, de la adquisición incompleta. Esta última se manifiesta, sobre todo, en hablantes de herencia, por sus características de aprendizaje pasivas a la hora de aprender la lengua familiar (Polinsky, 2007). Ya señalamos lo que suponía un hablante de herencia, pero este fenómeno puede también, teniendo siempre en cuenta el contexto de cada uno, atribuirse en cierta medida a un NAI proveniente de China, ya que la mayoría no habla la lengua cuando son adoptados y, en el caso en el que la hablaran (primeros años de vida), no la escriben. En ambos casos, la adquisición es incompleta y pasiva.

En tercer lugar, pasamos a describir el concepto de *second first language*, ya que posee verdadero peso en este trabajo porque es el que se ha utilizado en la mayoría de estudios para denominar de forma individual el proceso lingüístico del NAI (Delcenserie et al., 2014; Gauthier & Genesee, 2011). El término fue acuñado por De Geer (1992), quien además aclara la diferencia existente respecto al bilingüismo, siendo reafirmada dicha observación por otros lingüistas (Roberts et al., 2005; Scott et al., 2011).

En condiciones normales, nos encontramos ante esta situación cuando la familia adoptiva del NAI no conoce la lengua original de su hijo, situación que suele darse la mayoría de las ocasiones. Por lo que, el aprendizaje de la L2, en este caso, el español, sería un cambio lingüístico posterior a la adopción (Tan et al., 2012). En consecuencia, esta nueva lengua, L2, a la que se expondrán de manera repentina, supondrá la denominación posterior para el NAI de su nueva L1 o, mejor llamada, *second first language*, si tenemos en cuenta la primera lengua con la que se tuvo el primer contacto, es decir, el chino (De Geer, 1992).

Este cambio de contacto de lenguas equivale a una inversión en la interacción lingüística del hablante. Sobre todo, porque hablamos de una pérdida de aproximación al chino,

como sucede también para el trabajo de De Geer. También es necesario establecer un rango de edad (normalmente, de bebés a niños) (De Geer, 1992), ya que este es esencial para después poder describir posibles adversidades en la adquisición de esta *second first language* (Gauthier & Genesee, 2011), si bien es cierto hay que tener en cuenta otros procesos extralingüísticos de los que hablábamos en el apartado introductorio. En consecuencia, es fácil comparar, o asociar de forma similar, este proceso de *second first language* a un caso de monolingüismo (Tan *et al.*, 2012) y de ahí, toda la controversia que esta asimilación puede sugerir.

2.2 Apego inseguro y trastorno de hiperactividad: Dos rasgos comunes en el desarrollo emocional del NAI

Numerosos estudios apoyan la idea de que los NAI atraviesan mayores problemas de salud una vez son adoptados (Brodzinsky *et al.*, 1998). Para poder abordar dichas dificultades sería necesario conocer todas las características a las que se ve expuesto este grupo, sobre todo, en su etapa preadoptiva. Sin embargo, existen pocos datos en la bibliografía que nos remitan a dicha fase primitiva. Por ello, se han realizado varias investigaciones en las que se comparan adopciones de distintos lugares de adopción para así llegar a características comunes y aproximarnos a un conocimiento del fenómeno global. En el caso de las adopciones en China, dadas las circunstancias políticas ya mencionadas en el primer apartado (Ley del Hijo Único), se vieron aumentadas las adopciones internacionales y, por ello, no se emparentaba, en un primer momento, a problemas sociales derivados de drogadicciones parentales o falta de recursos económicos, por ejemplo.

Asimismo, se ha demostrado que aquellos niños que residen durante más tiempo en determinadas instituciones son más susceptibles de padecer retrasos en su desarrollo psicológico y/o cognitivo (Gunnar & Kertes, 2005). En gran medida, debido a las condiciones institucionales a las que se ven sometidos (Gunnar *et al.*, 2000): falta de estímulos lingüísticos, físicos y emocionales. Esto se contrapone a la idea de Pinker, quien considera que el estímulo de los padres no es relevante en relación a la adquisición del lenguaje, puesto que para él es innato (Adriana Somale, 2011). Por otro lado también depende de la longitud de la etapa preadoptiva, aquellos que son adoptados a edad prematura no suelen mostrar grandes obstáculos relacionados con su adopción (Baker, 2013)

Debemos remitirnos, por tanto, a la causa principal de estos obstáculos. Gran parte de estos problemas se inician en las primeras relaciones de apego del niño. Es necesario señalar que por primera vez se habló de la teoría del apego a partir de la mitad del siglo XX, gracias al psicólogo John Bowlby. Este consideraba que tendemos a vincularnos afectivamente a determinadas personas, sobre todo, a las figuras de apego más cercanas, como pueden ser los padres en las primeras etapas de un niño (Bowlby, 2012). Por ello, dadas las circunstancias vitales de un NAI, el apego es uno de los aspectos esenciales que hay que considerar en este grupo de hablantes; ya que, si las relaciones interpersonales que establece son negativas, se convierte con mucha frecuencia en un motivo crucial para su desarrollo posterior.

Es necesario señalar que existen distintas relaciones de apego, y no todas ellas son positivas. En el caso de los NAI, estos sufren una ruptura profunda cuando en su etapa preadoptiva, son institucionalizados y, por ende, separados de sus familias biológicas. Así, dicha situación de abandono puede desembocar en un trauma. Además, si se diera el caso en el que el niño hubiera sufrido malos tratos o desatención por parte de su familia biológica, esta circunstancia se agravaría, pudiendo desarrollarse un apego inseguro o un apego desorganizado (Carlson *et al.*, 1989).

Estas son, en definitiva, situaciones que pueden llegar a tener repercusiones en sus relaciones interpersonales futuras y en su propio desarrollo emocional, psicológico y cognitivo. Sin embargo, algunos estudios (Rosser Limiñana, 2011) han demostrado que este problema es capaz de solucionarse si se le conceden al niño nuevas oportunidades y, en consecuencia, nuevas figuras de apego. Esto coincide de nuevo con la teoría expuesta por Bowlby (2012), quien afirma que, a pesar de que es vital el vínculo que el niño construye en los primeros meses de vida [consolidado a los seis meses (Losada & Ribeiro, 2015)], las distintas formas de apego desarrolladas pueden seguir siendo reestructuradas a lo largo de la vida.

Existen autores (Román y Palacios, 2011) que, tratando de ir más allá, han configurado esta teoría en torno a las adopciones internacionales. En nuestro caso, la situación varía, ya que el niño deriva de un período de institucionalización prolongado, donde tal vez son cubiertas las necesidades básicas (circunstancia que también depende también del país de proveniencia; en el caso concreto de China, ya veíamos que, debido a la multitud de

abandonos, no se lograba); pero no las necesidades afectivas, porque es poco probable el establecimiento de vínculos fuertes de apego.

En consecuencia, numerosos estudios confirman la negatividad de este factor (Zeanah *et al.*, 2003; Gunnar *et al.*, 2000) dado el carácter esencial del primer año de vida para el desarrollo cognitivo de una persona. Es decir, la carencia de estímulos desfavorece al niño. Así, se han documentado varias investigaciones con resultados negativos, en las que se afirma que este problema puede derivar en una reducción del crecimiento del cerebro (Colombo *et al.*, 1992).

En dichos estudios, la mayoría de las consecuencias detectadas hacen referencia a trastornos de hiperactividad (Brodzinsky *et al.* 1987). De esta manera, un estudio realizado por Dalen (2001) muestra una comparación entre niños adoptados y niños no adoptados. La autora encuentra que los niños adoptados tienden a padecer estos trastornos asociados a la hiperactividad: personalidades inquietas y dificultad/ imposibilidad de concentración, por ejemplo.

La intervención de los padres adoptantes, encargados de proteger al niño, es imprescindible; si bien es cierto que no cae en ellos todo el peso porque, tomando como referencia un estudio basado en los procesos familiares de adopción (San Martín, 1999), este procedimiento se define de la siguiente manera:

En el proceso de adopción están involucrados diversos protagonistas: el menor y su familia de origen, la familia adoptiva, las instituciones de acogimiento, servicios de atención del niño, el contexto judicial, el colegio y los equipos de atención a la salud. (2015, p.5)

El ámbito familiar adoptivo será sustancial para el NAI, sobre todo, en sus primeros años postadoptivos porque coincidirá con el espacio en el que el niño se desarrolle durante más tiempo: crecimiento personal, cognitivo, lingüístico; coincidiendo, además, con el lugar del que reciba los mayores cuidados básicos (alimenticios o afectivos, por ejemplo). Por ello, las familias adoptivas tendrán como objetivo principal fomentar un modelo de apego seguro, definido de la siguiente manera:

Cuando las figuras de apego muestran a los niños afecto, los aceptan, son accesibles, sensibles y empáticos a la hora de brindar una respuesta. La seguridad que se les proporciona va a favorecer la estimulación y exploración del entorno. (2015, p.3)

Para lograrlo, es necesario por parte de los padres adoptantes ser plenamente conscientes y responsables acerca de lo que una adopción conlleva; y, en consecuencia, no derivar las frustraciones que hayan podido resultar del proceso adoptivo, que en su mayoría es largo, o proyectar en el NAI sus expectativas, ya que podría derivar en más obstáculos y dificultades para el menor.

Asimismo, en la mayoría de casos, el cambio posterior es favorable para el NAI porque en la familia adoptiva suele encontrar esa estabilidad de la que carecía en las etapas anteriores (Dalen, 2007). Por ello, si se diera una situación favorable y exitosa en la que el niño consiguiera establecer unos lazos de apego seguros y positivos, esto podría derivar en un rechazo visceral por parte del niño a su primera lengua (en este trabajo, el chino), ya que podría evocar al NAI, aunque fuera de manera inconsciente, una fase temporal anterior negativa, dudosa o inestable.

3. CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO

3.1 Motivación

Después de haber hecho un recorrido por los puntos teóricos básicos para entender el fenómeno que estudiamos, consideramos esencial acercarnos de una manera práctica a este grupo de hablantes. Por ello, se llevó a cabo una investigación en forma de cuestionario en el que participaron un grupo de 106 hablantes NAI. En primer lugar, la motivación que nos lleva a realizar este pequeño estudio es la limitación de la información académica dedicada a la investigación de este grupo de hablantes cada vez más numeroso.

Además, la mayoría de los estudios realizados en torno a ellos se han llevado a cabo en países de habla francesa o inglesa. Así, encontramos uno de los primeros estudios y también de los más conocidos en Francia, donde Gauthier & Genesee (2011) comparan lingüísticamente a NAI provenientes de China con otros niños no adoptados. Hay que destacar que, años más tarde, también se prosiguió con esta misma investigación y Delcenserie *et al.* (2014) volvieron a someter a varios NAI de la primera investigación a un cuestionario junto a otros NAI diferentes y, de nuevo, realizaron otro estudio comparativo. Por otra parte, este tipo de análisis también se han dado en lengua inglesa, ya que, numéricamente en Estados Unidos está la mayor parte de los NAI provenientes de China (Roberts *et al.*, 2005). Este trabajo, a diferencia de los anteriores, solo consideró a los NAI sin compararlos con otros tipos de hablantes. La conclusión final que obtuvieron es que la mayoría de los participantes eran hablantes eficaces de la lengua

inglesa, una vez que pasan alrededor de dos años en el nuevo país (Roberts *et al.*, 2005). Como último ejemplo, aludiré al estudio de Scott *et al.* (2011) en el que investiga los procesos lingüísticos de los NAI de habla inglesa sin centrarse en ningún país en concreto. Así, en su análisis vemos datos de niños de Reino Unido o Canadá (Scott *et al.*, 2011).

Por consiguiente, otra de las motivaciones de nuestro trabajo radica en poder comparar estos estudios previos con la información sobre NAI que residan en España; es decir, aquellos que en su mayoría tengan como lengua predominante el español o, en su caso, catalán, euskera o gallego. Asimismo, es importante señalar que los estudios más conocidos analizan problemas lingüísticos relacionados con la lexicográfica, la gramática, la dicción, entre otros. La propuesta presente, además, añade el ámbito de la sociolingüística, desde la que se abordarán cuestiones identitarias, actitudes, emociones y creencias asociadas a las diferentes lenguas en contacto; como elemento extralingüístico primordial, ya que es una noción clave e imprescindible en este tipo de hablantes.

3.2 Participantes

El trabajo de campo se desarrolló entre el 22 y el 29 de marzo de 2021. Todos los participantes (n=106) son personas adoptadas de China por familias españolas, que actualmente residen en España. Se contactó con ellos a través de la difusión de la encuesta por redes sociales. En concreto, desde Antirracismo Asiático, plataforma en línea, que tiene por objeto la visibilidad de la comunidad asiática a través de ponencias, entrevistas o talleres, y la lucha activa contra los problemas racistas dirigidos hacia dicha comunidad. Además, todos los participantes realizaron la encuesta vía *online* [Tab.1 (incluida en los apéndices)].

El 93.4% de los encuestados son mujeres ($n_{\text{mujeres}}=99$). Además, la mayoría de respuestas son de jóvenes y/o adolescentes, ya que la media de edad son los 19 y la edad más repetida son 17 años (edad mínima 8¹ y edad máxima 28). Por su parte, es importante considerar también la edad de adopción. La mayoría fueron adoptados con menos de dos años, siendo 15 el número de personas adoptadas con 2 años o más y 7 el número de personas adoptadas con 3 años o más. Así, la edad media de adopción son 14 meses y la edad de adopción más repetida son los 12 meses.

¹ Todos los participantes menores de edad completaron dicho cuestionario con la autorización de sus tutores legales.

Por otra parte, es necesario acercarnos a su entorno económico social. De esta manera, la mayoría de ellos residen en un entorno familiar amplio, ya que el gran conjunto del total posee madre (96,2 %) y/o padre (77,4 %). No solo eso, sino también que, en general, los participantes poseen estudios superiores (grado universitario 46,2%, máster 3,8%, grado superior 2,7 %) o, en su lugar, estudios medios (bachillerato 44,3 % y E.S.O. 22,6 %).

Por último, en relación con el ámbito lingüístico, la media de lenguas habladas es tres, coincidiendo también con la respuesta más repetida. Entre ellas, la lengua que mayoritariamente consideran la predominante es el español, alegando que esta es su lengua materna o la que utilizan diariamente; también en algunos territorios de cooficialidad de lenguas, catalán, euskera o gallego. La tercera lengua más aprendida, en este caso, sería el inglés.

3.3 Herramientas de investigación: cuestionario

Para la realización de este cuestionario se han tenido en cuenta tres modelos (Dewaele & Pavlenko, 2001; Muñoz-Basols *et al.*, 2017; Wölck, 1975). El estudio en sí se subdivide en siete secciones, que estas a su vez se pueden dividir en preguntas cualitativas y cuantitativas; o bien, con relación al contenido, en preguntas lingüísticas, socioculturales y psicológicas. Así, la estructura general sería la siguiente: 1. información personal, 2. información lingüística general, 3. información contrastiva español-chino, 4. información lingüística sobre el chino, 5. información lingüística sobre el español, 6. información emocional respecto a las lenguas y 7. información cultural.

En definitiva, haremos, pues, un recorrido por la encuesta. Si bien es cierto que, debido a la escasez de espacio, no podremos analizar con detenimiento todos los puntos; intentaremos detenernos en aquellos que se consideren más oportunos y de más relevancia a la hora de resolver nuestras dudas. De igual manera, incluiremos el cuestionario como un apéndice a disposición de consulta.

3.4 Resultados

3.4.1 Información lingüística

En primer lugar, en la segunda sección (información lingüística general), se indicó a los encuestados que evaluaran en una escala del 1 al 5 (correspondiendo 1 a un conocimiento nulo y 5 a un conocimiento excelente) el grado de conocimiento que tenían del chino y del español. Las respuestas fueron similares para todos los participantes. De esta manera, ninguna persona consideró que su conocimiento de chino fuera excelente y tan solo 5

personas (un 4,7% de los encuestados) afirmaron que su competencia era muy buena. Por el contrario, 90 personas (un 84,90 %) puntuaron su conocimiento por debajo del nivel medio. En concreto, 66 (62,61%) concluyeron que el suyo era nulo. Estos datos son casi especulares respecto a los obtenidos para el conocimiento del español [Fig.1 (incluida en los apéndices)], ya que 78 encuestados (73,58%) puntúan su manejo del español como excelente, 25 personas (23,58%) lo califican como muy bueno y ninguno considera su nivel de español como bajo o nulo. Es fácilmente deducible que estos datos se apoyan en la frecuencia de uso de estas lenguas. También por ello, alegan que el español lo usan todos los días en la mayoría de ámbitos (familiar, académico o profesional) mientras que su uso del chino es ocasional (en concreto, en el ámbito académico) o nulo.

Vemos, después, una relación inversamente proporcional entre el grado de contacto con cada una de las lenguas durante sus primeros 5 años de vida. De esta manera, a edades más tempranas mantuvieron mayor contacto con el chino y a edades más cercanas a los cinco años, con el español [Tabla 2, Fig. 2 (incluida en los apéndices)].

Asimismo preguntamos sobre la comprensión y la dicción del chino. Así, los resultados son los siguientes: en primer lugar, en la etapa preadoptiva, 49 personas (46,22%) consideran que comprendían chino frente a 39 (36,79%) que opinan lo contrario [Fig.3 (incluida en los anexos); Fig.4 (incluida en los anexos)]. Actualmente, la mayoría de los encuestados (90,65%) afirman no comprender el chino. Respecto a la dicción, en la etapa preadoptiva, únicamente 17 niños (16,03%) eran capaces de hablar la lengua china. Todos ellos recuerdan utilizar esta lengua únicamente con las trabajadoras del orfanato. Actualmente, solo 5 de estas 17 personas son aún capaces de comunicarse en chino [Fig.5 (incluida en los apéndices); Fig.6 (incluida en los apéndices)].

3.4.2 Información lingüística en torno al aprendizaje del chino en la etapa postadoptiva

Respecto a la etapa postadoptiva, 71 de los encuestados (66,98%) retomaron el aprendizaje del chino. De ellos, la edad media con la que comenzaron a aprender de nuevo la lengua es 8 años, mientras que 5 años es la edad inicial más repetida. Es bastante llamativo el resultado, ya que la mayoría de estas personas recibió clases durante un período medio/largo de años (en general, más de 5) y, sin embargo, actualmente, solo una minoría tiene el nivel necesario para tener una conversación en chino. Por ello, es destacable señalar que el periodo medio de aprendizaje es de 5 años y, que 15 de las 71 personas que retomaron el chino, lo hicieron durante más de 10 años. De ellas, solamente

8 personas aseguran ser capaces de comunicarse de manera eficiente. Esto representa un 11,26% de las que retomaron el aprendizaje del chino y únicamente un 7,54 % del total de los encuestados.

En primer lugar, ahondemos en la cuestión de por qué se retoma el aprendizaje del chino. Así, obtenemos una de las respuestas más importantes en este estudio: un 70,42 % de los 71 que asistieron a las clases de chino lo hizo por voluntad familiar y no propia. No solo eso, sino que, además, un gran porcentaje del profesorado (30,98%) no tenía una formación en enseñanza de lenguas extranjeras (un 11,26% de los encuestados no tiene consciencia de si tenían o no conocimiento en docencia de lenguas). De esta manera, estos NAI acudían a clases de personas nativas chinas, quienes les enseñaban la variedad china del mandarín (100%).

Este dato es importante, puesto que, el hecho de que los NAI vengan de muy diferentes partes de China podría significar que esta variedad, que sirve de koiné lingüística, no fuera aquella con la que realmente estuvieron en contacto en su etapa preadoptiva.

Así, solo 12 personas (16,90%) garantizan que les es más fácil asimilar el chino frente a otros idiomas. Además, también es importante conocer los métodos de aprendizaje que utilizaban. Culturalmente, en China se utilizan medios repetitivos cuando son niños para aprender los caracteres de la lengua. Por ello, las personas que se dedicaban a trasladar estos conocimientos a los NAI retomaban este método sin tener en cuenta las diferencias de las que partían, datos que se confirman a través de las respuestas, en las que consideran que mayoritariamente utilizaban procedimientos repetitivos, visuales y orales.

En segundo lugar, es esencial conocer la frecuencia de uso del chino (ya habíamos visto que solamente mantienen esa cercanía con el chino a nivel académico) y el alcance que tienen los NAI para hablar con personas nativas chinas más allá del ámbito escolar. Es así como, solamente un 33,01% del total de encuestados, mantiene el contacto con personas que tienen como lengua materna el chino. Y estos lo hacen, además, de forma poco habitual. Por ello, masivamente reconocen que las acciones del lenguaje diarias (suplicar, relatar, soñar, entender, hablar, leer, escribir y pensar) no las realizan en esta lengua.

3.4.3 Información emocional respecto a las lenguas

Es fundamental la implicación emocional que tiene para ellos el aprendizaje de esta lengua, ya que la inmensa mayoría concede a este acto una enorme carga de

emocionalidad que, en muchas ocasiones, puede derivar en estados emocionales de rechazo hacia la adquisición de esta lengua. Así, cuando se les pregunta su significación personal, atendemos a las siguientes respuestas: búsqueda de raíces, autoconocimiento, cuestionamiento o reafirmación de la identidad; y en pocas ocasiones, lo consideran una ventaja profesional, tan solo en un 9,85%.

Respecto al español, los partícipes confirman que mantienen su primer contacto a partir de su etapa postadoptiva en adelante, consiguiendo así una adquisición total o completa del idioma, que, entre otras cosas, les permite comprender todas las variedades del español y adivinar la proveniencia del hablante. Por ello, esta lengua la relacionan a la mayoría de ámbitos (escolar o familiar, por ejemplo) y así consideran que, en comparación con otras lenguas, les resultó más fácil (100% de los encuestados) aprenderla. En consecuencia, las acciones lingüísticas diarias, de las que hablábamos anteriormente, las relacionan a esta lengua o, en su defecto, a una lengua cooficial como puede ser gallego, euskera o catalán.

Desde el ángulo de la emocionalidad, sin atender a ninguna lengua en concreto, prácticamente la mitad de los encuestados (45,28%) se siente diferente dependiendo de qué lengua usen. Es decir, podríamos señalar que la implicación emocional que posee el uso de cada lengua invita a pensar en muchos otros campos de estudio, como puede ser el caso de la sociolingüística o la psicología. Además, si bien es cierto que la mayoría está conectada a nivel emocional al español, encontramos 7 personas (6,60%) que lo están con el chino. Tal vez, en un primer momento, creeríamos posible vincularlo a aquellos NAI que fueron adoptados a mayor edad. Sin embargo, la media de edad de quienes mantuvieron esta respuesta es de 14 meses.

Asimismo, en una escala del 1 al 7 (siendo 1 el valor más bajo y 7 el más alto) se trató de valorar el grado de emocionalidad que les producían el chino y el español. En el caso del chino, la media fue un 3,22 y el valor más repetido fue el 1. Es decir, el nivel más bajo. Únicamente 4 personas (3,77%) afirmaron que el grado de emocionalidad que les produce esta lengua es total. En cambio, respecto al español, la media fue un 5,73 y el valor más repetido fue el 7, el valor máximo.

Por consiguiente, las respuestas sucesivas: por un lado, al 100% de los encuestados les es más fácil hablar sobre aspectos emocionales en español y, por otro, aunque ya no unánime sino de forma general, las expresiones emocionales, ya sean positivas o negativas, también tienen mayor peso emocional en este idioma. Por ejemplo, la expresión “te

quiero” genera mayor carga sensitiva en chino en tan solo 11 personas (10,37%) y de forma ecuánime, es decir, concediéndole la misma importancia, en 30 (28,30%). Asimismo, ante “tonto” observamos el mismo resultado, aunque es cierto que el número de personas que considera que el peso del chino es mayor se reduce a cero y son 23 (21,69%) quienes valoran el chino y el español de forma equilibrada.

3.4.4 Información cultural e identitaria de los participantes

Por último, el apartado 7 (información cultural), incluimos preguntas sobre la identidad de carácter cuantitativo y cualitativo.

Respecto a las cuantitativas, se trató de valorar en una escala del 1 al 5 cuán chinos o españoles se sentían los participantes; y cuánto había influido la cultura china y la española en su identidad. Así, en la primera pregunta la respuesta media respecto a sentirse española es un 3,8 y respecto a sentirse china, un 2,55. Es decir, en ningún caso los valores son absolutos y todos ellos se acercan a la mitad de la escala. Se contrapone, además, a la valoración emocional de la lengua, en la que atribuían de forma visible más grado de emocionalidad al español. Por el contrario, para la segunda pregunta la respuesta media es de 4,25 respecto a la influencia de la cultura española y un 2,30 en relación con la influencia de la cultura china. Valores que resultan naturales dadas las circunstancias vitales de los NAI, quienes crecen y se forman sobre todo en el país adoptivo que les acoge, en este caso, España.

En relación con las cualitativas, más de la mitad (57,54%) no quiere residir en España y prefieren otros países como destino. También vemos reflejado el interés por el país de origen, ya que casi el total (94,33%) quiere volver a China. El motivo mayoritario del viaje es el turismo y estudios; en menor medida la búsqueda de orígenes, trabajo e incluso vivir por un tiempo definido; y de manera ínfima solo el 10,37% del total querría residir allí por un tiempo indefinido. Por el contrario, a ese porcentaje pequeño de personas que no quieren volver a China les une el motivo del miedo al rechazo social y lingüístico, y también su propio rechazo hacia lo que simboliza para ellos el país.

Por añadidura, solamente el 11% de las personas a las que les gustaría ir, pero aún no lo han hecho, afirman que lo harían de manera segura sin ningún miedo. El resto considera que se enfrentaría a miedos de integración social o idiomática, sobre todo. Así lo confirman también aquellas personas que ya han regresado a China; quienes, de manera principal, se han hallado especialmente ante estas dos circunstancias.

¿A qué se deben estas dudas? En buena parte, en base a las dificultades de integración a la que se ven sometidos los NAI, en este caso provenientes de China. Por ello, tres cuartos de los encuestados (73,58%) afirman haber tenido problemas de integración social en España, normalmente durante los periodos de la infancia y adolescencia. De forma unánime, todos ellos admiten que el motivo principal es el racismo recibido y, en consecuencia, el racismo interiorizado y las inseguridades personales. Más aún, muchos aportaron de manera anónima testimonios de estos hechos. Una persona alega: “Recibí *bullying* en el colegio e instituto. Todos consideraban que valía menos por ser china y en consecuencia yo me lo creí también”. De igual manera, afecta la percepción lingüística del resto y, por ello, otra persona afirma: “A la hora de conocer personas nuevas siempre intento mostrar que hablo español porque la gente normalmente asocia mi aspecto físico a que solo hablo chino”. Son dos situaciones que reflejan y muestran una colectividad, que se ve afectada día a día por actitudes racistas diversas y que, en la gran mayoría de los casos, tiene implicaciones a nivel emocional e identitario: Muchas veces al conocer a extraños y decir que soy española te dicen ‘sí, pero ¿de dónde eres de verdad?’. También siento que nunca seré plenamente aceptada como española por mis rasgos.

Frente a este problema social, obtenemos que únicamente el 11,31% tuvo problemas de integración idiomática durante la infancia o adolescencia. La mitad de este porcentaje debido a trastornos del lenguaje.

3.4.5 Discusión y conclusiones de la encuesta

A raíz de estos datos, las preguntas que se plantean son las siguientes: ¿a qué se debe este fracaso lingüístico (la imposibilidad de recuperar el chino)? ¿Es verdaderamente posible olvidar la lengua materna? ¿Es más difícil o más fácil aprender una lengua con la que ya se ha tenido un primer contacto? Todas ellas proceden de la circunstancia primaria del NAI. Esta es, como ya sabemos, el chino como el contacto inicial con la realidad. A partir de aquí, se replantearán varias cuestiones relacionadas con el método de aprendizaje, las emociones y los sentimientos en relación con la lengua de origen para los NAI provenientes de China.

De esta manera, recapitulando todo lo dicho en este trabajo, podemos establecer un conjunto de causas por las que en este grupo de hablantes no hay un resultado satisfactorio y provechoso en relación con su lengua de origen. En definitiva, sin un orden de importancia establecido, podríamos establecer las siguientes vinculaciones:

1. Apego inseguro.
2. Dificultad de integración social debido a problemas raciales e identitarios (que, en muchos casos, también deriva en una respuesta negativa del NAI hacia su cultura de origen).
3. Necesidades básicas no cubiertas en la etapa preadoptiva que afectan al desarrollo cognitivo, psicológico y lingüístico del NAI.
4. Desvinculación (posible) entre la primera variedad del chino con la que mantuvieron el primer contacto y la aprendida posteriormente; que, en la totalidad de los casos encuestados, es el mandarín.
5. Falta de formación en el profesorado de lengua china, en la gran mayoría de los participantes de la encuesta.
6. La ruptura abrupta de la lengua china en el momento adoptivo. El porcentaje de edad de adopción. En esta circunstancia de estudio, un 84,84% fueron adoptados antes de los dos años momento en que la mayoría aún no hablaban la lengua china. En consecuencia, el contacto con la lengua no era activo, sino pasivo.

En definitiva, podrían explicarse así los resultados no favorables de la encuesta analizada en el total de este apartado, en la que solo un 11,26% de aquellos que retomaron el aprendizaje del chino es capaz de hablarlo de manera eficiente hoy en día, a pesar de los largos periodos de tiempo en los que acuden o acudieron a clases (señalábamos que comprendían más de cinco años). Además, dichas conclusiones adversas perjudican también si queremos establecer tramos de edad adoptiva que nos pudieran ofrecer una visión diferente en torno a la retención de la primera lengua de contacto, el chino. Pese a ello, los resultados no dejan de ser una muestra clara de una realidad que nos concierne, nos invita a darle visibilidad y ofrecer soluciones que mejoren las condiciones desfavorables que rodean el entorno lingüístico postadoptivo del NAI.

4. ALTERNATIVAS Y PROPUESTAS LINGÜÍSTICAS, EDUCACIONALES Y PSICOLÓGICAS PARA EL NAI

En este último apartado, se tratará de proponer alternativas educativas y psicológicas que beneficien al NAI en su crecimiento personal, englobando así todos los aspectos que

hemos ido recogiendo en el estudio. Sobre todo, haciendo hincapié en aquellas cuestiones relacionadas con el lenguaje (bien sea para un desarrollo eficaz en su *second first language*, en este estudio, el español; o para el apoyo y mantenimiento de la lengua materna, el chino) sin olvidar que estos hechos siempre se correlacionan con otros motivos extralingüísticos, como pueden ser: dificultades sociales, emocionales o psicológicas.

4.1 Alternativas para un progreso eficiente de una *second first language*

En primer lugar, antes de ahondar en las propuestas educativas, es necesario conocer varios estudios en los que se han obtenido resultados no favorables en torno a la educación o el rendimiento académico de un NAI. Así, en uno de ellos, se compara académicamente adoptados frente a no adoptados (Dalen, 2001). El resultado fue que los niños adoptados tenían un menor rendimiento escolar. Además, la misma autora, en otro estudio, atribuye de nuevo esta resolución a problemas emocionales derivados de la adopción (Dalen & Rygvold, 2006), también a las adversidades preadoptivas, que hacen a este grupo más vulnerable, y por último, al cambio abrupto de lengua, que a veces puede conllevar un riesgo cognitivo o “*a potential risk factor for cognitive development*” (Dalen & Rygvold, 2006). De igual manera, dichas investigaciones indican que un tercio de los NAI tiene problemas a la hora de adquirir su *second first language* (Dalen, 2001).

Por todo ello, es indiscutible la labor y el peso de los educadores. Dentro de este grupo nos referiremos, principalmente, a la familia adoptiva y al profesorado con el que el NAI está en contacto sus primeros años de adopción. En este apartado abordaremos, pues, la siguiente cuestión: ¿cómo podríamos conseguir que el rendimiento lingüístico de estos hablantes mejore?

4.1.1 Ámbito escolar

Ante todo, dentro del ámbito escolar, el centro educativo deberá proporcionar el apoyo y la inclusión necesaria para los NAI (Baker, 2013), proporcionando a su grupo docente cursos o formación sobre los procesos de adquisición lingüística o la evolución del lenguaje. Dichas formaciones podrían constituir una valiosa labor entre otros grupos de hablantes teniendo en cuenta, por una parte, que este grupo de personas cada vez es más numeroso -El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España cuantificó que entre el año 2015 y 2019 ha habido un total de 2070 adopciones internacionales, en su mayoría

de Asia; y que uno de los años con más adopciones internacionales fue 2002, dando lugar a un total de 3625 personas adoptadas (Carrillo Carrillo, 2003; Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2020)- y, por otra, que la sociedad actual está cada vez más acostumbrada a la itinerancia entre lugares y a la globalización, marcada por la inmigración y emigración.

Así, si un docente es consciente de la importancia y de todas las fases que engloba la adquisición del lenguaje, comprenderá, por ejemplo, que, sabiendo que es esperable que un niño a los 10 meses comience a silabear (Oller, 2000), la primera lengua de contacto de una persona ya estructura lo que será su comunicación posterior. Por ello, si uno de los principales objetivos en todo progreso de un niño es una capacidad de comunicación eficiente, este factor no debería ser secundario; especialmente si añadimos que un corte lingüístico abrupto de una lengua hacia otra puede funcionar de manera negativa en su progreso.

Otro punto importante es que los profesores, al no estar en contacto directo con estas experiencias, asumen en ocasiones ciertas características personales del NAI (despiste, desorden, impulsividad, entre otras) a indicios de trastornos mentales y que, sin embargo, en muchos casos se relaciona con el ámbito adoptivo (Ortiz, 2004).

Por todo ello, debería estar a disposición del centro personal cualificado: intérpretes, que constituyan la vía de comunicación con estas personas, para el caso de adopciones con mayor rango de edad (Baker, 2013) o para otros grupos de hablantes que también lo necesitaran, como puede ser el caso de niños inmigrantes; psicólogos, que los apoyaran a nivel emocional; y también logopedas, ya que es cierto que muchas veces no estamos hablando solo de estas condiciones extralingüísticas, sino que es necesario contemplar a aquellos NAI que además pudieran llevar consigo trastornos del lenguaje.

Asimismo, desde el ámbito escolar es primordial conocer y ahondar en otros factores externos que pudieran afectar a ciertos asuntos como pueden ser: el rechazo lingüístico de los NAI hacia su lengua materna; la falta de autoestima del NAI y, en consecuencia, problemas psicológicos y/o emocionales; o la dificultad de inclusión social, entre muchos otros.

Todos ellos desembocan en trastornos psicológicos (por ejemplo: ansiedad, depresión y estrés); y a su vez en acoso escolar, causado por el racismo social e institucional. En este

último caso, se debería intervenir también con el resto del alumnado, para así tratar de erradicar y poner fin a la discriminación y exclusión de ciertos grupos sociales en el ámbito educativo. Para ello, es clave que los colegios recojan en sus códigos de convivencia medidas frente a eventuales actitudes racistas, discriminatorias y discursos de odio.

Además, Gindis (2008) considera conveniente que el profesorado esté en contacto estrecho con la familia adoptiva más cercana para un mejor desarrollo y entendimiento del NAI, debido a que esta conoce mejor las experiencias y circunstancias vitales del niño y también porque, en general, suele mantener contacto con asociaciones que apoyan y visibilizan las necesidades de las personas adoptadas (Baker, 2013) y también con otras familias adoptantes que pudieran transitar por las mismas circunstancias.

4.1.2 Ámbito familiar

Por otra parte, desde el ámbito familiar, se debería atender también a estos procesos lingüísticos, concediéndoles la importancia que poseen, ya que la lengua es una herramienta fundamental que acompañará al niño durante toda su vida y que le permitirá comunicarse con la realidad que le rodea. Por eso, una de las propuestas es la inmersión lingüística del NAI en la lengua adoptiva (Baker, 2013), dado que, en el momento de su llegada al país adoptivo, el niño adoptado estaría en desventaja lingüística con relación a los otros niños no adoptados de su edad. Si además el NAI fuera capaz de comunicarse en su lengua nativa, sería conveniente que este fuera evaluado por una persona cualificada en terapia, que hablara su lengua de origen o, en su defecto, que tuviera a disposición un traductor/intérprete (Gindis, 1999).

Krakow *et al.*, (2005) afirman que los niños adoptados a mayor edad adquirirán la lengua adoptiva con mayor rapidez que aquellos de una edad menor debido a sus competencias cognitivas están más desarrolladas. Sin embargo, lo que *a priori* podría parecer una ventaja, posee un inconveniente, puesto que acorde a su edad, el nivel de competencia lingüística que deberán adquirir será mayor para su comunicación efectiva. Además, un niño con menor edad tendrá más tiempo para conseguir el desarrollo de la lengua adoptiva antes de comenzar el nivel escolar (Baker, 2013) y estos, si han sido adoptados antes de los dos años, adquieren en su mayoría las habilidades lingüísticas de la lengua adoptiva, en este caso del español, al año (Glennen, 2007).

4.2 Alternativas para un refuerzo eficiente de la primera lengua de contacto

Conseguir en los NAI un refuerzo eficiente en la lengua materna es, sin duda, complicado. Esta dificultad deriva de las numerosas implicaciones emocionales que conlleva y también del esfuerzo activo y constante que es necesario por parte del niño para que se alcance dicho objetivo. En primer lugar, en el caso concreto de este estudio (los NAI provenientes de China), hay que conocer la variedad lingüística con la que estuvo en contacto el niño en su etapa preadoptiva. Más si cabe en un país con una diversidad de dialectos y características lingüísticas tan elevada. Así, una de las principales confusiones de las familias adoptivas deriva de este desconocimiento. La mayoría de los niños asisten a clases de chino mandarín. Es decir, la lengua académica que sirve de koiné. De esta manera, si nuestra intención es que el NAI mantenga o refuerce su lengua de origen, debería plantearse la cuestión de a qué variedad de chino había estado expuesto en niño. De lo contrario, podría darse el resultado de exponer al niño a una variedad totalmente distinta a la originaria.

En muchas ocasiones, se espera que el niño, al haber estado expuesto a su lengua materna durante un tiempo medianamente largo, pueda retomar el aprendizaje durante los primeros años de vida dentro del periodo postadoptivo. Sin embargo, existen autores que recomiendan comenzar este refuerzo lingüístico lo más cerca posible del momento postadoptivo: *“children adopted at ages three and four lose the most expressive use of their first language within 6-12 weeks of adoption and lose their receptive abilities within 16-22 weeks”* (Baker, 2013, p.236). Estos periodos se convierten, por tanto, en esenciales.

Finalmente, si se opta por llevar al niño a clases particulares, sería indispensable que la persona encargada de dar las clases tuviera formación en enseñanza de lenguas, porque esto favorecería una actitud positiva del niño ante la lengua, puesto que, en numerosas ocasiones, como se ha visto en los resultados de la encuesta, a las familias adoptivas solo les interesa que dichos educadores sean nativos en la lengua materna impartida, en este caso el chino. En consecuencia, la gran mayoría no tiene las herramientas necesarias para poder fomentar un buen aprendizaje y desarrollo lingüístico del chino, lo cual derivaría en problemas posteriores.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, desde el punto de vista lingüístico, los procesos más comunes a los que

se ven sometidos los NAI en España son la adquisición de una segunda primera lengua o *second first language*, la deserción lingüística de la lengua materna o *language attrition* y la interrupción lingüística o *interrupted acquisition*. Además observamos que si dichos procesos no reciben supervisión y/o apoyo, pueden derivar en dificultades cognitivas, emocionales y psicológicas.

En segundo lugar, con relación a las respuestas del cuestionario sociolingüístico, podemos establecer las siguientes conclusiones a partir de la hipótesis inicial: en su mayoría, los NAI han olvidado por completo su lengua materna, el chino. En consecuencia, han desarrollado el español (o cualquiera de las lenguas cooficiales de España) como su nueva lengua materna. Asimismo no se evidencian ventajas a la hora de aprender el chino de nuevo; ya que, en numerosos casos, a pesar de haber asistido a clases de dicha lengua durante medios/largos períodos de tiempo (a partir de cinco años en adelante), aquellos capaces de manejar la lengua son solamente una minoría (8 participantes de 106). Por ello, no nos es posible afirmar que este grupo de hablantes posea recuerdos lingüísticos de su primera lengua de contacto, ni tampoco que tenga mayor facilidad para regresar al aprendizaje de esta en su etapa postadoptiva.

Por otra parte, en el aprendizaje de su *second first language*, el español, únicamente un 11,31% de los encuestados tuvo dificultades. Es decir, en general no es uno de los principales obstáculos en su etapa postadoptiva. De esta manera, estos resultados se relacionan con las respuestas al apartado 6 (información emocional respecto a las lenguas), ya que de forma unánime les resultó más fácil aprender la lengua española en comparación a otras, como puede ser el chino. Además, en general, atribuyen el valor mínimo al grado de emocionalidad que les produce el chino frente al valor máximo que atribuyen al español, a pesar de que casi la mitad (un 46,22%) comprendían el chino en su etapa preadoptiva.

No obstante, es sugerente la respuesta cultural del apartado 7. Los participantes consideran que la cultura española y la china han influido en su crecimiento personal de manera ecuánime. Este resultado lo asociamos, por un lado, al interés de las familias adoptivas en mantener el contacto con asociaciones dedicadas a la adopción y en el aprendizaje del NAI en su primera lengua de contacto, el chino (un 66,98% retomó la lengua en su etapa postadoptiva); por otro, a las dificultades de integración social de un 75,58% del total causado por el racismo recibido y las inseguridades personales, derivadas de unos rasgos físicos diferentes asociados a otro país, en este caso China. En

consecuencia, surgen las dudas internas y el cuestionamiento permanente sobre su identidad.

Por último, después del análisis del cuestionario, el breve recorrido realizado por todas las propuestas para el progreso de ambas lenguas supone, en definitiva, la asunción de unos procesos complejos, que además requieren tiempo y voluntad bidireccional (padres e hijos, mayoritariamente). No obstante, uno de los primeros pasos para lograr dicho progreso es sin duda el acercamiento al conocimiento y al estudio de realidades que nos acompañan diariamente y que, en este trabajo, proceden de grupos minoritarios, merecedoras indudablemente de la misma supervisión y respaldo lingüístico, académico y educativo que todas las demás.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adriana Somale, M. (2011). Lenguaje e innatismo desde la perspectiva de Steven Pinker. Universidad de Villa María, April 2011, 4. <http://eprints.uanl.mx/5481/1/1020149995.PDF>

Aguado, G. (1995). El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Madrid: CEPE

Baker, F. S. (2013). Making the quiet population of internationally adopted children heard through well-informed teacher preparation. *Early Child Development and Care*, 183(2), 223–246. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.669757>

Baralo, M. (1995). ADQUISICIÓN Y / O APRENDIZAJE DEL ESPANOL / LE. II, 63–68.

Birchenall, L. B., Galindo, Ó., & Müller, O. (2014). Speech perception in the first year of life. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 12–23. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70002-0](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70002-0)

Blanca Pérez, B., & Mendoza Lara, E. (2012). Lenguaje y adopción internacional: Una revisión de la literatura actual. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 32(1), 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2011.04.001>

Blewett, K., & Woods, B. (1995). Las habitaciones de la muerte. In Lauderdale. <https://doi.org/10.30827/digibug.21941>

Bowlby, J. (2012). Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Buenos Aires: Paidós.

- Brodzinsky, D.M., Smith, D.W., & Brodzinsky, A.D. (1998). Children's adjustment to adoption: Developmental and clinical issues. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brodzinsky, D., Radice, C., Huffman, L., & Merkler, A. (1987). Prevalence of clinical significant symptomatology in a nonclinical sample of adopted and non-adopted children. *Journal of Clinical Psychology*, Vol 16, 4, pp. 350-356
- Cai, Y., & Lavelly, W. (2003). China's missing girls: Numerical estimates and effects on population growth. *The China Review*, 3(2), 13–29.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., y Braunwald, K. (1989). Finding order in disorganization: Lessons from research in maltreated infants' attachments to their caregivers. In D. Cicchetti y V. Carlson (Eds.), *Child Maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*(pp. 494-528). New York: Cambridge University Press.
- Carrillo Carrillo, B. L. (2003). La Adopcion Internacional En España. *Universidad de Murcia*, 21, 145–192
- Colombo, M., M., de la Parra, A., & Lopez, I. (1992). Intellectual and physical outcome of children undernourished in early life is influenced by later environment conditions. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34: 611-622.
- Costa, A. (2017). El cerebro bilingüe: neurociencia del lenguaje. *Debate*.
- Dalen, M. (2001). School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5(2), 39–58. https://doi.org/10.1300/J145v05n02_03
- Dalen, M. (2007). Educational achievement among international adoptees. *Anuario de Psicología*, 38(2), 199–208. <https://doi.org/10.1344/anuario.any.volum.numero>
- Dalen, M., & Rygvold, A. L. (2006). Educational achievement in adopted children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45–58. https://doi.org/10.1300/J145v09n04_03
- De Geer, B. (1992). *Internationally adopted children in communication: a developmental study*. Lund University
- Delcenserie, A., Genesee, F., & Gauthier, K. (2014). Language and memory abilities of internationally adopted children from China: Evidence for early age effects. *Journal of Child Language*, 41(6), 1195–1223. <https://doi.org/10.1017/S030500091300041X>

- Dewaele, J.-M., & Pavlenko, A. (2001). Web questionnaire Bilingualism and Emotions. University of London.
- Gauthier, K., & Genesee, F. (2011). Language Development in Internationally Adopted Children: A Special Case of Early Second Language Learning. *Child Development*, 82(3), 887–901. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01578.x>
- Gindis, B. (1999). Language-related issues for international adoptees and adoptive families. In T. Tepper, L. Hannon, & D. Sandstrom (Eds.), *International adoption: Challenges and opportunities* (pp. 98–107). Meadowlands, PA: Parents Network for the Post Institutionalized Child.
- Gindis, B. (2008). Institutional autism in children adopted internationally: Myth or reality? *International Journal of Special Education*, 23(3), 118–123.
- Glennen, S. (2007). Predicting language outcomes for internationally adopted children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 529–548
- Gunnar, M., Bruce, J., & Grotevant, H.D. (2000). International adoption of institutionally reared children. *Research and Policy Development and Psychopathology*, 12, 677–693.
- Gunnar, M., & Kertes, D. (2005). Prenatal and postnatal risks to neurobiological development in internationally adopted children. In D. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.), *Psychological issues in adoption. Research and practice* (pp. 27–47). Westport, CT: Praeger
- Herrero Gómez, I. (26 de enero de 2021). La añoranza del papel fundamental de los padres adoptantes. *Antirracismo Asiático*. <https://antirracismoasiatico.com/>
- Hesketh, T., Lu, L., & Xing, Z. W. (2005). The Effect of China's One-Child Family Policy after 25 Years. *New England Journal of Medicine*, 353(11), 1171–1176. <https://doi.org/10.1056/nejmhpr051833>
- Hwa-Froelich, D. A. (2009). Communication development in infants and toddlers adopted from Abroad. *Topics in Language Disorders*, 29(1), 32–49. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000346060.63964.c2>
- Jacques, D. (1997). *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen* (H. Pons (ed.)). Ediciones Manantial SRL.

Johnson, D. E. (2000). Medical and developmental sequelae of early childhood institutionalization in Eastern European adoptees. *The Effects of Early Adversity on Neurobiological Development*, 31, 113–162. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.00000003139.14144.06>

Johnson, K. (1996). The Politics of the Revival of Infant Abandonment in China, with Special Reference to Hunan. *Population and Development Review*, 22(1), 77. <https://doi.org/10.2307/2137687>

Krakow, R., Tao, S., & Roberts, J. (2005). Adoption age effects on English language acquisition: Infants and toddlers from China. *Seminars in Speech and Language*, 26, 33–43.

Kreppner, J. M., O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Croft, C., Dunn, J., & Groothues, C. (2001). Can inattention/overactivity be an institutional deprivation syndrome? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), 513–528. <https://doi.org/10.1023/A:1012229209190>

Losada, A. V., & Ribeiro, M. V. (2015). Apego y Adopción. *Revista Borromeo*, 6, 1–15. <https://www.academica.org/analia.veronica.losada/3>

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2020). Estadísticas de adopción internacional. Años 2015-2019.

Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A., & Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1–34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>

Oller, D.K. (2000). *The emergence of the speech capacity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ortiz, S.O. (2004). Learning disabilities: A primer for parents about identification. In A. Canter, S. Carroll, L. Paige, & I. Romero (Eds.), *Helping children at home and school II: Handouts for families and educators* (pp. 17–119). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E., & Mehler, J. (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first? *Cerebral Cortex*, 13, 155-161.

Polinsky, M. (1995). Cross-Linguistic parallels in language loss. *Southwest Journal of Linguistics*, 14(1–2), 87–123.

Polinsky, M. (2007). *Acquisition of Russian : Uninterrupted and Incomplete Scenarios*. The Slavic and East European Language Research Center. <http://www.seelrc.org/glossos/issues/8/polinsky.pdf>

Potowski, K., & Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154–170. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970360>

Roberts, J. A., Pollock, K. E., Krakow, R., Price, J., Fulmer, K. C., & Wang, P. P. (2005). Language Development in Preschool-Age Children Adopted From China. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(1), 93–107. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/008\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/008))

Román, M. y Palacios, J. (2011). Separación, pérdidas y nuevas vinculaciones: El apego en la adopción. *Acción Psicológica*, 8(2), 99-111.

Rosser Limiñana, A. (2011). La construcción del vínculo afectivo en la adopción. La teoría del apego como marco de referencia en la intervención post-adoptiva. *Universidad de Alicante*, 9.

San Martín, J. M. A. (1999). El proceso familiar de la adopción congelada. *Revista Sistemica*, 6, 135-146.

Schmid, M. S. (2013). First language attrition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(1), 94–115. <https://doi.org/10.1075/lab.3.1.05sch>

Schmid, M. S., & De Bot, K. (2011). Language attrition. *Language Attrition*, 1–277. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511852046>

Scott, K. A., Roberts, J. A., & Glennen, S. (2011). How well do children who are internationally adopted acquire language? a meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1153–1169. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0075\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0075))

Settles, B. H., Sheng, X., Zang, Y., & Zhao, J. (2013). *International handbook of Chinese families. The One-Child Policy and Its Impact on Chinese Families*, Internatio. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0266-4>

Signoret Dorcasberro, A. (2003). Tipos De Bilinguismo Y Cognicion - Bilinguismo. Tipos De Bilinguismo Y Cognicion - Bilinguismo, 15. <http://alad.cele.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf>

Tan, T. X., Loker, T., Dedrick, R. F., & Marfo, K. (2012). Second-first language acquisition: Analysis of expressive language skills in a sample of girls adopted from China. *Journal of Child Language*, 39(2), 365–382. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000109>

Tizard, B., & Joseph, A. (1970). Cognitive Development of Young Children in Residential Care: a Study of Children Aged 24 Months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 11(3), 177–186. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1970.tb01024.x>

Valdés, G. (2000). Introduction. In *Spanish for Native Speakers: AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16* (pp. 1–20). Harcourt College.

Weltens, B., & Cohen, A. D. (1989). LANGUAGE ATTRITION RESEARCH: An Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 127–133.

Wölck, W. (1975). Metodología de una encuesta socio-lingüística sobre el bilingüismo quechua-castellano. *XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*, 337–359.

Zeanah, C.H., Nelson, C.A., Fox, N.A., Smyke, A.T, Marshall, P. Parker, S.W., & 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.

Zhang, J. (2017). The evolution of China's one-child policy and its effects on family outcomes. *Journal of Economic Perspectives*, 31(1), 141–160. <https://doi.org/10.1257/jep.31.1.141+>

7. APÉNDICE 1: TABLAS Y FIGURAS

Características	Tramo	Número participantes (n=106)
Género	Mujeres	99
	Hombres	6
	No binario	1
Edad	0-10 años	1
	11-18 años	47
	18-28 años	58
Edad de adopción	0-1 año	62
	1-2 años	37
	2-3 años	3
	4-5 años	4
Lenguas habladas	1	8
	2	34
	3	42
	4	16
	5	6
Nivel educativo	Escolar	1
	E.S.O.	11
	Bachiller	39
	Grado universitario	48
	Máster	4
	Formación profesional	3

Tabla 1. Participantes en la investigación

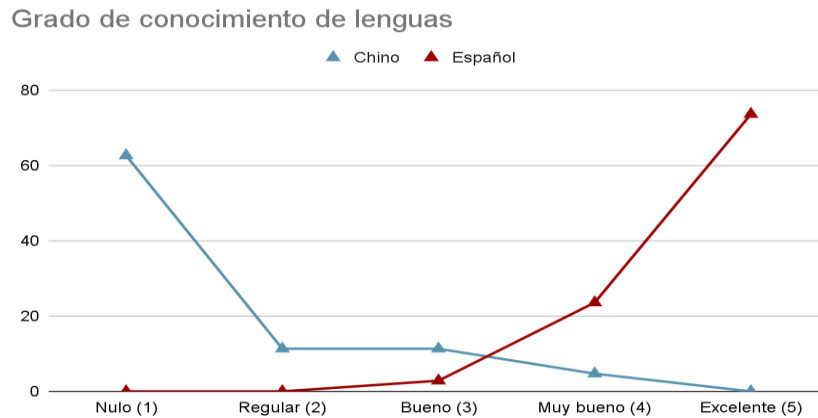


Figura. 1. Gráfica ilustrativa del grado de conocimiento de los encuestados de las lenguas china y española actualmente

Tramo de edad	Chino	Español
0-1	87 (82,07%)	17 (16,03%)
1-2	29 (27,35%)	76 (71,68%)
2-3	6 (5,66%)	99 (93,39%)
3-5	3 (2,83%)	102 (96,22%)
Actualidad	0 (0%)	106 (100%)

Tabla 2. Grado de contacto de los encuestados con el chino y el español durante los primeros 5 años de vida y en la actualidad.

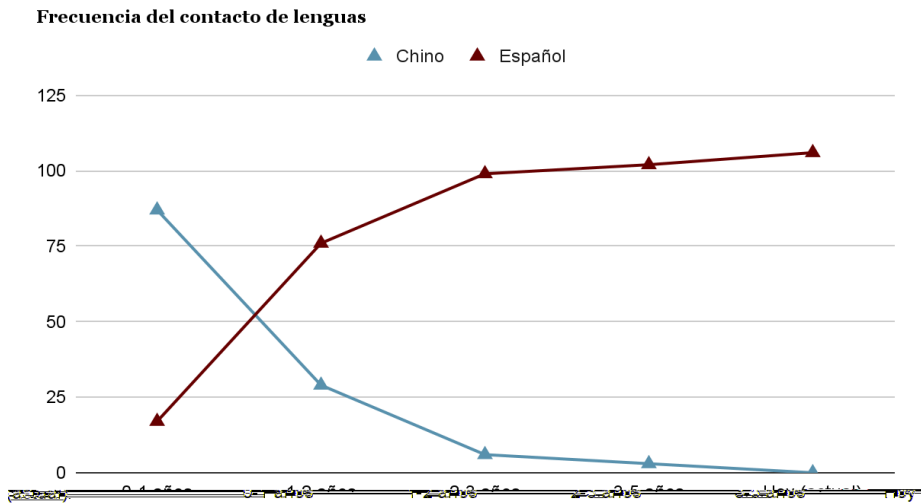


Figura 2. Gráfica ilustrativa del grado de contacto de los encuestados con las lenguas china y española durante los primeros 5 años de vida y la actualidad.

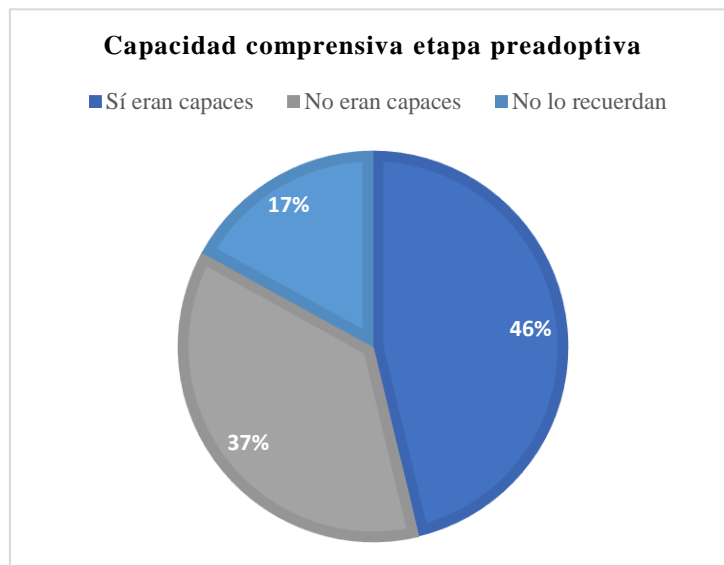


Figura.3. Hablantes con capacidad comprensiva en chino en la etapa preadoptiva

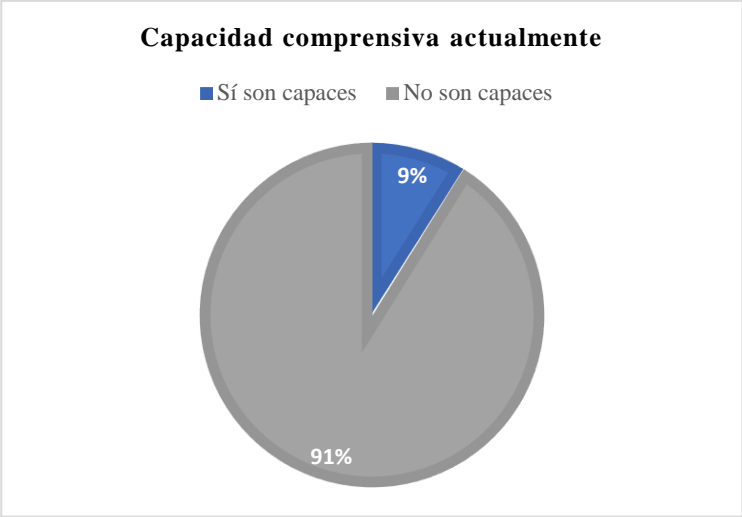


Fig.4. Hablantes con capacidad comprensiva en chino en la actualidad

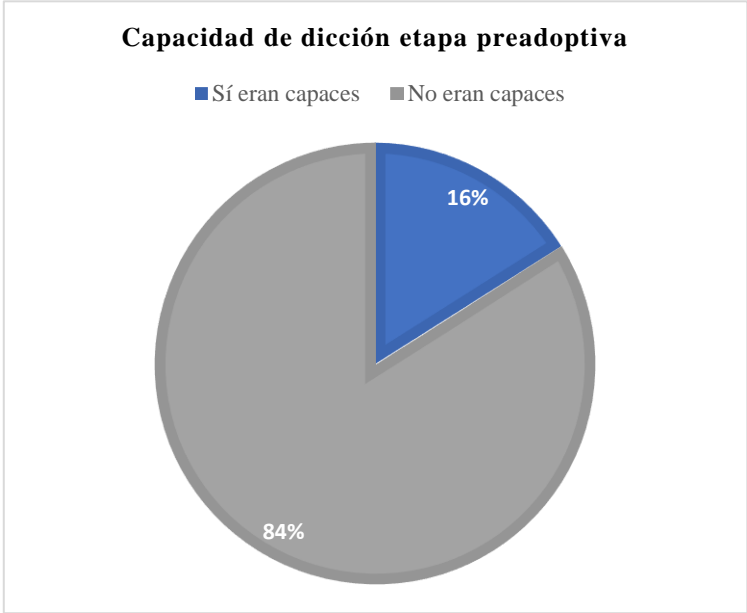


Fig.5. Hablantes con capacidad de dicción en chino en la etapa preadoptiva.

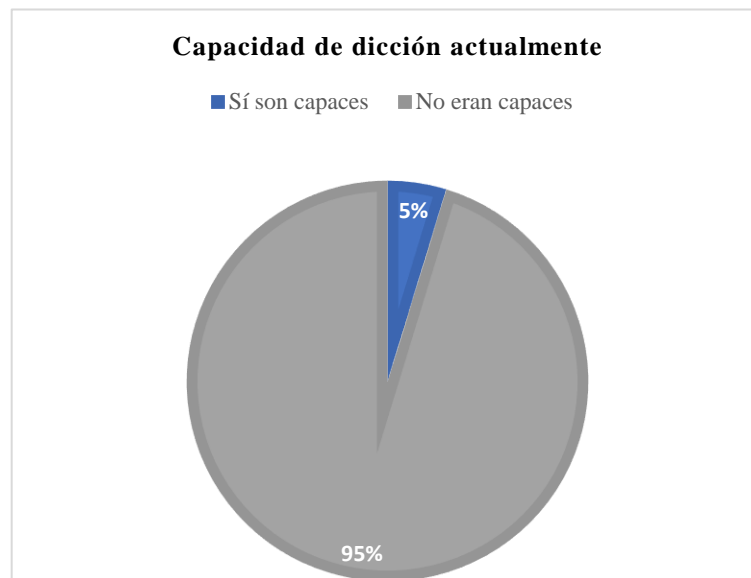


Fig.6. Hablantes con capacidad de dicción en chino en la actualidad.

8. APÉNDICE 2: MODELO DE LA ENCUESTA

Encuesta: “Procesos lingüísticos de los NAI, *niños adoptados internacionalmente, provenientes de China*”

A. Información personal

1. Edad
2. Género
 - a. Mujer
 - b. Hombre
 - c. Género no binario
 - d. Otro
3. Lugar de nacimiento
4. Lugar de residencia actual
5. Edad de adopción
6. Nivel educativo
 1. Escolar
 2. ESO
 3. Bachiller
 4. Grado universitario
 5. Máster

6. Otro
7. Profesión
8. ¿Qué personas conforman tu entorno familiar dentro del hogar?
 1. Madre
 2. Padre
 3. Hermano
 4. Hermana
 5. Dos madres
 6. Dos padres
 7. Dos hermanos
 8. Dos hermanas
 9. Abuelo
 10. Abuela
 11. Otro

B. Información lingüística general

9. ¿Cuántas lenguas hablas?
10. ¿Qué lenguas hablas? Ordénalas según el orden en el que las aprendiste.
11. ¿Qué lengua (s) consideras la predominante?
12. ¿Por qué?

C. Información contrastiva español-chino

13. Del 1 (nulo) al 5 (excelente), ¿cómo puntúas tu conocimiento en chino?
14. Del 1 (nulo) al 5 (excelente), ¿cómo puntúas tu conocimiento en español?
15. ¿Con qué frecuencia utilizas el chino?
 1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca

9. Otra

16. ¿Con qué frecuencia utilizas el español?
 1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca
 9. Otra

17. ¿En qué ámbitos usas el chino?
 1. Familiar
 2. Académico
 3. Con amigos
 4. Profesional
 5. Otro

18. ¿En qué ámbitos usas el español?
 1. Familiar
 2. Académico
 3. Con amigos
 4. Profesional
 5. Otro

19. Del 0 al año, ¿con qué lengua estabas más en contacto: chino o español?
 1. Chino
 2. Español

20. Del año, a los dos años ¿con qué lengua estabas más en contacto: chino o español?
 1. Chino
 2. Español

21. De los dos a los tres años, ¿con qué lengua estabas más en contacto: chino o español?
 1. Chino

2. Español
22. De los tres a los cinco años, ¿con qué lengua estabas más en contacto: chino o español?
 1. Chino
 2. Español
23. ¿Ahora a cuál estás más expuesto/a?
 1. Chino
 2. Español

D. Información lingüística sobre el chino

24. En tu etapa preadoptiva, ¿llegaste a comprender chino?
 1. Sí
 2. No
 3. Otro
25. Si es así, ¿ahora lo sigues haciendo?
 1. Sí
 2. No
 3. Otro
26. En tu etapa preadoptiva, ¿llegaste a hablar chino?
 1. Sí
 2. No
 3. Otro
27. Si es así, ¿qué variedad de chino hablabas?
28. Si es así, ¿con quién hablabas chino?
29. Si es así, ¿ahora sigues hablando chino?
30. En tu etapa adoptiva, ¿comenzaste en algún momento a reaprender chino?
 1. Sí
 2. No
 3. Otro
31. Si es así, ¿a qué edad?
32. ¿Por qué?
 1. Voluntad propia
 2. Voluntad familiar
 3. Influencias de amistades

4. Otro
33. ¿Dónde aprendiste chino?
34. En comparación a otros idiomas, ¿te resultó más fácil o más difícil aprenderlo?
35. ¿Durante cuánto tiempo recibiste clase?
36. ¿Hasta qué edad?
37. ¿Qué variedad de chino aprendiste?
38. ¿Eres capaz de comunicarte eficientemente con ella?
 1. Sí
 2. No
 3. Otro
39. ¿Qué métodos utilizabas con más frecuencia?
 1. Orales
 2. Visuales
 3. Repetitivos
 4. Auditivos
 5. Escritos
 6. De traducción
 7. Otro
40. ¿El profesorado tenía formación/ acreditación en enseñanza de lenguas?
 1. Sí
 2. No
 3. Otro
41. Escuchando solo el habla china de una persona, ¿eres capaz de adivinar de dónde es?
 1. Sí
 2. No
 3. Otro
42. ¿Qué significa para ti aprender chino?
 1. Reafirmación de identidad
 2. Autoconocimiento
 3. Búsqueda de raíces
 4. Cuestionamiento de mi identidad
 5. Otro
43. ¿Tienes contacto con personas que tengan como lengua materna el chino?

1. Sí
 2. No
 3. Otro
44. Si es así, ¿con qué frecuencia hablas con ellas?
1. Todos los días
 2. Una o varias veces por semana
 3. Una o varias veces al mes
 4. Una o varias veces al año
 5. Otro
45. Respecto al chino en tu día a día, lo entiendes:
1. Siempre
 2. Normalmente, sí
 3. A veces
 4. Rara vez
 5. Nunca
 6. Otro
46. Respecto al chino en tu día a día, lo hablas:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca
47. Respecto al chino en tu día a día, lo lees:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca

48. Respecto al chino en tu día a día, lo escribes:

1. Todos los días
2. Varias veces a la semana
3. Una vez a la semana
4. Varias veces al mes
5. Una vez al mes
6. Varias veces al año
7. Una vez al año
8. Nunca

49. Respecto al chino en tu día a día, piensas:

1. Todos los días
2. Varias veces a la semana
3. Una vez a la semana
4. Varias veces al mes
5. Una vez al mes
6. Varias veces al año
7. Una vez al año
8. Nunca

50. Respecto al chino en tu día a día, sueñas:

1. Todos los días
2. Varias veces a la semana
3. Una vez a la semana
4. Varias veces al mes
5. Una vez al mes
6. Varias veces al año
7. Una vez al año
8. Nunca

51. Respecto al chino en tu día a día, relatas:

1. Todos los días
2. Varias veces a la semana
3. Una vez a la semana
4. Varias veces al mes
5. Una vez al mes
6. Varias veces al año

7. Una vez al año
 8. Nunca
52. Respecto al chino en tu día a día, suplicas/ pides:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca

E. Información lingüística sobre el español

53. ¿A qué edad comenzaste a aprender español?
54. ¿Por qué?
1. Voluntad propia
 2. Voluntad familiar
 3. Influencia de amistades
 4. Nuevo lugar de residencia
 5. Otro
55. ¿Dónde aprendiste español?
1. En la escuela
 2. En el ámbito familiar
 3. En el ámbito con amigos
56. ¿Qué variedad de español hablas?
57. ¿Comprendes todas las variedades del español?
58. Escuchando solo el habla hispana de una persona, ¿eres capaz de adivinar de dónde es?
1. Sí
 2. No
 3. Otro
59. En comparación a otros idiomas, te resultó más fácil o más difícil aprenderlo
1. Más fácil
 2. Más difícil

3. Otro
60. ¿Qué significa para ti hablar español?
1. Reafirmar mi identidad
 2. Autoconocimiento
 3. Cuestionamiento de mi identidad
61. Respecto al español en tu día a día, lo entiendes:
1. Siempre
 2. Normalmente, sí
 3. A veces
 4. Rara vez
 5. Nunca
62. Respecto al español en tu día a día, lo hablas:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca
63. Respecto al español en tu día a día, lo lees:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca
64. Respecto al español en tu día a día, lo escribes:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes

5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca
65. Respecto al español en tu día a día, lo piensas:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca
66. Respecto al español en tu día a día, sueñas:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca
67. Respecto al español en tu día a día, relatas:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana
 3. Una vez a la semana
 4. Varias veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Varias veces al año
 7. Una vez al año
 8. Nunca
68. Respecto al español en tu día a día, suplicas/ pides:
1. Todos los días
 2. Varias veces a la semana

3. Una vez a la semana
4. Varias veces al mes
5. Una vez al mes
6. Varias veces al año
7. Una vez al año
8. Nunca

F. Información emocional respecto a las lenguas

69. ¿Te sientes una persona diferente dependiendo de qué lengua uses?
 1. Sí
 2. No
 3. Otro
70. ¿El ámbito familiar a qué lengua lo relacionas?
 1. Chino
 2. Español
 3. Otro
71. ¿El ámbito junto a tus amigos a qué lengua lo relacionas?
 1. Chino
 2. Español
 3. Otro
72. ¿El ámbito académico a qué lengua lo relacionas?
 1. Chino
 2. Español
 3. Otro
73. ¿Con qué lengua estás más conectado a nivel emocional?
 1. Chino
 2. Español
 3. Otro
74. Valora del uno (nulo) al siete (pleno) el grado de emocionalidad que te produce el chino.
75. Valora del uno (nulo) al siete (pleno) el grado de emocionalidad que te produce el español.
76. ¿Te es más fácil hablar sobre temas emocionales en chino o español?
 1. Chino

2. Español

77. ¿“Te quiero” tiene para ti el mismo peso emocional en chino: “Wǒ ài nǐ”, que en español?
1. Sí
 2. No
 3. Otro
78. ¿En qué idioma tiene mayor carga emocional dicha expresión?
1. Chino
 2. Español
 3. Ambos
 4. Ninguno
 5. Otro
79. ¿“Tonto” tiene para ti el mismo peso emocional: “Bèn dàn”, que en español?
1. Sí
 2. No
 3. Otro
80. ¿En qué idioma tiene mayor carga emocional dicha expresión?
1. Chino
 2. Español
 3. Ambos
 4. Ninguno
 5. Otro
81. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con amigos el chino:
82. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con familiares en chino:
83. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con compañeros de clase:
84. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con profesores en chino:
85. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con extraños en español:
86. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con amigos en español:
87. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con familiares en español:
88. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con compañeros en español
89. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con profesores en español:
90. Del 1(nunca) al 5 (siempre), tengo ansiedad al hablar con extraños en español:
91. ¿Cómo defines el chino? Marca todos los adjetivos que consideres:

1. Útil
 2. Colorido
 3. Rico
 4. Poético
 5. Emotivo
 6. Frío
 7. Otro
92. ¿Cómo defines el español? Marca todos los adjetivos que consideres:
1. Útil
 2. Colorido
 3. Rico
 4. Poético
 5. Emotivo
 6. Frío
 7. Otro

G. Información cultural

93. Del 1(nunca) al 5 (siempre), ¿cuán español/a te sientes?
94. Del 1(nunca) al 5 (siempre), ¿cuán chino/a te sientes?
95. Del 1(nunca) al 5 (siempre), ¿cuánto ha influido la cultura china en la formación de tu identidad?
96. Del 1(nunca) al 5 (siempre), ¿cuánto ha influido la cultura española en la formación de tu identidad?
97. ¿Con qué aspectos de la cultura española te identificas más?
98. ¿Con qué aspectos de la cultura china te identificas más?
99. ¿Te ves toda tu vida viviendo en España?
100. Si no es así, indique qué país o países elegirías para vivir:
101. ¿Te gustaría volver a China?
1. Sí
 2. No
 3. Otro
102. Si es así, indique el motivo:
1. Estudios
 2. Trabajo

3. Turismo
 4. Vivir por un tiempo definido
 5. Vivir por un tiempo indefinido
 6. Otro
103. Si no es así, indique el motivo:
1. No quiero tener contacto con mi país de origen
 2. Me produce ansiedad pensar en mi país de origen
 3. Me recuerda a un pasado que no quiero recordar
 4. Tengo miedo a ser rechazado/a lingüísticamente
 5. Tengo miedo a ser rechazado/a socialmente
 6. No me une nada a China
 7. Otro
104. Si quieres viajar a China, pero aún no lo has hecho, indica miedos a los que crees que te enfrentarías:
1. Ninguno, iría seguro/a
 2. Miedo a la integración idiomática
 3. Miedo a la integración social
 4. Miedo a mi propio rechazo a la cultura china
 5. Otro
105. Si ya has viajado de nuevo a China, indica si has tenido alguna de estas dificultades:
1. Dificultad de integración social
 2. Dificultad de integración idiomática
 3. Rechazo propio a la cultura china
 4. Ninguna
 5. Otro
106. ¿Has sufrido dificultad de integración social en España?
107. Si es así, indica en qué etapa:
1. Infancia
 2. Adolescencia
 3. Juventud
 4. Otro
108. Si es así, indica cuál o cuáles crees que son los motivos:
1. Racismo recibido

2. Racismo interiorizado
 3. Rechazo de los que me rodean por tener una familia diferente
 4. Rechazo de los que me rodean por tener unos rasgos diferentes
 5. Miedos o inseguridades personales
 6. Otro
109. Si lo consideras oportuno, describe brevemente una experiencia que refleje estas dificultades de integración:
110. ¿Has sufrido dificultad de integración idiomática en España?
111. Si es así, indica en qué etapa:
1. Infancia
 2. Adolescencia
 3. Juventud
 4. Otro
112. Si es así, indica cuál o cuáles crees que son los motivos:
1. Trastornos del lenguaje
 2. Me adoptaron con más edad (en comparación a la media)
 3. No tuve apoyo lingüístico (desde el momento de mi adopción)
 4. Acento muy marcado proveniente de China
 5. Miedos o inseguridades personales
 6. Otro

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Inés Haixun Herrero Gómez con DNI 72146943Z, DECLARO que he sido la única persona que ha realizado el presente trabajo íntegramente y que ninguno de los materiales que se adjuntan ha sido escrito o elaborado por otra persona, excepto las citas o el material identificado como perteneciente a otro.

Hago esta declaración jurada sabiendo y comprendiendo que, de comprobarse su falsedad, la calificación será negativa.

Fdo.

En Salamanca, 20 de junio 2021

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DEL TFG AL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD.

D/D^a Inés Haixun Herrero Gómez con D.N.I 72146943Z

AUTORIZO que el Trabajo de Fin de Grado titulado “Los procesos lingüísticos de los *niños adoptados internacionalmente* (NAI) provenientes de China en España”, sea incorporado al Repositorio Institucional de la Universidad de Salamanca en caso de que sea evaluado positivamente con una nota numérica de 9 o superior.

Fdo.

En Salamanca, 20 de junio de 2021