



## **El aprendizaje y la aculturación de los niños internacionalmente adoptados en España: obstáculos y posibles soluciones**

Autora: Beatriz Paula González-Buendía García

Directora: Sabina Nocilla

27 de abril de 2018

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS (MADRID)

**TRABAJO DE FIN DE GRADO – TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

A mi directora, Sabina, por guiarme en este trabajo.

Y a mi familia, por apoyarme a lo largo de mi trayectoria académica y por haberla hecho posible.

Gracias.

**RESUMEN:** Desde que se firmara el Convenio de La Haya del 29 de mayo de 1993 relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en materia de Adopción Internacional, España se ha convertido en uno de los países líderes en adopciones internacionales. No obstante, la acogida ha supuesto y seguirá suponiendo un reto para muchas familias españolas. Entre los obstáculos con los que se encuentran los menores para lograr la adaptación familiar, escolar y cultural, se encuentra la adquisición del idioma. En el presente trabajo, analizaremos una serie de teorías sobre el aprendizaje y, en concreto, sobre el aprendizaje de segundas lenguas, así como una serie de factores y variables que pueden influir tanto en la didáctica como en el aprendizaje del menor. Asimismo, examinaremos la asistencia que reciben los niños internacionalmente adoptados, si la misma es eficiente y si debería ser mejorada o no. El objetivo último de este trabajo es el de lograr una mayor comprensión sobre los retos a los que se enfrentan estos niños, y consecuentemente su entorno, para facilitar así su adaptación cultural.

**PALABRAS CLAVE:** neurobiología, adquisición de segundas lenguas, aprendizaje, adopción internacional, docencia, lengua

**ABSTRACT:** *Since the Convention of 29 May 1993 on Protection of Children and Co-operation in Respect of Intercountry Adoption was signed, Spain has become one of the leading countries regarding international adoptions. Nevertheless, the hostess has meant and will continue meaning a challenge for many Spanish families. Among the obstacles that minors have to face to achieve family, school and social adaptation, language acquisition can be found. In this work, we will analyse a series of theories about learning and, specially, about second language acquisition, as well as a series of factors and variables that could influence both didactics and the minor's learning process. Furthermore, we will assess the assistance provided to internationally adopted children, if it is efficient and whether it should be improved or not. The ultimate goal of this work is to achieve a deeper comprehension of the challenges that children have to face, and consequently the people that surround them, in order to ease their cultural adaptation.*

**KEY WORDS:** *neurobiology, Second Language Acquisition, SLA, learning, international adoption, teaching, language*

## ÍNDICE

<b>1. MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS .....</b>	<b>5</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN AL ARGUMENTO .....</b>	<b>7</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>	<b>11</b>
3.1. MARCO TEÓRICO .....	11
3.1.1. La Zona de Desarrollo próximo (ZDP), la teoría del andamiaje .....	16
3.1.2. La frustración, el estrés y la ansiedad en el proceso de aculturación .....	17
3.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	23
3.2.1. EL GOBIERNO.....	23
3.2.2. Las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones de familias adoptantes .....	24
3.2.3. Los centros educativos .....	25
3.2.4. Las familias adoptantes .....	27
<b>4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO.....</b>	<b>28</b>
<b>5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>33</b>
<b>6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS .....</b>	<b>38</b>
6.1. CONCLUSIONES .....	38
6.2. PROPUESTAS.....	39
<b>7. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>41</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación jerárquica de la memoria.....	15
Figura 2. Perfil sintomático asociado al «síndrome del niño adoptado».....	18
Figura 3. Tabla de contenidos del marco teórico.....	28
Figura 4. Tabla de contenidos del estado de la cuestión y fuentes de información.....	31

# 1. MOTIVACIÓN y OBJETIVOS

Muchos han sido los españoles que han decidido adoptar a un hijo internacionalmente ante la situación de no poder engendrarlo o que, incluso, pudiendo han decidido optar por esta vía para crear una familia. Para un gran número de parejas y personas solteras, la adopción internacional ha sido la única opción para formar una familia, aunque para otros ha sido una elección. Asimismo, muchos españoles han optado por la adopción internacional ya que, en muchas ocasiones, se trata del único medio por el que poder adoptar a bebés o a niños muy pequeños.

La visión de la película *Lion* fue motivo de reflexión sobre el proceso de adaptación tan dramático e intenso por el que ha de pasar la mayoría de los niños adoptados internacionalmente al llegar a nuestro país, especialmente aquellos niños originarios de países, por ejemplo, asiáticos, con culturas tan diferentes a la nuestra. Ante esto surge preguntarse: ¿cómo logran estos niños adaptarse? ¿Tienen información sobre el país que los acoge? ¿Les enseñan el idioma que habla la familia antes de llegar? Y en cuanto a los padres, ¿aprenden el idioma del niño antes de su llegada? ¿Está la capacidad de hablar el idioma del niño adoptado entre los requisitos —impuestos por los servicios de adopción nacionales o del país de origen del menor— con los que los padres deben cumplir para poder ser padres adoptantes?

Desde que el Convenio de La Haya del 29 de mayo de 1993 relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en materia de Adopción Internacional entrara en vigor en 1995, España ha sido uno de los países líderes en materia de adopciones internacionales. Este convenio ha facilitado la capacidad de poder adoptar internacionalmente, no obstante, las familias han de enfrentarse a un gran número de problemas, no solo previa acogida, sino también durante la misma. Una vez el menor internacionalmente adoptado llega a España, este ha de adaptarse a su entorno escolar y familiar, al mismo tiempo que ha de descubrir un país con una cultura, incluso, con un idioma en la mayoría de los casos, completamente ajenos a él. Asimismo, además de tener que hacer frente a esta situación, el menor deberá superar los problemas que traiga consigo de su país de origen: traumas o problemas psicológicos, problemas afectivos y/o emocionales, problemas de salud tales como la malnutrición o retraso académico o en el habla, entre otros.

La adquisición de la lengua del país de acogida será un pilar fundamental en el proceso de aculturación (adaptación cultural) del menor, en otras palabras, el menor podrá adaptarse a los diversos entornos en los que se relaciona, además de forjar vínculos con otros individuos. El proceso de aprendizaje de la segunda lengua del niño, incluso, de la tercera (en caso de haber sido acogido por un hogar ubicado en alguna de las comunidades autónomas españolas en las que cohabitan diversas lenguas cooficiales), es un proceso al que el menor no ha de enfrentarse solo. Ciertamente es que las familias han de hacerse responsables no solo económicamente, sino afectivamente del menor. Así como además, han de asegurarse de que el niño progrese académicamente y de que se relacione con otros individuos. Sin embargo, la tarea de facilitar la adaptación del menor a su nuevo entorno depende de muchas otras variables y actores, no solo del esfuerzo o de la buena voluntad de la familia adoptante.

También, muchos son los factores que pueden influir en el aprendizaje de la segunda lengua del menor, tanto a nivel físico-neuronal como a nivel motivacional o psicológico. No todos los cerebros están tan predispuestos al aprendizaje de una segunda lengua. Igualmente, cabe destacar que ciertos obstáculos pueden bloquear el aprendizaje del menor, como por ejemplo lo hacen el estrés, la ansiedad o la frustración. Así como también, el tipo de docencia que se emplee con el menor influirá en su aprendizaje, es decir, el hecho de que el docente esté más o menos pendiente del niño, el tipo de tareas académicas que le asigne o que sepa identificar y lidiar con la ansiedad que pueda presentar el menor, influirán en el aprendizaje del mismo.

## 2. INTRODUCCIÓN AL ARGUMENTO

Como se ha apuntado, tras la visión de la película, comenzamos a recabar informaciones para poder dar repuestas a las preguntas que habían surgido. En España, el servicio de adopciones internacionales varía en función de la comunidad autónoma, es decir, el proceso, así como las condiciones, procedimientos y requisitos son impuestos por la comunidad autónoma desde la que se inició el proceso adoptivo. En cualquier caso, independientemente de en qué comunidad autónoma española se encuentren los adoptantes individuos que quieran iniciar dicho proceso de adopción, los trámites siempre se inician en España. Las familias deberán consultar en el ayuntamiento de su comunidad cuáles son las Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional (ECAIs) que se ubican en la misma, elegir una e iniciar el proceso de adopción (Collazos, 12 de octubre de 2017).

La adopción internacional comienza el 1 de mayo de 1995 cuando El Convenio de La Haya del 29 de mayo de 1993, relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en Materia de Adopción Internacional (Convenio de La Haya sobre Adopción), entra en vigor (Conferencia de la Haya, 1993). Sin embargo, España no ratificó el Convenio y, por tanto, no incorporó sus principios a la legislación española, hasta 1996.

Los requisitos básicos para llevar a cabo la adopción internacional varían, como ya hemos mencionado anteriormente, en función de la comunidad autónoma. En el caso de la Comunidad de Madrid, el órgano responsable en materia de adopciones es la Consejería de Políticas Sociales y Familia (en concreto, la Dirección General de la Familia) y los requisitos para poder adoptar son los siguientes: ser mayor de 25 años (si se tratara de dos adoptantes bastará con que uno de ellos haya alcanzado dicha edad); residir en la Comunidad de Madrid; tener una diferencia de edad con el adoptado de, al menos, dieciséis años y no tener una edad superior a cuarenta y cinco años (si se tratara de dos adoptantes, será suficiente con que uno de ellos no tenga esa diferencia máxima de edad con el adoptado); en caso de parejas, haber convivido un periodo mínimo de tres años; y cumplir con los requisitos que establezca la legislación del país de origen del menor (Comunidad de Madrid, s.f.)<sup>1</sup>. Como se puede observar, el idioma no está entre

---

<sup>1</sup> Recuperado de:

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_Tramite\\_FA&cid=1109168984944&definicion=Autorizacion+Licencia+Permiso+Carne&idConsejeria=1109266187278&idListConsj=1109265444710&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&tipoServicio=CM\\_Tramite\\_FA](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Tramite_FA&cid=1109168984944&definicion=Autorizacion+Licencia+Permiso+Carne&idConsejeria=1109266187278&idListConsj=1109265444710&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&tipoServicio=CM_Tramite_FA)

ellos. En caso de que se cumpla con los requisitos, el futuro o los futuros padres deberán realizar una solicitud formulada y presentarla ante la administración pública española.

Según datos del año 2015, España es el tercer país del mundo que más adopta. Los niños más comúnmente adoptados internacionalmente en España provienen en su mayoría de Rusia, eso sí, seguidos de China, Etiopía, Filipinas y Colombia (Avellà, 22 de enero de 2015). El *boom* de las adopciones internacionales en España se desarrolló entre 2004 y 2005, periodo en el que se adoptaron a más de 5.000 niños extranjeros, mayoritariamente chinos. De hecho, entre los años 2000 y 2009, las adopciones internacionales realizadas en España fueron de niños originarios, en su mayoría, de Asia y de Europa del Este, 14.903 y 15.680 niños respectivamente, de un total de 39.269 niños (Álvarez y Ocón, 2011).

Tomando como referencia el año 2004, año del *boom*, se puede observar cómo la adopción internacional ha sido la preferida por muchas familias en comparación con la adopción nacional: «En el año 2004 se llevaron a cabo un total de 6.517 adopciones; de ellas, sólo el 15% fue de tipo nacional, frente al 85% que fue internacional» (Román, 2007, p.7). Entre las principales razones que Maite Román Rodríguez aporta para tratar de explicar este fenómeno se encuentran:

la drástica disminución del número de niñas y niños de corta edad y sin especiales problemas que en nuestro país se encuentran en disposición de ser adoptados [y (...)] los recientes cambios socioeconómicos, de mentalidad y de valores acontecidos en el país (el aumento del nivel socioeconómico general, el control de la natalidad, la regulación del aborto, la mejora de los programas de apoyo a las familias, etc.) (Román, 2007, p.8)

Los padres que deciden adoptar tienen que enfrentarse a un largo proceso. En España, «actualmente existen más de 30.000 familias españolas consideradas 'idóneas' para adoptar, sin embargo, las adopciones que se hacen efectivas al año rondan las 1.200» (Avellà, 22 de enero de 2015). En muchas ocasiones, la larga espera se debe a la misma razón por la que muchos padres acceden a la adopción internacional descartando la nacional: «se piden menores lo más pequeños posibles y sanos» (Avellà, 22 de enero de 2015).

En lo que concierne al proceso de adaptación con respecto a la cultura y, en particular, al idioma, los menores aprenden con gran avidez el lenguaje más familiar y



coloquial, sin embargo, su tasa de fracaso escolar es muy elevada debido a la lentitud con la que aprenden el lenguaje académico, la diferencia del nivel educativo existente entre España y el país de origen o debido a los problemas de adaptación y/o integración a los que se enfrenten. En el caso de la Comunidad de Madrid, la Consejería de Educación ofrece el recurso de las Aulas de Enlace y/o terapeutas. Las Aulas de Enlace tienen una capacidad máxima de 12 alumnos escolarizados en el segundo o tercer ciclo de Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria de ciertos centros públicos o concertados. El objetivo de estas aulas es el de «atender a alumnos extranjeros que desconozcan la lengua española y a aquellos con graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen» (Escolarización de menores, s.f.)<sup>2</sup>. Igualmente, para fomentar la integración de estos alumnos que no se incorporarán al grupo ordinario hasta pasados unos meses, se organizan actividades de ocio para que puedan socializar con los integrantes del mismo. No obstante, estas aulas no están disponibles para los alumnos hasta que los mismos alcancen una cierta competencia académica u obtengan un nivel avanzado del castellano, sino que la permanencia del alumno en estas aulas será de un periodo máximo de 9 meses<sup>3</sup>.

La crisis económica y financiera que sacudió España hace tan solo unos años condujo a una serie de recortes y entre los afectados se encuentran estos niños. En el caso de la comunidad autónoma de Madrid, antes de la crisis, ciertos centros educativos públicos que ofrecían Aulas de Enlace, ahora ya no las ofrecen.

En este trabajo, analizaremos el proceso de adaptación cultural, así como el proceso de aprendizaje de segundas lenguas por los que los niños internacionalmente adoptados pasan una vez han llegado a nuestro país, con el fin de reconocer las necesidades que tienen estos niños a la hora de adaptarse, los factores que intervienen, las posibles soluciones y las estrategias de ayuda y apoyo a las familias. Para ello, en primer lugar, en el marco teórico, analizaremos las teorías de J. Schumann, Howard Gardner, Scarr y McCarthy o Vygotsky, entre otros, sobre el aprendizaje y, en concreto, sobre el aprendizaje de segundas lenguas, así como también sobre los procesos de adaptación, y

---

<sup>2</sup> Recuperado de:

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142319787011&language=es&pageid=1142319785525&pagina me=PortalInmigrante%2FINMI\\_Generico\\_FA%2FINMI\\_pintarGenerico](http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142319787011&language=es&pageid=1142319785525&pagina me=PortalInmigrante%2FINMI_Generico_FA%2FINMI_pintarGenerico)

<sup>3</sup> En caso de que se requiera información sobre en qué centros existen Aulas de Enlace disponibles, se deberá acudir al Registro de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, situado en la Calle Gran Vía, Nº. 20, Madrid.

especialmente, sobre la aculturación. En segundo lugar, en el estado de la cuestión, nos centraremos en analizar cómo influyen diversos factores, si es que lo hacen acaso de algún modo, en el proceso de aprendizaje y adaptación del menor internacionalmente adoptado. Por esta razón, analizaremos las funciones del Gobierno, las Organizaciones No Gubernamentales, las asociaciones de familias adoptantes, los centros de educativos y los padres adoptantes. En tercer lugar, en el análisis y la discusión, estudiaremos los distintos actores que participan en el proceso de adopción (las ONGs y las asociaciones de familias adoptantes, las familias, los docentes, el Gobierno) y la efectividad de los recursos que ofrecen. En este punto estudiaremos, por ejemplo, la efectividad de las Aulas de Enlace, los servicios ofertados por las ONGs y asociaciones de familias o los medios a los que recurren las familias con el fin de que sus hijos aprendan con mayor rapidez y calidad la segunda lengua, conserven su primera lengua o se relacionen con otras personas en su nuevo entorno. Por último, elaboraremos una lista de conclusiones con el fin de resumir el contenido del trabajo, destacando los aspectos más llamativos del mismo con el fin de entender qué factores intervienen en el proceso de aprendizaje y de adaptación cultural del menor y con qué medios cuentan tanto los menores como las familias para poder lograr que estos dos procesos se logren de la manera más eficiente posible.

## 3. MARCO TEÓRICO y ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 3.1. MARCO TEÓRICO

Según J. Schumann, el aprendizaje de una lengua puede ser considerado como otro factor o componente más del proceso de aculturación, término acuñado por él mismo. Según Schumann, la aculturación no es más que el proceso de adaptación a una nueva cultura y el aprendizaje de una lengua es una forma de adaptarse a ella. Existen una serie de factores o variables que influirán en este proceso tales como el contexto (medios, apoyo) o las capacidades del aprendiente (memoria, motivación, aptitud, capacidades innatas). En el caso de los niños internacionalmente adoptados que llegan a España con una cierta edad, que les permite ser conscientes de los cambios que se producen en su entorno social, sufren un proceso de adaptación más intenso, que puede acarrear una suerte de consecuencias psicológicas. El choque cultural y, por tanto, lingüístico, es ciertamente todo un desafío para estos niños.

Conforme a las declaraciones realizadas por padres adoptivos de niños extranjeros (Sánchez-Mellado, 12 de diciembre de 2004), los niños adquieren cierto conocimiento de la lengua meta con gran avidez y rapidez. Sin embargo, este conocimiento es bastante básico y limitado. Se trata, por ejemplo, de vocabulario empleado en el entorno familiar, estructuras gramaticales muy sencillas, expresiones coloquiales y del día a día, etcétera. No obstante, los niños, particularmente aquellos que tiene la edad suficiente como para haber llegado a España una vez ya habían aprendido las lenguas de sus países de origen y que son conscientes del *shock* cultural al que se enfrentan, generalmente son niños que se matriculan en la escuela primaria. Estos niños tienen graves problemas para progresar en la lengua o para adaptarse al lenguaje empleado por sus profesores o a los materiales educativos proporcionados por el colegio.

Quizás, este fenómeno pueda ser explicado, asimismo, por una de las teorías de Schumann «las teorías de las lenguas pidgin», también conocida como «la hipótesis de la pidginización». Schumann argumenta que cuando una persona intenta aprender una lengua, es decir, una segunda lengua, en ocasiones el alumno o aprendiente no puede ir más allá de las primeras etapas que componen el proceso del aprendizaje total de dicha lengua, quedándose así en una lengua pidginizada, estancada (Schumann, 1978). Esta

lengua pidgin, al encontrarse en las primeras fases del aprendizaje, se caracteriza por un léxico muy precario y por estructuras gramaticales básicas. El aprendiente, con el fin de progresar y salir de este estado de estancamiento, ha de salvar los factores psicológicos y sociales que frenan su progreso y evitar así la fosilización (o estancamiento definitivo) de esta lengua. Este estancamiento, según Schumann, se debe a una distancia social y psicológica del objetivo, es decir, cuando el alumno se siente muy distante de lograr el total aprendizaje del idioma y, por tanto, de lograr culminar el proceso de aculturación. Todo ello, la distancia psicológica y social, la sensación de dificultad y consecuente frustración, el aprendizaje de la lengua y la aculturación, parecen estar estrechamente relacionados. Si un niño no se siente cercano a la cultura ni se adapta social y psicológicamente al medio que le rodea, le resultará muy difícil conseguir hablar la lengua y no bloquearse o estancarse en el proceso.

Cabe destacar que no es lo mismo una lengua pidgin que la interlingua y, a pesar de tratarse de dos conceptos distintos, no se contradicen, sino que cada una de estas teorías sirve para expresar a su modo cómo es el proceso de aprendizaje del aprendiente. La interlingua es un punto en movimiento del recorrido que se realiza entre un código y otro, en otras palabras, es el código propio que se forja al encontrarse en un punto relativamente intermedio del aprendizaje (Mettler, 1987).

Aunque se intenten establecer máximas, modelos y teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas e, incluso, del aprendizaje en general, John H. Schumann es consciente de que no todas las personas son iguales, el cerebro de cada persona funciona de manera distinta al de otra. La estructura neuronal (física y química) no es homogénea —idea que rompe con el ideario de la psicología tradicional— y en consecuencia, Schumann entiende que no podemos establecer un modelo de aprendizaje y/o de enseñanza ideal, existen muy diversas y variadas maneras de aprender una lengua. A esta afirmación, Schumann añade otra fuente de variación: la capacidad del individuo de desarrollar ciertas preferencias y aversiones, parte del valor somático. Dichas preferencias o aversiones no son innatas, sino que las adquiere el individuo durante su desarrollo vital, aunque influirán también en el proceso de aprendizaje. Estas diferencias neuronales, según Schumann, se pueden apreciar en los resultados de test de inteligencia, tales como el conocido test de CI. También existen test que sirven para medir la capacidad del individuo para adquirir una segunda lengua, como por ejemplo, *The Modern Language Aptitude Test* (conocido en

español como: la prueba de aptitud para lenguas extranjeras o el MLAT, por sus siglas en inglés).

El neurocientífico Howard Gardner, quien afirmaba que los test de medición de la inteligencia eran simplistas debido a lo monolítico de su contenido, creía en la inteligencia múltiple (teoría de las inteligencias múltiples), lo que le condujo a distinguir entre siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal. A estas siete inteligencias, cabría sumarles dos más, la naturalista y la emocional: «Las categorías de tonto o listo no cubren la diversidad del talento humano [...] los tests de inteligencia no miden realmente nuestras capacidades, sino sólo la de resolverlos» (Amiguet, 11 de abril de 2016), decía así el académico. De acuerdo con esta teoría, algunas personas tienen unas inteligencias más desarrolladas que otras: «cuando mido la inteligencia de las personas, descubro que algunas son muy buenas solucionando problemas, pero malas explicándolos. Y a otras les pasa lo contrario» (Amiguet, 11 de abril de 2016). La inteligencia lingüística es aquella que hace referencia a la posesión de ciertas capacidades o aptitudes que permiten que ciertas personas, aquellos que la tengan, puedan adquirir una segunda lengua con mayor avidez.

Por ejemplo, los centros educativos normalmente centran su atención en las inteligencias matemática y lingüística. Desde que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner saliera a la luz, muchas escuelas han modificado sus planes de estudio. Cuanta mayor oferta académica (en cuanto a la variedad de asignaturas), exista en una escuela, más probabilidades habrá de que el aprendiente entre en contacto con una asignatura que le permita desarrollar sus inteligencias más notables.

Si al individuo que quiere aprender una segunda lengua, además de poseer este tipo de inteligencia, le sumamos un alto nivel de desarrollo de la memoria, que el individuo posea la motivación necesaria y continuada para aprender y una atención constante durante todo el proceso de aprendizaje, estaremos ante una persona que podrá con mucha mayor facilidad que otras lograr convertirse en un experto en dicho campo, es decir, en una persona bilingüe. Lo mismo sucede con otros tipos de inteligencia, si una persona que dispone de la inteligencia musical emplea años de su vida en aprender a tocar el piano, de manera constante y perseverante, dicha persona podrá convertirse en un pianista experto. Sin embargo, para lograr el nivel de desarrollo máximo de la inteligencia que cada uno posee y lograr un nivel experto, se ha de contar con dos factores fundamentales, el material (el contexto: los medios) y el mental (en el caso de la

adquisición de segundas lenguas: la memoria, la motivación y la aptitud). Estos factores han de ser constantes durante todo el proceso de aprendizaje. Schumann considera que un individuo emplea una media de entre 8 y 12 años (si se cumplen estos factores) en aprender una segunda lengua.

Asimismo, a esta teoría, la teoría de las inteligencias múltiples, se le añade la visión del aprendizaje de Darwin, por la que un individuo que no adquiere una inteligencia de manera innata, en ocasiones puede llegar a adquirirla si se ve inmerso en un contexto en el que se requiere su disposición o uso. Por ejemplo, «cuando un individuo se ve expuesto a un medio en el que las matemáticas y el razonamiento matemático están disponibles y/o son necesarios [...], el sistema neuronal del individuo responderá a este medio (Crowell, 2004, pp.13-14).

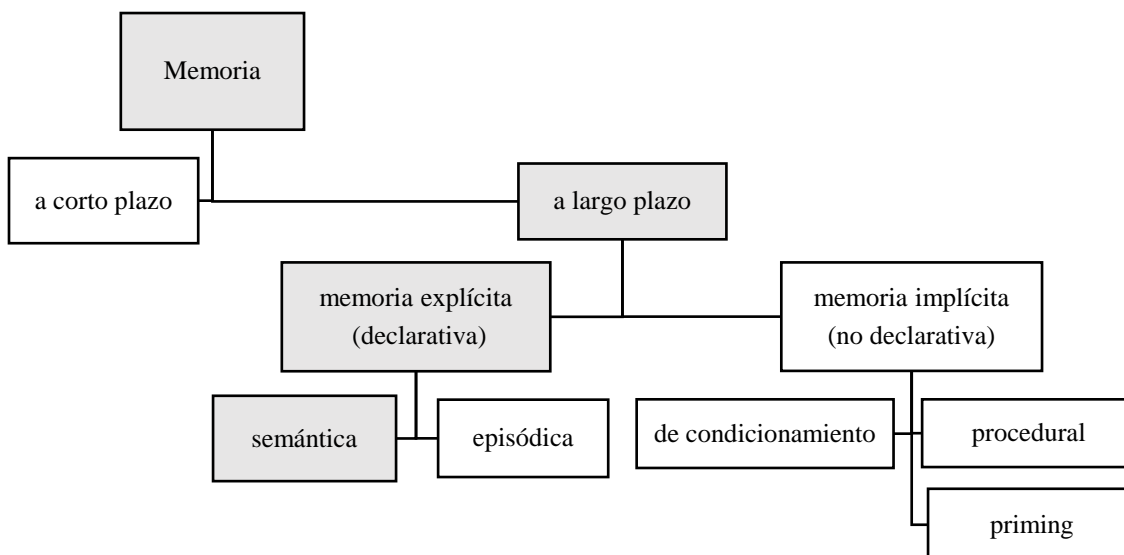
En este punto, también es relevante mencionar la perspectiva de Scarr y McCarthy de que los individuos desarrollan habilidades a modo de respuesta en función de las condiciones del medio en el que se encuentren. Por lo que, mientras Gardner trata de explicar el origen y la tipología de la inteligencia, Scarr y McCarthy tratan de dar con el origen del aprendizaje.

No obstante, si regresamos a la afirmación básica de que «no todos los cerebros son iguales», de que «existen tantos cerebros como personas o como caras», se ha de aclarar que no existe una fórmula de aprendizaje ideal. No existe un modelo único que sirva como guía en el aprendizaje o enseñanza de segundas lenguas. Según Schumann, como hemos mencionado anteriormente, existen varios factores que intervienen a nivel físico o mental en dicho proceso: la memoria, la motivación y la aptitud.

En primer lugar, la memoria, según el esquema presentado en *The Neurobiology of Learning: Perspectives From Second Language Acquisition* de la taxonomía de la memoria (recreado a continuación), se observa una clasificación jerárquica de la memoria (clasificación creada originalmente por Franco Fabbro) (Crowell et al., 2004). Al observar dicho esquema, suponemos que la memoria necesaria para la adquisición de lenguas no es otra que la memoria a largo plazo (capaz de recordar información desde días hasta años). Dentro de la memoria a largo plazo, el aprendiente requerirá la memoria explícita (declarativa), ya que es el tipo de memoria, que al contrario de la implícita (no declarativa), que retiene hábitos o emociones, la declarativa retiene conocimiento. La memoria explícita, así mismo, se dividiría entre memoria semántica (hechos, conocimientos enciclopédicos) y la episódica (recuerdos, experiencias), por lo que,

podríamos intuir que la primera es mucho más necesaria que la segunda en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Figura 1. Clasificación jerárquica de la memoria



*Nota.* Se ha destacado en una tonalidad más oscura los tipos de memoria idóneos para el aprendizaje de segundas lenguas requiere.

Fuente: adaptado de Crowell, S. E. et al. (2004). *The Neurobiology of Learning: Perspectives From Second Language Acquisition* (p.4). London, United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

En segundo lugar, se encuentra la motivación. No todo el mundo entiende por motivación lo mismo, ya que la motivación es subjetiva, depende del sistema de recompensa del cerebro y es la que inicia y, en gran medida, permite que el alumno sea capaz de perseverar en el aprendizaje. La motivación depende de los estímulos, es decir, de las emociones (felicidad, miedo, vergüenza) que el hecho de pensar en cierto objetivo, en este caso, el aprendizaje de una segunda lengua, genere en la mente del alumno.

Finalmente, la aptitud, entendiendo por aptitud la capacidad y la disposición frente al aprendizaje de una lengua extranjera, la conforman una serie de componentes: la habilidad para percibir, codificar y producir sonidos de una lengua extranjera; la habilidad de entender y adquirir rápidamente los significados de sus palabras; y la sensibilidad a las funciones gramaticales de las palabras de la lengua extranjera (Crowell et al., 2004).

### **3.1.1. La Zona de Desarrollo próximo (ZDP), la teoría del andamiaje**

Vygotsky crea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que posteriormente tomarán como base los académicos David Wood, Jerome S. Bruner y Gail Ross y a partir del cual, estos autores crearán la teoría del andamiaje. Explicada brevemente, la teoría del andamiaje desarrolla una idea en torno al tipo de asistencia que un aprendiente ha de recibir por parte de su instructor con el fin de lograr su máximo desarrollo sin, por un lado, sentirse solo en el proceso de aprendizaje, ni por otro, caer en la dependencia de dicho apoyo. Mientras que la ZDP, como explica Vygotsky en su obra, es:

la distancia entre el nivel actual de desarrollo establecido mediante problemas solucionados independientemente y el nivel posible de desarrollo del niño, establecido mediante problemas solucionados por el niño con la orientación de adultos o con la colaboración de pares más intelectualmente capaces (Vygotsky, 1978, p.86)

En otras palabras, Vygotsky se negaba a creer que los resultados de test de CI fueran determinantes, o que estos respondieran a la dotación genética de un individuo. Él creía que el desarrollo se podía lograr mediante la intervención psicoeducativa, convirtiéndose así la instrucción en el factor principal del desarrollo mental y, por tanto, del aprendizaje de cualquier persona, en general (Rodríguez, 2015). Asimismo, Vygotsky otorgaba suma importancia a las relaciones sociales para lograr un aprendizaje de calidad. En resumen, la teoría del ZDP, aplicable a toda materia, tarea o individuo, mantiene que el apoyo o la asistencia aportada por parte de un instructor (un docente o un adulto con «mayores competencias») a un aprendiente (un alumno u otro individuo con «menores competencias») para la ejecución de tareas académicas fomentará el desarrollo del mismo, y logrará que el aprendiente adquiera un mayor desarrollo intelectual, y de mayor calidad, del que alcanzaría sin este tipo de asistencia.

La teoría del andamiaje, antes mencionada, es un tipo de asistencia que se centra no solo en enseñar a los estudiantes habilidades técnicas necesarias para completar tareas o alcanzar objetivos, sino que estimula la parte crítica y la construcción de significados por parte de los alumnos, mediante un apoyo que fomenta el compromiso y la participación y que capacita al alumno para poder llevar a cabo las tareas asignadas. De esta manera, el alumno concebirá la ejecución de tareas como una oportunidad para aprender, más que como una obligación, y el docente dejará de ser un mero modelo a



seguir, para convertirse en un apoyo. Para que esta teoría dé sus frutos, el aprendiz no solo ha de escuchar, sino atender y comprender, para descifrar la lógica que le permita resolver problemas. Esta teoría recibió el nombre de teoría del andamiaje, ya que el profesor simboliza el andamiaje sobre el que el aprendiz se sitúa para construir el edificio, su conocimiento. A medida que el edificio se va construyendo y, por tanto, el desarrollo se va logrando, el apoyo va desvaneciéndose, porque poco a poco se convierte en innecesario.

Partiendo de la teoría del andamiaje, Luciano Mariani propone la idea de «*high challenge, high support*» [gran reto, gran apoyo], mediante la que demanda la necesidad de plantear tareas que supongan un desafío para los alumnos con el fin de que estas les parezcan más entretenidas y generen una motivación en ellos por resolverlas. Sin embargo, Mariani propone que para que los alumnos no caigan en la frustración o pierdan el interés, el docente deberá aportar un alto nivel de asistencia.

### **3.1.2. La frustración, el estrés y la ansiedad en el proceso de aculturación**

Pocas personas son conscientes de lo que verdaderamente supone emigrar a un país extranjero por motivos de fuerza: una situación económica deficiente o de pobreza, la inaccesibilidad a recursos básicos, la persecución causada por la propia ideología política, por creencias religiosas, o por cuestiones de sexualidad, entre otras causas.

Los niños adoptados internacionalmente, especialmente los niños que tienen una edad lo suficientemente avanzada como para percatarse de lo que ocurre en su entorno, que han dejado sus hogares o centros de adopción para vivir con personas completamente desconocidas para ellos, en un país, con una cultura y, en ocasiones, una lengua, completamente diferentes a las de su país de origen, sufrirán, entre otras consecuencias, un estrés provocado por el proceso de adaptación a la nueva cultura, es decir, por la aculturación. Los niños no solo deberán aprender la lengua para lograr la aculturación, sino que además deberán lograr forjar lazos afectivos con sus nuevas familias, haciendo amigos o, por ejemplo, con sus profesores en la escuela. Asimismo, muchos niños sufren estrés al llegar a sus nuevos hogares debido a que muchos de ellos ya habían sufrido estrés y traumas en edades tempranas. Este hecho les suele ocurrir especialmente a niños que se crían en orfanatos y que no tienen a una persona en concreto con quien vincularse afectivamente (Morin, s.f.).

Muchos son los aspectos que se deben tener en cuenta en el proceso de adaptación cultural o afectivo. Por ejemplo, José Ocón Domingo y José Álvarez Rodríguez indican el perfil sintomático asociado al «síndrome del niño adoptado» (Álvarez y Ocón, 2011, p.245) mediante el siguiente cuadro:

Figura 2. *Perfil sintomático asociado al «síndrome del niño adoptado»*

<b>Comportamiento Disruptivo</b>	<b>Relaciones interpersonales desajustadas</b>	<b>Cogniciones negativas y falsas atribuciones</b>	<b>Dinámica de la afectividad</b>
Trastornos de conducta: conducta antisocial, mentiras patológicas, robos, huidas, abuso de sustancias, etc. Problemas escolares (inasistencia a clase, fracaso escolar y problemas de aprendizaje).	Impulsividad. Baja tolerancia a la frustración. Encanto o atractivo superficial. Manipulación. Sentimientos de culpa. Sentimientos de doble pertenencia. Sentimientos ambivalentes.	Chantaje afectivo. Miedo al rechazo. Ideas distorsionadas, irreales y obsesivas. Imágenes irreales acerca de sus padres biológicos. Hostilidad hacia los padres biológicos. Identificación parcial con sus padres biológicos. Irritabilidad y enfado con sus padres adoptivos (mentiras).	Desarrollo normal: imágenes realistas Desarrollo patológico: Identidad distorsionada. Secretos y mentiras. Excesiva expectación o temor a los rechazos.

Fuente: Álvarez, J. y Ocón, J. (2011). La adaptación familiar y escolar del adaptado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 243-262 (p.245).

Existen además otros problemas a los que los niños y sus nuevas familias han de enfrentarse, problemas que afectarán a su aculturación y proceso de aprendizaje:

la mayoría de trastornos observados durante el primer año de acogida giran en torno a la salud [...] Tras los problemas de salud, los trastornos emocionales y/o de conducta son los que más afloran [...] Por último, aquellos que se dan en menor proporción son los de desarrollo [...] Estos problemas [...] afectan al lenguaje (vocabulario, pronunciación y estructuración) y al retraso motor (falta de coordinación manual y dificultades en el caminar) [...]. Durante el primer año de acogida, gran parte de los problemas habían desaparecido [...] Esta buena evolución en los problemas de salud y de conducta no lo es tanto en temas de desarrollo, dado que en un 47,8% de los casos los problemas persisten (Álvarez y Ocón, 2011, p.246)

Los sentimientos o emociones se comenzaron a tener en cuenta en los procesos de aprendizaje a mediados de la década de 1980, cuando científicos descubrieron que «las emociones podrían existir antes de la cognición y podrían ser independientes de los procesos cognitivos» (Braun, 2005, p.246). En otras palabras, las emociones son primitivas, inevitables y existen antes que el proceso cognitivo, por lo que, en nuestro caso, las emociones de un niño se verán afectadas durante el proceso de aprendizaje, desde el primer momento, mientras que, a su vez, dichas emociones afectarán a la capacidad del procesamiento cognitivo. De hecho, según la «hipótesis del filtro afectivo», formulada por Stephen Krashen,

el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que entre el input necesario para la comprensión, o bien pueden actuar como un filtro que impide o bloquea el input necesario para la adquisición del idioma (Joseph y Pizarro, 2010, p.211)

Como hemos mencionado, la aculturación requiere de manera básica el aprendizaje de la lengua del país de acogida: «la transición cultural significa transición comunicativa» (Mettler, 1987). Según el artículo *Acculturation, Communication Apprehension, and Language Acquisition*, elaborado por Sally Mettler, existen tres obstáculos que el niño ha de superar: la lengua, es decir, el código verbal; el comportamiento, entendiendo por comportamiento, el código cultural al que se ha de adaptar, el código no verbal, el cual, en ocasiones, puede llegar a sustituir al código verbal; y la afiliación. El artículo de Mettler se centra en la inmigración dominicana en Estados Unidos que llega al país particularmente por razones económicas, por lo que el último obstáculo, la afiliación, cobra más sentido en este contexto, y tal vez no tanto en el caso al que nos referimos, niños internacionalmente adoptados; sin embargo, no se ha considerado oportuno omitirlo, ya que a medida que el niño crezca irá desarrollando una mayor afinidad por una cultura o por otra.

Que el niño aprenda la lengua es un factor clave para su aculturación y, para ello, necesitará un instructor que le apoye durante este proceso. No obstante, superar el obstáculo de «el comportamiento» también supone un gran progreso en la aculturación, ya que, en muchos casos, el código no verbal (los gestos, el contacto visual, el tono de voz) sustituirá al verbal. Por ejemplo, existen gestos faciales que no implican lo mismo en una cultura que en otra, una sonrisa puede significar en una cultura felicidad, mientras que en otra significa nerviosismo (Mettler, 1987). En consecuencia, tanto el obstáculo de

la lengua como el del comportamiento han de ser superados por el niño, aunque, para ello, es esencial que cuente con ayuda de personas que se encuentren en su entorno. Asimismo, al igual que ciertos niños españoles tienen problemas por su físico u otra serie de características para ser acogidos y respetados por sus compañeros, Sally Mettler añade otros factores que podrían afectar a la aculturación del niño, tales como el color o la etnia. Según un artículo publicado por *El País*, «un 25% ha vivido situaciones de acoso y rechazo por sus compañeros, bien por la adopción misma o por pertenecer a una raza distinta» (De la Fuente, 4 de marzo de 2008).

Mettler menciona en su artículo, otros obstáculos que el aprendiente podría encontrar durante el proceso de aprendizaje de la lengua y durante su aculturación. En primer lugar, se encuentra el «ruido psicológico en la comunicación». Por ruido nos referimos a distintos tipos de distracciones u obstáculos que no permiten que la comunicación sea eficiente. Estas distracciones pueden ser, por ejemplo, semánticas o fisiológicas, no solo se trata de ruido físico. En segundo lugar, la aprensión, tal y como define el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), es el «escrúpulo, recelo de [...] hacer o decir algo que [se] teme sea perjudicial o inoportuno», en otras palabras, el aprendiente teme hablar la lengua nueva que está adquiriendo por miedo a decir algo que no deba, que sea inoportuno o simplemente que no sea correcto.

En este punto, cabría presentar como argumento que respalda las ideas de Sally Mettler, la conocida como «paranoia de los desplazados», entendiendo en este caso la paranoia como una reacción psíquica que acompaña a un estado psicológico condicionado por una situación social, y no a una enfermedad mental, como lo es la provocada por la aculturación y el arduo proceso de aprendizaje por el que los menores internacionalmente adoptados pasan. El Doctor Fernando Claramunt define la «paranoia de los desplazados» como «(la paranoia) propia de quienes se hallan en el extranjero sin conocer el idioma correspondiente y creen que hablan de ellos con intenciones poco rectas» (Claramunt, 1970, p.199). No obstante, como continúa explicando el Doctor Claramunt, «las reacciones paranoides de respuesta a situaciones ambientales especiales [...] tienen mejor pronóstico, mitigándose sus actitudes tras el cambio a un ambiente más favorable» (Claramunt, 1970, p.203).

En tercer lugar, Sally Mettler, también, menciona en su artículo dos fenómenos que podrían causar ansiedad en el aprendiente «el choque lingüístico y el estrés cultural». El *shock* o choque lingüístico como explica el Centro Virtual Cervantes es «originado por

problemas con el hallazgo de palabras correctas para cosas e ideas que hace experimentar un sentimiento de insuficiencia, pérdida de autoestima, incapacidad, debido a la falta de eficacia en la L2» (Rojas, 2018). Mientras que el estrés cultural es definido como «el estado psicológico que produce el desplazamiento de las personas, ya sea de modo violento o voluntario, del seno de una cultura a otra muy distinta [...] Los factores que producen el estrés cultural son entre otros: la lengua [...], la evidente falta de comunicación, las formas de alimentación, y la vivienda, entre otros» (El estrés cultural, 20 de agosto de 2007). En otras palabras, se trata del estrés provocado por la adaptación a la cultura de acogida, por la aculturación.

A estos dos fenómenos, el choque lingüístico y el estrés cultural cabría sumarles otros dos más: el estrés lingüístico y el choque cultural. Por un lado, el *shock* o choque cultural se origina por el hecho de que ciertos problemas causados por la adaptación cultural no puedan llegar a ser resueltos o se resuelvan con gran dificultad o cuando las diferencias culturales resultan difíciles de comprender o de aceptar para el individuo en cuestión (Rojas, 2018). Por otro lado, el estrés lingüístico es: «la necesidad de optar por un idioma diferente según con quién, dónde y cuándo se comunique» (El estrés lingüístico del euskaldun, 4 de diciembre de 2012), en otras palabras, cuando un individuo tiene a su disposición dos lenguas, y no necesariamente el mismo nivel de competencia o conocimiento en ambas, el individuo sufrirá el estrés de decidir en qué momento es más oportuno usar cada una de esas lenguas. Este fenómeno se suele dar en sociedades bilingües tales como la vasca o la gallega, en el caso de España, por lo que en el caso de los niños internacionalmente adaptados, este supuesto no siempre se produce.

Existe, además, un fenómeno conocido como «bilingüismo substraído», que podría provocar, también, un retraso en el aprendizaje. Este concepto se refiere al fenómeno que se da en aquellos niños que llegan a España y han de aprender el castellano, renunciado así a su lengua materna. El «bilingüismo substraído» no es únicamente propio de niños que tuvieran nociones básicas de su lengua materna, sino que se ha demostrado que, incluso, ha llegado a producirse en bebés. Así se demostró mediante un estudio realizado por el Instituto Neurológico de Montreal (Neuro) y el Departamento de Psicología de la Universidad de McGill:

La lengua materna de un bebé crea patrones neuronales que perduran en el cerebro incluso si el niño deja de usar su idioma nativo», en otras palabras, «la lengua “perdida” del país de origen de los niños adoptados deja una huella permanente, “y

visible” en el cerebro [...] los niños adoptados en el primer año de vida, aunque luego no vuelvan a tener contacto con su lengua nativa, conservan las rutas de procesamiento de ese idioma. (Quijada, 18 de noviembre de 2014).

Los descubrimientos de este estudio fueron sorprendentes, se trataba de la primera vez que se tenía evidencia científica de que tal fenómeno existiera. Para ello, se estudió el funcionamiento cerebral de varios niños internacionalmente adoptados que habían sido traídos a España a distintas edades y, por tanto, con diversos conocimientos lingüísticos. En uno de los casos en el que se comparó el funcionamiento cerebral de dos niñas chinas que perdieron totalmente su idioma al venir a España era exactamente el mismo que el de las niñas que conservaron el chino al venir.

En lo que concierne a la ansiedad, Estela N. Braun cree que la misma está muy presente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo la ansiedad, según Madeline E. Ehrman, «[...] una amenaza a la seguridad y/o autoestima percibida por los alumnos» (Ehrman, 1996, p.247). Asimismo, existen dos tipos de ansiedad: la ansiedad directa y la ansiedad indirecta. La ansiedad directa es aquella provocada, por ejemplo, por un suspenso en un examen; mientras que la indirecta está relacionada con el miedo a la integridad de la propia identidad. A estos dos tipos de ansiedad se le añade la distinción entre los términos «ansiedad característica» (*trait anxiety*) y «estado de ansiedad» (*state anxiety*), el primero innato o característico de la personalidad, y el segundo, causado por eventos específicos (Braun, 2005). Sin embargo, no en todas sus formas la ansiedad supone un obstáculo al aprendizaje de una lengua extranjera, existe, por ejemplo, la ansiedad facilitadora, aquella provocada por un desafío planteado en el aula, que hace que los alumnos se movilen y traten de hallar los mejores recursos de los que disponen para encontrar una solución al problema.

La ansiedad se da en todos los alumnos inmersos en el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, en el caso de inmigrantes o de niños internacionalmente adoptados, el grado de ansiedad se intensifica debido a las consecuencias provocadas por la aculturación en sus emociones. Según la psicóloga Vinyet Mirabent, otras patologías que pueden sufrir los niños internacionalmente adoptados podrían ser: «problemas de relación padres-hijos, problemas de conducta, trastornos de ansiedad y depresivos asociados o no a déficit de atención e hiperactividad, baja autoestima y problemas de rendimiento escolar» (Giró, 22 de junio de 2012).

Ante la ansiedad que los alumnos sufren durante el proceso de aprendizaje, los mismos generan una serie de mecanismos de defensa como, por ejemplo, «los comportamientos de fuga» que consisten en evitar tratar con ciertas persona o sentimientos, olvidarse los materiales necesarios para las clases, evitar la participación en el aula, no atender a las explicaciones, etcétera. Braun hace referencia al papel fundamental que tienen los docentes en el reconocimiento y control de la ansiedad, quienes, por un lado, deberían ser capaces de reconocerla mediante la observación del comportamiento de sus alumnos, y quienes también disponen de instrumentos para la medición de la ansiedad, tales como el cuestionario creado por Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz and Joann Cope, llamado *The Foreign Language Class Anxiety Scale* (y conocido en español como «La escala de ansiedad en el aula de lengua extranjera», o por sus siglas en inglés, FLCAS) o como «la encuesta afectiva».

## **3.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **3.2.1. EL GOBIERNO**

Como ya se ha mencionado durante la introducción al trabajo, la adopción internacional es un proceso que comienza en España y que depende tanto de la legislación del país receptor (el Código Civil español) como del emisor. Se trata de un proceso cuya responsabilidad recae sobre la administración del Estado español, aunque en ciertos países se trata también de un proceso judicial. Dentro del Estado español cada solicitante ha de cumplir con los requisitos que especifique su comunidad autónoma en lo concerniente a la adopción internacional para poder llevar a cabo una solicitud formulada.

En lo que concierne a los servicios que el Estado pone a disposición de las familias para facilitar el proceso de aculturación del menor, se encuentran terapeutas y psicólogos presentes en algunos colegios y las Aulas de Enlace, las cuales han sido reducidas tras la crisis económica. Asimismo, los niños pueden hacer uso de estas aulas durante un periodo máximo de 9 meses, lo que no asegura que sus conocimientos tanto académicos como lingüísticos sean los óptimos y/o necesarios para poder seguir las clases una vez que se incorporen al formato escolar ordinario.

### **3.2.2. Las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones de familias adoptantes**

Se puede afirmar que, en el caso de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) tanto nacionales como internacionales con sede en España y de las asociaciones de familias adoptantes, tras haber llamado a sus sedes para recibir información, la mayoría de las mismas, si es que alguna de aquellas a las que no se ha podido consultar fuera la excepción, proporciona cursos de español a inmigrantes adultos, no a niños (ni a niños inmigrantes, ni a niños internacionalmente adoptados). Los niños adoptados están escolarizados y viven con familias, que se supone, tienen los recursos necesarios para poder enfrentarse a una adopción internacional, por lo que las ONGs y las asociaciones tienden a obviarles en sus iniciativas<sup>4</sup>.

Existen, sin embargo, actividades lúdicas, como las que organiza la Cruz Roja Española (Cruz Roja Juventud), para mejorar la integración. De esta forma, los niños participan en actividades de ocio mediante las cuales entran en contacto con otros niños, por lo que socializan, además de mejorar su español. Sin embargo, cabe destacar que ninguna de estas actividades está orientada a la mejora del idioma.

En lo concerniente a las asociaciones de familias, ninguna de ellas ofrece cursos de castellano ni de cualquier otra lengua oficial en España. Según la Coordinadora de Asociaciones de Defensa de la Adopción y el Acogimiento (CORA), la entidad no oferta este tipo de servicio por una serie de razones entre las que se encuentran: no tener la estructura necesaria para poder impartir las clases, no considerar la lengua como un problema de adaptación —ya que creen que los traumas que el niño ha vivido previa adopción y/o el atraso escolar que el mismo traiga consigo de su país de origen son los verdaderos causantes de sus problemas de adaptación escolar— y el hecho de que las familias sean las responsables de hacerse cargo de la educación de sus hijos. Asimismo, el personal de la CORA me aseguró que las familias no estaban interesadas en este tipo de servicios, sino que únicamente se interesan por profesionales, tales como psicólogos o terapeutas, que ayuden a sus hijos a superar problemas de adaptación. Por esta razón, la CORA facilita a profesionales para diagnosticar a los niños y para que, en función del diagnóstico, los padres decidan a qué tipo de profesional acudir o qué tipo de tratamiento

---

<sup>4</sup> Las ONGs consultadas son: ACOGEM, ASISI, ASTI, Cáritas, Cruz Roja Española, Karibu y UNICEF Madrid. También, se ha intentado contactar con ACNUR Madrid, COMRADE y COSOP en numerosas ocasiones, pero ha resultado imposible.



necesita su hijo. La CORA ofrece de esta manera una serie de descuentos, ya que colabora mediante acuerdos con empresas o asociaciones especializadas en estos servicios, tales como Adoptantis, «un servicio de orientación para padres adoptivos subvencionado en un 50 % por la Comunidad Autónoma de Madrid» (De la Fuente, 4 de marzo de 2008).

Al igual que en el caso de la CORA, la Asociación de Familias Adoptantes en China (AFAC) y la Asociación de Familias de Niños y Niñas de Etiopía (AFNE), el personal de ambas asociaciones se quedó estupefacto cuando se les preguntó sobre si sus asociaciones ofrecían en materia de ayuda algún tipo de servicio relacionado con el aprendizaje del castellano. De hecho, según el personal de AFAC «los niños llegan a España siendo bebés, así que no hace falta que tomen clases».

### **3.2.3. Los centros educativos**

Los centros educativos se convierten en una de las principales barreras que el niño ha de superar en su proceso de adaptación por diversas razones, como, por ejemplo, el *bullying* provocado por la xenofobia o el racismo de algunos compañeros o la falta de recursos tanto en materia de conocimientos académicos como carencias de la lengua o, incluso, del lenguaje empleado por los docentes. De hecho, según una encuesta realizada por el diario *El País* que reunió un total de 160 testimonios, «el 46% de los chicos vive con dificultad el proceso de adaptación escolar» (De la Fuente, 4 de marzo de 2008).

Como hemos explicado en el marco teórico mediante diversas teorías como la teoría del andamiaje, el obstáculo que supone la escuela en términos de aprendizaje no solo depende del niño, sino también del docente, quien en muchas ocasiones, al igual que los menores internacionalmente adoptados sufrirá emociones como la frustración ante los eventos que se produzcan en el aula.

En concreto, los niños que más dificultades tienen en su proceso de adaptación son los niños escolarizados en Educación Primaria.

En la etapa infantil no se notan las dificultades: el nivel de exigencia es menor y cada niño manifiesta su propio ritmo. Es en Primaria donde afloran: no siempre se debe a falta de capacidad, sino a que al haber vivido sus primeros años en una institución su desarrollo es más lento (De la Fuente, 4 de marzo de 2008).

Como prueba de ello, cabe citar las declaraciones que hace un padre español, Juan Bombín, al ser entrevistado por *El País*, al hablar de su hijo adoptivo rumano de 6 años:

Como tenía seis años, tuvo que entrar directamente a primero de Primaria. Con dos meses en España, sin saber bien el idioma y sin haber visto un lápiz, se juntó con niños que ya sabían leer y escribir en español (De la Fuente, 4 de marzo de 2008).

Asimismo, estos niños, al contrario que los bebés o niños más pequeños, tienen un conocimiento avanzado de su lengua originaria, lo que hace que aprender una nueva lengua y enfrentarse al bilingüismo incurra en problemas como el choque o el estrés lingüístico al que hacía referencia Sally Mettler.

Se podría decir que los niños de Educación Primaria tienen más problemas en el centro educativo en cuanto a integración y especialmente en lo que concierne al aprendizaje. Por el contrario, los adolescentes, de acuerdo con Vinyet Mirabent, tanto adoptados como no adoptados, pasan por un proceso natural de rebeldía, de sentimientos encontrados. En el caso de los adolescentes adoptados, dichas emociones se incrementan, «el adoptado tiene un plus añadido, porque se remueven el “de dónde vengo” y el “a dónde voy”» (Giró, 22 de junio de 2012).

Tanto Lila Parrondo como Javier Múgica creen que los padres no deberían apresurarse por escolarizar al menor justo a su llegada como medio para lograr la estabilidad y normalizar la situación en el hogar. Sin embargo, los niños necesitan tiempo, algunos más que otros. También, ambos consideran que el sistema educativo tiene que adaptarse a estos niños, ofreciendo una flexibilidad que les permita elegir escolarizarse o no en cursos inferiores independientemente de su edad con el fin de:

evitar “un pulso entre los profesores y el niño” que repercuta en la vida familiar [...] Javier Múgica insiste en que el adoptado fue antes un niño abandonado, y hay que restaurar esa herida. "Nacen con desventaja", reitera, "y aunque no son niños de educación especial, sí tienen, algunos al menos, necesidades específicas. Por ignorancia o insensibilidad, sin embargo, la escuela en vez de curar, renueva esa sensación de pérdida (De la Fuente, 4 de marzo de 2008).

De hecho, la guía titulada *Una guía de orientación para educadores y familias*, elaborada por Adoptantis en colaboración con la CORA, reitera estas ideas, ya que considera que lo esencial es que el niño reciba el afecto de los padres para luego sentirse capaz de unirse al centro académico. La mayoría de los niños están necesitados de afecto y pasar tiempo con los padres supone suplir una necesidad básica; mientras que el colegio

puede evocar recuerdos del orfanato, formar parte de un grupo donde no existe un trato individualizado. Asimismo, el hecho de que sus padres les dejen allí, puede evocar sentimientos de abandono en el menor:

No es aconsejable escolarizar a un niño antes de que pueda sentirse vinculado a sus padres, esto le va a dar seguridad y confianza para abrirse a los demás y va a facilitar los aprendizajes [...] al principio la necesidad más importante es permanecer el máximo tiempo posible con su nueva familia para favorecer el proceso de vinculación (García, Orozco y Vidaurrázga, 2007, p.31).

#### **3.2.4. Las familias adoptantes**

Ni las familias adoptantes, ni el niño adoptado, han de conocer la cultura del otro previa adopción —ya que no se trata de un requisito para el proceso de adopción—, ni siquiera han de poseer conocimientos lingüísticos de la lengua del otro en caso de que difieran. Ante las pocas ayudas provenientes del gobierno o de otras instituciones como ONGs, muchos padres deciden buscar alternativas, actividades que hagan que sus hijos adoptivos aprendan el idioma con mayor rapidez para así lograr que su aculturación sea lo más rápida posible.

Las familias pueden optar por medios como, clases particulares o clases extraescolares de segundas lenguas que los colegios ofertan, como cualquier otro padre solicitaría en caso de que quisiera que su hijo aprendiera una segunda lengua. Sin embargo, esta opción puede resultar no demasiado adecuada para estos niños, quienes tienen una serie de necesidades especiales. Por esta razón, muchos padres han optado por diversas alternativas, tales como la contratación de niñeras que hablen la lengua del menor, que uno o ambos padres aprenden la lengua del menor previa adopción o durante la acogida, que el menor sea escolarizado en un centro bilingüe o que se le asignen profesores particulares al niño para que siga desarrollando su lengua materna o para que mejore su castellano.

## 4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Para la elaboración de este trabajo, por un lado, se han analizado diversos textos académicos y leído una serie de artículos de periódico, mientras que por otro lado, se ha consultado a una serie de entidades gubernamentales y no gubernamentales sobre el tema en cuestión.

En primer lugar, para el marco teórico, se han estudiado textos académicos sobre la didáctica y el aprendizaje. Algunas de dichas teorías eran de ámbito global, como la «teoría de las inteligencias múltiples» de Howard Gardner, la teoría sobre la «Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)» de Vygotsky, la «teoría del andamiaje» de David Wood, Jerome S. Bruner y Gail Ross (desarrollada a partir de la teoría de la ZDP), la teoría del «*high challenge, high support*» en aplicación de la teoría del andamiaje, de Luciano Mariani, la visión del aprendizaje de Darwin y la visión del aprendizaje de Scarr y McCarthy.

Mientras que otras de las teorías analizadas, se centran específicamente en la didáctica y el aprendizaje de segundas lenguas como la teoría de la «pidginización» de Schumann o la teoría de la «interlingua».

Además, se han analizado una serie de fenómenos, factores o variables que pueden afectar al proceso de aprendizaje y/o de la aculturación, como lo hacen la frustración, el estrés y la ansiedad (directa e indirecta), el «síndrome del niño adoptado» de José Ocón Domingo y José Álvarez Rodríguez, la «hipótesis del filtro afectivo» de Stephen Krashen, «el comportamiento» o el código no verbal (una reflexión realizada por Sally Mettler). Factores tales como los rasgos físicos (reflexión realizada por Sally Mettler), «el ruido psicológico en la comunicación», la aprehensión, «la paranoia de los desplazados» del Dr. Claramunt, el choque lingüístico, el estrés lingüístico, el choque cultural y el estrés cultural, «el bilingüismo substraído» u otras patologías mencionadas por Vinyet Mirabent, tales como los problemas de conducta o los trastornos de ansiedad.

Figura 3. *Tabla de contenidos del marco teórico*

<b>Términos</b>	La aculturación y los factores y variables que la afectan, de J. Schumann.	
-----------------	----------------------------------------------------------------------------	--

<b>Fenómenos que se pueden dar en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua</b>	La «pidginización» [ $\neq$ fosilización], de J. Schumann.	Estancamiento en el proceso de aprendizaje que guarda relación con aspectos sociales y psicológicos.
	La interlingua.	Código verbal que se crea durante el aprendizaje.
<b>Teorías sobre el aprendizaje (neurobiología)</b>	Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.	
	Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	
	David Wood, Jerome S. Bruner y Gail Ross y la teoría del andamiaje (desarrollada a partir de la ZDP).	
	Luciano Mariani y la teoría del « <i>high challenge, high support</i> » aplicada a la teoría del andamiaje.	
	Visión del aprendizaje de Darwin.	Estas teorías achacan la causa del aprendizaje a la supervivencia, a la adaptación al medio. Se centran en el porqué del aprendizaje, y no en el proceso.
	Visión del aprendizaje de Scarr y McCarthy.	
<b>Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje (neurobiología)</b>	Schumann: motivación, memoria y aptitud	
<b>Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y en la aculturación</b>	La frustración, el estrés y la ansiedad.	
	El «síndrome del niño adoptado» de José Ocón Domingo y José Álvarez Rodríguez.	
	La «hipótesis del filtro afectivo» de Stephen Krashen.	
	El «comportamiento» (o el código no verbal). Reflexión realizada por Sally Mettler.	
	Factores tales como los rasgos físicos. Reflexión realizada por Sally Mettler.	
	El «ruido psicológico en la comunicación».	

	La aprehensión.	
	«La paranoia de los desplazados» del Dr. Claramunt.	
	El choque lingüístico, el estrés lingüístico, el choque cultural y el estrés cultural.	
	El «bilingüismo substraído».	
	Otras patologías mencionadas por Vinyet Mirabent como los problemas de conducta o los trastornos de ansiedad.	

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, en el estado de la cuestión, se han examinado la asistencia mostrada por parte del Gobierno, las ONGs, las asociaciones de familias adoptantes, los centros educativos y, finalmente, las familias.

Figura 4. *Tabla de contenidos del estado de la cuestión y fuentes de información*

<u>Actor o actores</u>	<u>Ayuda aportada</u>	<u>Fuentes consultadas para la investigación</u>
Gobierno de la Comunidad Autónoma de Madrid	Asistencia presente en los centros educativos.	Llamada telefónica a la Consejería de Asuntos Sociales y Familia.
ONGs	Las ONGs no ofertan ningún tipo de curso de castellano para estos niños, solo lo hacen para inmigrantes adultos. Cruz Roja Juventud lleva a cabo actividades lúdicas en la que estos niños pueden participar, aunque están orientadas a que los niños se relacionen, no se trata de clases de idiomas.	Llamadas telefónicas a ACOGEM, ASISI, ASTI, Cáritas, Cruz Roja Española, Karibu y UNICEF Madrid. (También se ha intentado contactar con ACNUR Madrid, COMRADE y COSOP en numerosas ocasiones, pero ha resultado imposible.)
Asociaciones de familias adoptivas	Ninguna de ellas ofrece cursos de castellano ni de cualquier otra lengua oficial en España, ya que, sobre todo, no consideran que la lengua sea un problema de adaptación. En su lugar, crean acuerdos con empresas de psicólogos y otros profesionales para que las familias que decidan acudir a ellos cuenten con un descuento económico.	Llamadas telefónicas a CORA, AFAC y AFNE.
Centros educativos	Psicólogos y Aulas de Enlace durante un periodo máximo de 9 meses, no renovable.	Llamada telefónica a la Consejería de Asuntos Sociales y Familia.
Familias adoptivas	Diversos medios como: contratación de niñeras extranjeras, la escolarización de los niños en centros bilingües, o la contratación de profesores particulares.	Anécdotas y experiencias expuestas en artículos de periódico.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, tanto el análisis y la discusión, como las conclusiones y propuestas, han sido elaboradas tras el análisis de la información obtenida previamente, presente en el marco teórico y en el estado de la cuestión. Para respaldar los argumentos aportados en el análisis y la discusión se ha recabado información de artículos académicos y artículos de periódico, algunos nuevos y otros ya examinados durante la elaboración del marco teórico y del estado de la cuestión. Sin embargo, cabe destacar que el análisis y la discusión se han centrado en reflexiones y no tanto en teorías, como sí le corresponde al marco teórico.



## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En lo que concierne a los recursos aportados por el gobierno, con los que cuentan los padres de niños internacionalmente adoptados en lo relativo al aprendizaje del idioma, cabe preguntarse si las Aulas de Enlace son lo suficientemente efectivas o si el niño logra el conocimiento académico necesario para la consecución de sus estudios o un conocimiento avanzado de la lengua del país o de la comunidad autónoma de acogida antes de que venza su límite de uso, apenas 9 meses.

Ante esta alternativa de dudosa efectividad, ¿existen otros recursos a disposición de estas familias? ¿Debería el gobierno facilitar la adaptación y la enseñanza del español, y/o de otras lenguas oficiales de la comunidad autónoma, a estos niños? ¿Y si los padres no se pueden permitir escuelas o niñeras bilingües o profesores particulares? ¿Es mejor que los padres aprendan la lengua o que las niñeras de los adoptados la hablen o que solo y exclusivamente se hable en español con el niño? ¿Es posible que algunas de las propuestas de las ONGs en cuanto a la educación de los niños se puedan aplicar en las aulas de los colegios públicos? ¿Deberían las ONGs tener en cuenta a estos niños y al resto de niños inmigrantes en sus iniciativas pedagógicas?

Ante el panorama al que se enfrentan los padres, quienes en muchas ocasiones parecen estar solos frente a un proceso tan excitante, a la par que abrumador, como es la adopción de niños extranjeros, han surgido diversas ideas para amortiguar o facilitar, en cierto modo, el choque cultural, entre estas iniciativas, como se ha mencionado previamente, se encuentran la contratación de niñeras extranjeras, la escolarización de los niños en centros bilingües, o la contratación de profesores particulares para los niños y/o los padres.

Juan, un padre que adoptó junto con su pareja a tres hermanos biológicos rumanos, explica al diario *El País*, que decidió aprender la lengua de los niños. Poco después, Juan también decidió contratar a la misma mujer que le había estado dando clases a él para que también enseñara rumano a sus hijos. Sin embargo, no le hicieron mucho caso, Flavio, su hijo mayor, dijo que solo quería hablar castellano. Asimismo, Juan afirma que siempre contratan a niñeras rumanas en casa (Sánchez-Mellado, 12 de diciembre de 2004).

Por el contrario, Miguel, entrevistado también para el mismo artículo, es padre soltero que escogió la opción de adoptar en Ucrania, ya que él ya hablaba el idioma previa

adopción. De hecho, siempre habla a sus tres hijos adoptivos ucranianos en ruso para que, como él dice: «no asocien su idioma con los malos tiempos y el español con los buenos» (Sánchez-Mellado, 12 de diciembre de 2004).

Otro caso es el de una madre soltera llamada Roser, que adoptó a dos niñas de Nepal, Jana de 17 años y Mina de 14. En España, Roser contrató a un profesor de nepalí, aunque, como confiesa al diario *La Vanguardia*, se trató de una pérdida de tiempo total (Giró, 22 de junio de 2012).

Sin embargo, no todas las familias pueden optar por estos recursos. Cuando una familia española media se enfrenta a una adopción internacional, el gasto medio es de entre 14.000 y 20.000 euros (Sánchez-Mellado, 12 de diciembre de 2004). A esta cifra han de sumarse los gastos en los que incurrirá la familia durante el cuidado del menor. Por lo que muchas familias pueden verse con unos recursos económicos muy mermados.

Al igual que el gobierno ha de garantizar una educación digna para todos los niños españoles, también debería plantearse un sistema eficiente que permitiera a estos niños incorporarse al sistema educativo español sin mayor problema, permitiéndoles el seguimiento de las clases. Sin embargo, a pesar de la existencia de las Aulas de Enlace, el gobierno no parece estar prestando mucha ayuda a estas familias.

Al mismo tiempo, las ONGs se centran en aquellas personas que llegan al país como inmigrantes económicos o como refugiados. A este colectivo, las ONGs les ofrecen clases de alfabetización, clases de castellano e, incluso, actividades de ocio. No obstante, especialmente en lo que concierne a las clases, estas están diseñadas para adultos, quienes necesitan cierta formación y conocimiento del castellano para poder incorporarse al mercado laboral. En el caso de los niños, organizaciones como Cáritas, les ofrecen clases de castellano, aunque se trata exclusivamente de hijos de inmigrantes o refugiados, no de niños internacionalmente adoptados.

En lo relativo a las asociaciones de familias adoptantes, estas no ofrecen ningún tipo de servicio relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas, ya que no consideran que la lengua suponga un obstáculo para los niños en sus procesos de adaptación. Dichas asociaciones se limitan a ofrecer a las familias el contacto de profesionales que diagnostiquen y/o traten problemas o trastornos psicológicos. Por esta razón, las asociaciones cuentan con contratos de colaboración con profesionales de esta índole, para que así los padres adoptantes puedan acceder a sus servicios con un coste reducido. Ciertamente

es que muchos niños internacionalmente adoptados llegan a nuestro país cuando aún son muy pequeños, sin embargo, como hemos podido apreciar mediante el análisis de los casos de las familias expuestos en este trabajo y mediante la observación de teorías como la de la aculturación de Schumann, no solo los problemas psicológicos o los problemas de salud son los únicos que afectan al desarrollo del niño, y desde luego la posibilidad de aprender el idioma de la manera más eficiente y rápida posible, puede ahorrar mucho sufrimiento a estos niños. En primer lugar, porque el idioma puede ser el causante o uno de los causantes de la inadaptación familiar y escolar, un obstáculo para que el niño sea capaz de integrarse y resolver sus problemas emocionales; y, en segundo lugar, porque los problemas relacionados con el lenguaje son, además, consecuencia de los problemas de desarrollo que el niño puede llegar a sufrir.

De todo lo analizado hasta el momento, parece desprenderse que el gobierno debería otorgar ayudas a estas familias, ya que las Aulas de Enlace no son suficiente ayuda. En ellas, los niños pueden participar durante un máximo de 9 meses, periodo no renovable, mientras que, según las fuentes consultadas, los niños tardan aproximadamente un año en adaptarse a su nuevo hogar, convirtiéndose el colegio en uno de los últimos, aunque de los más fundamentales, retos de la adopción. Igualmente, si recordamos las palabras de José Álvarez y José Ocón, la mayoría de los trastornos observados durante el primer año de acogida giran en torno a la salud y a los trastornos emocionales y/o de conducta, mientras que aquellos que, aunque se dan en menor proporción, son los más persistentes, son los problemas de desarrollo. Estos problemas que afectan al lenguaje y al retraso motor afectarán al niño no solo durante el primer año de acogida (como es el caso de los problemas de salud y los emocionales), sino que, en casi la mitad de los casos (47,8 %) persistirán en el tiempo (Álvarez y Ocón, 2011).

Tal vez, si se tiene en cuenta que ni las ONGs se encargan de la educación de los niños, ni el gobierno aporta ayudas a estas familias para el refuerzo académico, ni los padres son capaces de encontrar soluciones oportunas a los problemas de aprendizaje que el menor pueda atravesar, deberían ser los profesores los encargados de percatarse de las necesidades de los mismos. Muchas han sido las teorías sobre la didáctica de segundas lenguas y sobre los trastornos psicológicos que podrían acarrear tanto la aculturación como la adaptación escolar. En el marco teórico de este trabajo, tan solo se han incluido algunas de las más relevantes, la teoría del andamiaje es una de las teorías —claves— que deberían ser aplicadas durante el proceso de aprendizaje del menor. No obstante, hay

que tener en cuenta que, en una clase ordinaria, el docente no solo ha de enseñar al niño internacionalmente adoptado y que la aplicación de esta teoría no siempre es totalmente factible.

Igualmente, parece lógico que los maestros debieran ser conscientes en todo momento de las consecuencias que el proceso de aprendizaje de un niño con estas características podría acarrear, tanto para sí mismos como para el niño en cuestión. Es decir, la ansiedad o la frustración, al igual que la puede sufrir el menor, puede ser sufrida por el docente. Por ello, los profesores a la hora de instruir deberían tener en cuenta aspectos como las diversas formas en las que se puede presentar la ansiedad para saber interpretarla. El menor requiere tiempo para adaptarse y ponerse al nivel de sus compañeros, en caso de que no fuera capaz de adaptarse rápidamente, se necesita paciencia.

En cuanto a cómo han de comportarse los profesores con respecto a este tipo de alumnos, diversas ONGs han formulado una serie de recomendaciones. Ejemplo de ello es la *Guía para la intervención educativa del niño adoptado* (Bermejo et al., 2011), trabajo cofinanciado por la Asociación de Familias Adoptantes de Aragón, el Fondo Social Europeo y el Gobierno de Aragón. Entre las recomendaciones que esta guía elabora, se encuentran una serie de orientaciones con vistas a favorecer el desarrollo personal y psicoafectivo del niño, la integración del lenguaje y los procesos de aprendizaje y de adaptación.

Otra guía a la que los educadores podrían acudir sería *Adoptar, Integrar y Educar: Una guía de orientación para educadores y familias*, elaborada por la Consejería de Asuntos Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid, un material de sumo valor creado por Adoptantis en colaboración con la CORA (García et al., 2007). En esta guía, se señalan aspectos y dificultades a tener en cuenta por los educadores durante el aprendizaje. Además, la guía insta a los educadores a reflexionar y a creer que la diversidad en el aula es posible y a que no tiene por qué ser problemática.

Además de guías, diversos artículos como *The Role of Tutoring in Problem Solving* (Wood, 1976) y *Acculturation, Communication, Apprehension and Language Acquisition* (Mettler, 1987), ambos citados previamente a lo largo de este trabajo, ofrecen una serie de pautas y reflexiones orientadas a los docentes. Tal vez, estos consejos estén asociados a aprendientes de segundas lenguas. Sin embargo, los niños internacionalmente

adoptados, en muchos casos, también lo son y el idioma es, al fin y al cabo, uno de los mayores problemas a los que se enfrentan estos niños en su proceso de adaptación cultural, escolar y familiar. Como Sally Mettler advierte, la aprehensión comunicativa es un problema propio del aprendiente de una segunda lengua. No se trata de un fenómeno que se dé únicamente en la clase, sino que el alumno ha de lidiar con él fuera del aula también. Sin embargo, se puede ayudar a vencer la aprehensión comunicativa desde el propio centro educativo mediante el conocimiento de las causas que lo generan, la aceptación de sus expresiones como normales, en ciertas circunstancias, y el desarrollo de mecanismos que permitan al profesorado y al alumno lidiar con ella (Mettler, 1987).

## **6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

### **6.1. CONCLUSIONES**

Desde que el Convenio de La Haya del 29 de mayo de 1993 relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en materia de Adopción Internacional entrara en vigor en 1995, España ha sido uno de los países líderes en materia de adopciones internacionales. Sin embargo, la tarea de adoptar internacionalmente no es nada sencilla. La mayoría de los menores internacionalmente adoptados sufren un largo proceso de adaptación cultural, que a su vez afectará a su adaptación escolar, familiar y a su proceso de aprendizaje.

Asimismo, los menores internacionalmente adoptados suelen proceder de países y/o entornos familiares en los que han tenido que hacer frente a una serie de graves problemas, cuyas consecuencias son observables en el menor a su llegada a nuestro país en forma de traumas, problemas psicológicos, problemas afectivos y/o emocionales y problemas de salud, principalmente. Estos problemas, no obstante, suelen ir desvaneciéndose a medida que el menor se va adaptando a su nuevo entorno.

La lengua es el elemento clave que permite al menor adaptarse a su nuevo entorno y al nivel educativo de su centro escolar. No obstante, algunos factores tales como el estrés, la ansiedad y la frustración, la aprehensión, el ruido psicológico en la comunicación, la paranoia del desplazado, el síndrome del niño adoptado, el choque lingüístico, el estrés lingüístico, el choque cultural y el estrés cultural, suponen verdaderos obstáculos en el aprendizaje de segundas lenguas. Asimismo, características propias del individuo tales como la memoria o la motivación o las relaciones sociales con el entorno que le rodea, son también claves en el proceso de aprendizaje y de adaptación.

Tras haber analizado, en el marco teórico, el proceso de adaptación del menor internacionalmente adoptado, en concreto el proceso de adaptación cultural o aculturación, y el proceso de aprendizaje y de enseñanza, especialmente del aprendizaje de la lengua o lenguas oficiales de la comunidad autónoma que acoge al menor, podemos afirmar que la lengua es fundamental tanto en los diversos tipos de adaptación (cultural, escolar, familiar), como en la consecución de las actividades académicas.

Las teorías de J. Schumann, Howard Gardner, Darwin, Scarr y McCarthy, David Wood, Jerome S. Bruner y Gail Ross o Vygotsky, Stephen Krashen y Sally Mettler, entre

otros, han sido clave en la consecución de este trabajo. Teorías como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner han sido fundamentales para comprender la relevancia de los factores individuales en los procesos de enseñanza, aprendizaje y de adaptación cultural, por mucho que se teorice con el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas o con el proceso de adaptación cultural.

Además de las teorías, el análisis de fenómenos como la pidginización de Schumann o de términos como la interlingua nos han posibilitado entender la complejidad del proceso de aprendizaje de las segundas lenguas y el gran reto al que los niños han de enfrentarse al llegar a nuestro país.

Cierto es que los menores aprenden con gran avidez y rapidez el lenguaje más familiar y coloquial. Sin embargo, la lentitud con la que aprenden el lenguaje académico, más el posible retraso en el habla que pudiera sufrir el menor o el bajo nivel educativo con el que llegara de su país de origen suelen conducir al fracaso escolar. Como se puede observar en este trabajo, la adquisición de una segunda lengua depende en gran medida del menor, tanto a nivel físico-neuronal como psicológico-motivacional, sin embargo, los individuos de su entorno pueden prever la asistencia que necesita para que este proceso de aprendizaje sea más fácil y efectivo.

En lo que concierne al gobierno, a las ONGs y a las asociaciones de familias adoptantes, a mi parecer, ofrecen una ayuda muy escasa, en algunos casos nula, en lo que concierne al aprendizaje de la lengua. Esta escasez en materia de asistencia se debe a dos razones: la primera es la insuficiencia de fondos e infraestructuras, mientras que la segunda es la incomprensión, el hecho de no considerar el idioma como un obstáculo para el desarrollo intelectual del menor. No obstante, la lengua, como ya hemos observado a lo largo de este trabajo, es un pilar fundamental en el proceso de adaptación del menor y, en consecuencia, de su desarrollo intelectual y académico y afectivo.

## **6.2. PROPUESTAS**

A raíz de la información examinada en el presente trabajo, parece evidente que el gobierno debería aportar más ayudas y orientación a los padres de menores internacionalmente adoptados. Ciertamente es que son ellos, como todo padre o madre, los encargados de la educación de sus hijos. No obstante, se trata de niños que tienen unas necesidades especiales.

Asimismo, las ONGs y asociaciones de familias adoptantes, además de ofrecer una serie de servicios profesionales, como lo son la oferta de expertos en psicología, también deberían ofrecer algún tipo de ayuda que no se centrara únicamente en resolver problemas afectivos o emocionales, sino también en asistir al proceso de aprendizaje de una segunda lengua e, incluso, en el apoyo escolar. Es un hecho que los problemas emocionales y afectivos son los que más afectan a estos niños y, en la mayoría de los casos, los que más perduran en el tiempo. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que estos problemas pueden ser resueltos mediante la forja de lazos afectivos, lo cual difícilmente se puede lograr sin el conocimiento del idioma.

También, se ha de trabajar con el profesorado de los centros educativos a los que acuden estos niños. El profesorado debería estar informado sobre las necesidades de los menores y reconocer síntomas de patologías tales como el estrés, la frustración, la ansiedad, la angustia, la aprehensión por expresarse, etcétera, y no interpretar ciertos signos tales como no hacer los deberes o no querer hablar en clase, simplemente, como una muestra de rebeldía, cuando, por ejemplo, podrían deberse al estrés. También, los profesores deberían estar informados sobre cómo puede afectarles a ellos mismos, la llegada de niños internacionalmente adoptados, o de otros niños con otra serie de dificultades sociales o académicas, con el fin de poder ayudar mejor a los menores. Ante esta situación, conviene recordar teorías tales como la teoría de la Zona del Desarrollo Próximo de Lev Vygotsky o la teoría del andamiaje de David Wood, Jerome S. Bruner y Gail Ross, sobre cómo han de responder los docentes ante las situaciones de estrés, frustración y ansiedad, entre otras, que pueden experimentar tanto los menores como los docentes. Si un docente es consciente de lo que le sucede tanto a sí mismo como al estudiante, será capaz de enfrentarse a la situación con mayor facilidad.

Las asociaciones de familias y demás entidades en situación de actuar, deberían informar a los padres, previa acogida, sobre los problemas que el desconocimiento del idioma puede acarrear a estos niños y aportar medios y soluciones para resolverlos. Por ejemplo, dichas asociaciones podrían elaborar una lista de los casos en los que el idioma ha supuesto un obstáculo y analizar qué hizo cada familia por superarlo (Aulas de Enlace, contratación de niñeras extranjeras, contratación de profesores particulares para los padres o para los niños, escolarizar a los menores en escuelas bilingües) y qué opciones fueron las más fructíferas.



## 7. Bibliografía

- Álvarez, J. y Ocón, J. (2011). La adaptación familiar y escolar del adaptado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 243- 262. Recuperado el 23 de enero 2018 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL3.pdf>
- Álvarez, J. y Ocón, J. (2011). La adaptación familiar y escolar del adaptado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 243- 262. [Figura 2] Recuperado el 23 de enero 2018 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL3.pdf>
- Amiguet, L. (11 de abril de 2016). Entrevista a Howard Gardner. *La Vanguardia*. Recuperado el 5 de enero de 2018 de: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/una-mala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html>
- Avellà, J. (22 de enero de 2015). España, tercer país del mundo que más adopta. *El Mundo*. Recuperado el 21 de febrero de 2018 de: <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mas-datos/2015/01/22/espana-tercer-pais-del-mundo-que-mas.html>
- Bermejo, E., Betés, M., Civera, B., Lázaro, O., Oliver, M., Polo, I., Rubio, A., Sancho, C. y de Santiago, M. (2011). Guía para la intervención educativa del niño adoptado. *Asociación de Familias Adoptantes de Aragón (AFADA)*. Recuperado el 25 de febrero de 2018 de: [http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonServiciosSociales/IASS\\_new/Documentos/infancia/ADOPCION-NAC-GuiaIntervencionEducativa.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonServiciosSociales/IASS_new/Documentos/infancia/ADOPCION-NAC-GuiaIntervencionEducativa.pdf)
- Braun, E. N. (11 de agosto de 2005). Lenguas extranjeras: El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario n°. 7 de la Universidad Nacional de la Pampa*, 245-250. Recuperado el 31 de enero de 2018 de: [http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario\\_fch/n07a19braun.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n07a19braun.pdf)
- Bruner, J. S., Ross, G. y Wood, D. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

- Buttero, L. (enero de 2004). Second Language Acquisition, Culture Shock and Language Stress of Adult Latina Students in New York. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(1), 21-49.
- Claramunt, F. (1970). *Psiquiatría y asistencia social*. Madrid: Euramérica, S.A.
- Collazos, A. (12 de octubre de 2017). Países para adopciones internacionales, ¿dónde adoptar? *Menudos Bebés*. Recuperado el 3 de enero de 2018 de: <https://www.menudosbebes.com/paises-para-adopciones-internacionales/>
- Comunidad de Madrid (s.f.). Consejería de Políticas Sociales y Familias. Trámites. Autorizaciones, licencias, permisos y carnés: Adopción Internacional. Recuperado el 23 de enero de 2018 de: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_Tramite\\_FA&cid=1109168984944&definicion=Autorizacion+Licencia+Permiso+Carne&idConsejeria=1109266187278&idListConsj=1109265444710&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&tipoServicio=CM\\_Tramite\\_FA](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Tramite_FA&cid=1109168984944&definicion=Autorizacion+Licencia+Permiso+Carne&idConsejeria=1109266187278&idListConsj=1109265444710&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&tipoServicio=CM_Tramite_FA)
- Conferencia de la Haya (29 de mayo de 1993). Convenio relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en materia de Adopción Internacional. Recuperado el 25 de enero de 2018 de: <https://assets.hcch.net/docs/217d14e2-9788-46f1-a4ad-48e22fa3aa65.pdf>
- De la Fuente, I. (4 de marzo de 2008). La adopción tropieza en la escuela. *El País*. Recuperado el 20 de febrero de 2018 de: [https://elpais.com/diario/2008/03/04/sociedad/1204585201\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/03/04/sociedad/1204585201_850215.html)
- El estrés cultural (20 de agosto de 2007). *Diario La Primera*. Recuperado el 15 de enero de 2018 de: <https://www.diariolaprimera.com/online/cultura/el-estres-cultural-2599/>
- El estrés lingüístico del euskaldun (4 de diciembre de 2012). *Orain Igualdad Lingüística*. Recuperado el 15 de enero de 2018 de: [http://www.gipuzkoa.eus/es/web/hizkuntzaberdintasuna/noticias/-/asset\\_publisher/ZXmA9ItxwNu8/content/euskaldunaren-estres-linguistikoa?inheritRedirect=false](http://www.gipuzkoa.eus/es/web/hizkuntzaberdintasuna/noticias/-/asset_publisher/ZXmA9ItxwNu8/content/euskaldunaren-estres-linguistikoa?inheritRedirect=false)
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. London: SAGE Publications Ltd.

Escolarización de menores (s.f.). *Inmigra Madrid: Portal de Integración y Convivencia*.

Recuperado el 13 de enero de 2018 de:

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142319787011&language=es&pageid=1142319785525&pagename=PortalInmigrante%2FINMI\\_Generico\\_FA%2FINMI\\_pintarGenerico](http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142319787011&language=es&pageid=1142319785525&pagename=PortalInmigrante%2FINMI_Generico_FA%2FINMI_pintarGenerico)

Fabbro, F. (1999). *The neurolinguistics of bilingualism: An introduction*. Hove, UK: Psychology Press.

García, A., Orozco, M. y Vidaurrázga, M. J. (2007). Adoptar, Integrar y Educar: Una guía de orientación para educadores y familias. *Instituto Madrileño del Menor y la Familia, Comunidad de Madrid*. Recuperado el 25 de febrero de 2018 de:  
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename=GU%CDA+ADOPTAR.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220567121284&ssbinary=true>

Josephy, D. y Pizarro, G. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras, 2 (48)*, 209-225. Recuperado el 5 de marzo de 2018 de:  
<file:///C:/Users/Beatriz/Downloads/Dialnet-ElEfectoDelFiltroAfectivoEnElAprendizajeDeUnaSegun-5476250.pdf>

Giró, C. (22 de junio de 2012). El último reto de la adopción. *La Vanguardia*. Recuperado el 8 de marzo de 2018 de:  
<http://www.lavanguardia.com/magazine/20120622/54315274220/carmen-giro-el-ultimo-reto-de-la-adopcion.html>

Cope, J., Horwitz, E. K. y Horwitz, M. B. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal, 70 (2)*, 125-132.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, 23 (2)*. Recuperado el 12 de febrero de 2018 de:  
<http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>

Mettler, S. (1987). Acculturation, Communication Apprehension, and Language Acquisition. *Community Review, 8 (1)*, 97-108.

- Morin, A. (s.f.). Dificultades de aprendizaje y de atención en niños adoptados. *Understood: dificultades de aprendizaje y atención*. Recuperado el 25 de febrero de 2018 de: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/getting-started/what-you-need-to-know/learning-and-attention-issues-in-adopted-children>
- Quijada, P. (18 de noviembre de 2014). El cerebro de los bebés adoptados conserva la “huella” de su idioma nativo. *ABC Blogs*. Recuperado el 10 de marzo de 2018 de: <http://abcblogs.abc.es/cerebro/public/post/los-bebes-adoptados-aprenden-con-mayor-facilidad-su-idioma-de-origen-16433.asp/>
- Rodríguez, W. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), 10-24.
- Rojas, A. (2018). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En La enseñanza L2 a inmigrantes: Didáctica del español como L2. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 10 de enero de 2018 de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/didactica\\_inmigrantes/rios05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios05.htm)
- Román, M. (2007). Niños y niñas de adopción internacional en familias españolas: Desarrollo físico y psicológico a la llegada a las familias adoptivas y evolución posterior. *Fundación Acción Familiar (Documento n° 01/07)*. Recuperado el 3 de febrero de 2018 de: [file:///C:/Users/Beatriz/Downloads/Accionfamiliar\\_AdopcionInternacional.pdf](file:///C:/Users/Beatriz/Downloads/Accionfamiliar_AdopcionInternacional.pdf)
- Sánchez-Mellado, L. (12 de diciembre de 2004). Generación importada. *El País Semanal*. Recuperado el 27 de enero de 2018 de: [https://elpais.com/diario/2004/12/12/eps/1102836411\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2004/12/12/eps/1102836411_850215.html)
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Crowell, S. E., Jones, N. E., Lee, N., Schuchert, S. A., Schumann, J. H. y Wood, L. A. (2004). *The Neurobiology of Learning: Perspectives From Second Language Acquisition*. London, United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Wilson, K. y Devereux, L. (2014), Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning. *Journal of Academic Language & Learning*, 8 (3), A91-A100.