



INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNOS Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD CONJUNTA

JAVIER ROSALES PARDO (*)
EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL (*)
RICARDO GARCÍA PÉREZ (*)

RESUMEN. En este trabajo nos acercamos al estudio de la interacción entre el profesor y sus alumnos cuando tratan de comprender un texto. Para ello vamos a analizar las interacciones que llevó a cabo una profesora de 6ª de Educación Primaria con sus alumnos y trataremos de mostrar, en primer lugar, los comportamientos que habitualmente exhiben estos profesores cuando organizan la participación de sus alumnos y, en segundo lugar, cómo la introducción de algunos cambios en el comportamiento de la profesora modifica sustancialmente las características de la propia interacción.

ABSTRACT. In this work we approach to the study of the interaction among the teacher and his pupils when try of understanding a text. For this we go to analyze the interactions that carried out a teacher of 6 of Primary Education with his pupils and we will try showing, in the first place, the behaviors that customarily exhibit these teachers when organize the participation of his pupils and, in second place, how the introduction of some changes in the behavior of the teacher modifies substantially the characteristics of the own interaction.

El trabajo que ahora presentamos trata de describir algunas características de las interacciones entre los profesores y sus alumnos cuando se enfrentan a la lectura de un texto. Concretamente, vamos a mostrar de qué forma está determinada la marcha de la clase por lo que los profesores hacen durante la interacción. Para ello, en primer lugar estudiaremos el comportamiento que habitualmente exhiben los profesores cuando organizan la participación de sus alumnos y, en segundo lugar, analizaremos en qué medida la introducción de

algunos cambios en este comportamiento modifica sustancialmente las características de la propia interacción.

De forma más concreta y para tratar estas cuestiones, vamos a analizar la interacción que mantuvo una profesora de 6ª de Educación Primaria con sus alumnos mientras leyeron conjuntamente en el aula. En concreto, vamos a estudiar cómo son las interacciones que habitualmente mantiene esta profesora con sus alumnos cuando leen un texto y tratan de comprenderlo y cómo son las interacciones que mantiene

(*) Universidad de Salamanca.

con esos mismos alumnos cuando modificamos algunos de sus comportamientos.

Con estas ideas en la mente, en primer lugar, realizaremos una breve reflexión en la que indicaremos de qué forma, en interacciones cotidianas, los adultos estructuran la participación de los aprendices. En segundo lugar, describiremos el comportamiento cotidiano de nuestra profesora durante la interacción con sus alumnos. Por último, veremos en qué forma se modifican las pautas interactivas como consecuencia de los cambios en el comportamiento de la profesora.

LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD CONJUNTA

Generalmente, se entiende que en los procesos de enseñanza es el profesor el encargado de llevar a cabo la cesión y el traspaso progresivos de la responsabilidad y del control de los aprendizajes de sus alumnos. Así nos lo han hecho ver algunos de los trabajos de Jerome Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976), los de James Wertsch (Wertsch, 1988) o los de Barbara Rogoff (Rogoff, 1993), en los que nos han descrito cómo se produce este proceso de cesión y traspaso en situaciones de carácter informal, o los de Dereck Edwards y Neil Mercer (Edwards y Mercer, 1988) y Courtney Cazden (Cazden, 1991) en situaciones de carácter más formal. También en España encontramos estudios que, siguiendo esta misma orientación, nos han mostrado el papel del profesor en los aprendizajes de sus alumnos durante la interacción. Véanse, por ejemplo, los trabajos de César Coll (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995) o nuestra propia contribución al estudio de la interacción profesor-alumnos en tareas de comprensión de textos (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999).

De una forma directa o indirecta en todos estos trabajos se nos hace ver el papel fundamental que cumplen los adultos a la

hora de estructurar la participación de los aprendices en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, se nos dice que para organizar la participación de los aprendices se les ha de mantener identificados con el propósito general de la actividad y, además, se les ha de ayudar a integrar aquellos aspectos implicados en la realización de la tarea de una forma sencilla y manejable (Rogoff, 1990). Lo que vienen a expresar estas palabras de Barbara Rogoff es que, cuando una tarea se resuelve conjuntamente, el adulto tiene un papel fundamental, en primer lugar, en la planificación de la misma. Esto es, en la organización deliberada de una secuencia de acciones orientadas hacia el logro de un objetivo específico. Pero, además, el adulto también ha de subdividir la tarea en las submetas que la componen, así como establecer determinados vínculos entre las metas de la tarea y los medios de que se dispone para su consecución. En palabras de James Wertsch, podemos decir que la resolución conjunta de cualquier tarea se caracteriza por el hecho de que los adultos orientan a los aprendices hacia la meta general desde una perspectiva adulta. Y, además, centran la atención y las acciones del aprendiz en los pasos necesarios que es preciso dar para controlar las submetas del problema (Wertsch, 1988).

Todo lo que acabamos de decir transcurre de una forma especialmente fluida cuando los contextos de aprendizaje presentan un carácter más bien informal.

Veamos con cierto detalle un ejemplo:

En un trabajo realizado hace ya algún tiempo, Saxe, Gearhart y Guberman (1984) nos mostraron cómo un grupo de madres planificaban la interacción con sus hijos, definiendo los objetivos de la tarea en función de la competencia de los niños, así como en función del nivel de requerimiento de la propia tarea.

Saxe, Gearhart y Guberman estudiaron cómo se definían las metas durante la interacción madre-niño en torno a un juego de

reproducción numérica. La tarea consistía en emparejar un determinado número de galletas con uno de muñecos, de tal forma que a cada muñeco le correspondiese una galleta. Concretamente, tenían que recoger de una caja con 16 galletas tantas como monstruos se les presentasen. Así, la meta final de la tarea implicaba la producción de una copia numérica exacta, esto es, reproducir tantas galletas como muñecos. Por su parte, las submetas intermedias suponían, en primer lugar, contabilizar el número de elementos que contenía el modelo, esto es, el número de muñecos. En segundo lugar, contabilizar tantas galletas como muñecos. Y por último, evaluar si el número de galletas era el mismo que el número de muñecos, de tal forma que se estableciese una correspondencia uno a uno entre galletas y muñecos.

Para determinar en qué medida las madres adaptaban su ayuda a las necesidades de sus interlocutores se delimitó, en primera instancia, la competencia de los niños que participaron en el estudio, identificando para ello cuáles eran sus metas al enfrentarse a la tarea de forma individual. De este modo, se encontró que los sujetos más jóvenes no sólo cometían más errores en la tarea que los sujetos mayores, sino que también la conceptualizaban de forma diferente. Teniendo en cuenta las metas de unos y otros se establecieron dos niveles de competencia. En el nivel de competencia inferior, se encontraban los niños que se limitaban a contar el número de elementos de los que disponían, tanto en un conjunto como en el otro: su meta se limitaba, simplemente, a contar. En el nivel de competencia superior se encontraban los sujetos que eran capaces de producir representaciones numéricas diferentes para la copia y el modelo y, después, comparar la copia resultante con el modelo que se les proponía.

Por otra parte, para determinar en qué forma las madres adaptaban su ayuda a las dificultades de la tarea, se analizó el nivel de exigencia de la misma elaborándose un

listado con la descripción jerárquica de las metas y submetas implicadas en la tarea.

Básicamente, las metas y submetas de la tarea eran las siguientes:

- Meta final. Conseguir tantas galletas como monstruos.
Por ejemplo: *Tienes que conseguir tantas galletas como monstruos.*
- Submeta 1. Vincular el modelo con la producción de una copia
Por ejemplo: *Coge nueve galletas para los monstruos.*
- Submeta 2. Reproducir una representación del modelo.
Por ejemplo: *¿Cuántos monstruos hay? o Cuenta el número de monstruos.*
- Submeta 3. Obtener una representación cardinal del modelo.
Por ejemplo: *Hay tres monstruos.*

Una vez definida la competencia inicial de los niños, así como los niveles de dificultad de la tarea, Saxe, Gearhart y Guberman pudieron comprobar cómo las madres ajustaron las ayudas en función de ambas cuestiones.

Así, en cuanto a la forma en que se introdujo la tarea, Saxe, Gearhart y Guberman encontraron que, efectivamente, las madres consideraron los niveles de competencia de sus hijos. De esta forma, la mayoría de ellas comenzaron la tarea con enunciados dirigidos a la submeta 2, cuando interactuaron con niños de bajo nivel de competencia.

Madre: *¿Cuántos monstruos tienes?*

o

Madre: *Cuenta el número de monstruos.*

Muy pocas madres con hijos de este nivel de competencia formularon una meta superior, a no ser que se formulase como un contexto para la posterior definición de una submeta más específica.

Por ejemplo:

Madre: *¿Estás seguro de cómo tienes que hacerlo? Lo primero que tenemos que*

hacer es contar el número de monstruos que tenemos. ¿De acuerdo? Y después colocamos en esta copa el mismo número de galletas que monstruos hayas contado antes.

Niño: *De acuerdo.*

Madre: *¿De acuerdo? Ahora, entonces tienes que contar cuántos monstruos hay.*

En este ejemplo, la tarea se inicia con una definición de la meta final que se quiere conseguir. Ahora bien, esta definición, realmente, sirve de contexto para la posterior definición de una nueva meta, en este caso una submeta propuesta a través de un enunciado dirigido a la submeta 2. Como vemos, la tarea se redefine desde una perspectiva que implica establecer una correspondencia a otra que únicamente implica numerar una serie de elementos.

Por su parte, los enunciados de las madres que interactuaron con niños de un nivel de competencia superior estuvieron siempre por encima de la submeta 2. Esto es, nunca introdujeron directivas relacionadas con la tarea de conteo, estando todos los enunciados dirigidos a la consecución de un vínculo entre copia y modelo, e incluso, en algunos casos, aparecieron enunciados dirigidos, únicamente, a la meta final de la tarea.

En relación con la formulación de las submetas, las madres con niños de menor competencia tendieron a mostrar las submetas de la tarea de una forma más completa y extensa a la que lo hicieron las madres con niños de competencia superior. E incluso, cuando la tarea se hizo más compleja, mediante la introducción de un número mayor de elementos como modelos a reproducir, las madres con niños competentes tendieron a especificar aún más las metas de la tarea. Por ejemplo, el siguiente fragmento está tomado de una madre interactuando con su hijo de alta competencia:

Madre: *¿Puedes contar?*

Niño: *Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve.*

Madre: *De acuerdo. ¿Cuántos monstruos hay aquí?*

Niño: *Nueve.*

Madre: *Muy bien, ahora pon la misma cantidad en esta copa que hay aquí.*

En este caso, la madre ante el aumento en la dificultad de la tarea incluye una submeta intermedia, a través de un enunciado dirigido a la submeta 2, para terminar con un enunciado más general dirigido a la meta final de la tarea.

Además de modificar su comportamiento en función de la competencia de sus hijos y de la dificultad de la tarea, las madres modificaron los objetivos a conseguir según se iba desarrollando la tarea. Así, si los niños se equivocaban en el cálculo exacto, las madres introducían, nada más producirse el error, información tendente a mostrarles una meta de menor nivel. Por el contrario, si la ejecución del niño era correcta, la madre introducía una submeta de nivel superior.

Veamos un ejemplo:

Madre: *¿Cuántos monstruos tienes?*

Niño: *Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez.*

(contando uno más de los que realmente hay)

Madre: *Déjame que te ayude a contarlos.*

(la madre y el niño cuentan hasta nueve)

Madre: *¿Puedes contar nueve galletas y ponerlas aquí?*

En este caso, la madre comienza con un enunciado dirigido a la submeta 2. El niño se equivoca en la tarea de contar, ante lo cual la madre introduce un enunciado de nivel mucho más concreto, esto es, cuenta ella misma el número exacto, y termina haciendo referencia a la submeta 1.

En conclusión, el trabajo de Saxe, Gearhart y Guberman nos muestra cómo las madres planifican la interacción con sus hijos en función tanto del grado de competencia, como de la dificultad de la tarea. Cuanto menor es la competencia o mayor es la dificultad de la tarea, las madres tienden a subdividir los objetivos iniciales de la tarea en submetas más manejables para los niños.

Además, como hemos podido comprobar, la modificación de la actividad se produce durante el mismo proceso de resolución de la tarea, en función del comportamiento que muestren los niños. De esta forma, la madre se ajusta en cada momento a las exigencias puntuales del niño.

INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO Y APRENDIZAJES ESCOLARES

Como acabamos de ver, cuando las situaciones de enseñanza-aprendizaje tienen un carácter más bien informal, los adultos estructuran la participación de los aprendices de una forma rápida y fluida. Ahora bien, ¿qué ocurre en el trabajo diario de las aulas?, ¿plantan los profesores a sus alumnos el propósito general para cada tarea? o ¿está la definición de las metas en función de la complejidad de la tarea y la competencia de los alumnos?

Para tratar de contestar estas cuestiones vamos a utilizar, a modo de ejemplo, una clase en la que la profesora lee con sus alumnos un texto. La clase fue registrada como parte del trabajo desarrollado en una experiencia de asesoramiento realizado en un centro público de la periferia de Salamanca. En esta experiencia participaron 15 profesores y profesoras de Educación Infantil y Educación Primaria y una de estas profesoras nos permitió que sus clases fueran grabadas, transcritas, analizadas y estudiadas durante la experiencia de asesoramiento. Concretamente, esta profesora impartía clases en 6º curso de Educación Primaria y contaba con una experiencia profesional superior a los 10 años. La elección de esta profesora obedeció a la propia configuración del proyecto de asesoramiento ya que estaba diseñada de tal manera que el trabajo diario de los profesores fuese el eje sobre el que girase toda la reflexión. En este sentido, fueron los propios profesores los que decidieron tomar como punto concreto de reflexión todo aquello que ocurriese en 6º curso de

Educación Primaria, ya que para ellos éste es uno de los cursos en los que los problemas de comprensión aparecen reflejados con una mayor claridad y precisión.

Es importante señalar que esta primera clase que vamos a utilizar refleja con bastante fidelidad lo que ocurre en las aulas de 6º curso de Educación Primaria cuando profesores y alumnos se embarcan en tareas de comprensión. En otras ocasiones, hemos descrito comportamientos similares a los que ahora vamos a considerar, tanto en 6º como en otros cursos de Educación Primaria (Sánchez, Rosales, Suárez García, 1998 o Sánchez, Rosales y Suárez, 1999). Igualmente, es importante indicar que en este momento no vamos a ser exhaustivos en la descripción del procedimiento seguido en el análisis de estas interacciones. El sistema de análisis ya ha sido presentado en otras ocasiones, por ejemplo por Sánchez, Rosales, Suárez García (1998) o Sánchez, Rosales y Suárez (1999) y lo esencial en esta ocasión es saber que este sistema nos permite estudiar con una gran precisión qué es lo que hace en las aulas y quién es el encargado de hacerlo. De este modo, podemos clarificar qué procesos, de los implicados en la comprensión de textos, se realizan durante su lectura, así como determinar cuál es la labor de cada uno de los participantes en la elaboración del significado del texto.

En concreto, ahora mismo lo que nos interesa es fijar nuestra atención en tres cuestiones fundamentales: 1) la sensibilidad del profesor hacia el propósito de la tarea, 2) la forma en que las ayudas que se presentan a los alumnos están en función de la dificultad de la tarea y 3) la forma en que las ayudas que se presentan a los alumnos están en función de la competencia de los alumnos.

- Sobre el propósito general de la actividad.

A continuación vamos a mostrar una transcripción en la que se nos muestra

cómo transcurre una clase de 6^º curso de Primaria. La clase está dedicada al petróleo y en ella la profesora manda leer a sus alumnos un texto, clarifica algunas palabras de las que aparecen en él y, por último, evalúa la comprensión del mismo mediante la formulación de una serie de preguntas. De cualquier forma, antes de presentar la transcripción de la interacción nos gustaría mostrar el texto utilizado durante la interacción, así como un esquema para interpretar de forma clara las ideas y las relaciones entre ellas:

Texto: El petróleo

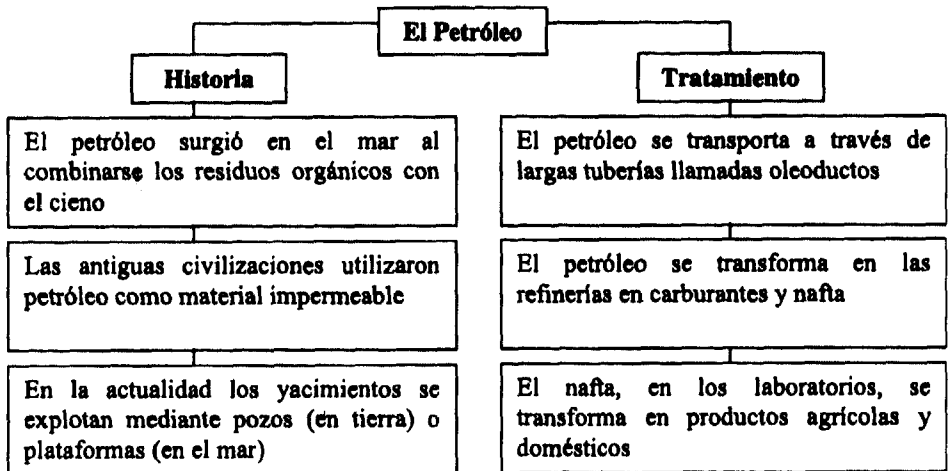
El petróleo es muy importante en la vida cotidiana. De él se obtienen muchos y variados productos. El petróleo nació en el mar hace millones de años. Los residuos de pequeñas plantas y animales que formaban el plancton, se fueron depositando en el fondo de los mares. Al mezclarse el plancton con el cieno fue transformándose en un líquido espeso: el petróleo. Las antiguas civilizaciones ya utilizaron el petróleo como material impermeable para la cons-

trucción y también para recubrir embarcaciones. El primer pozo petrolero se perforó en el siglo pasado. En 1858, un estadounidense, el coronel Drake, construyó una torre de madera con una polea y perforó el suelo hasta conseguir petróleo. Desde entonces, el petróleo ha adquirido un valor tan enorme que se le conoce como «oro negro». En la actualidad, los yacimientos, que son depósitos naturales de petróleo, se explotan por medio de pozos; si están en el mar la explotación se realiza por medio de gigantescas plataformas. Estas plataformas llegan a ser ¡tan altas como un rascacielos de cien pisos! Después de extraer el petróleo de los yacimientos, se transporta a través de larguísima tuberías de acero llamadas oleoductos. Así llega el petróleo hasta las refinerías, donde se transforma en distintos carburantes como: queroseno para los aviones; gasolina para los coches; fuel-oil para las calefacciones; gasóleo para los camiones y motores diesel y nafta. De esta última, a su vez, en los laboratorios químicos se fabrican lejías, colorantes, fertilizantes, insecticidas, productos de belleza, perfumes y plásticos de muchas clases, desde los que se utilizan para producir textiles, hasta los que se sirven para fabricar juguetes o tu bolígrafo.

Organización de las ideas

FIGURA 1

Estructura e ideas fundamentales del texto: El petróleo



Una vez conocido el texto y cómo se organizan las ideas, podemos pasar al inicio de la interacción que comienza del siguiente modo:

Profesora: *Bueno, venga empezamos, Pablo.*

Alumno: *El petróleo es muy importante en la vida cotidiana.*

Profesora: *¿Qué quiere decir cotidiana?... la vida diaria ¿no?*

Alumno: *De él se obtienen muchos y variados productos. El petróleo nació en el mar hace millones de años. Los residuos de pequeñas plantas y animales.*

Profesora: *¿Qué son los residuos, Pablo?*

Alumno: *Pues... como basuras, ¿no?*

Profesora: *Restos, ¿no?*

Alumno: *Los residuos de pequeñas plantas y animales, que formaban el plancton, se fueron depositando en el fondo de los mares.*

Profesora: *El plancton ¿sabéis lo que es?... son los microorganismos vegetales y animales que viven en el agua del mar y que sirven de alimento a los animales marinos. Sigue...*

Alumno: *Al mezclarse el plancton con el cieno...*

La clase transcurre por estos derroteros hasta que se concluye la lectura del texto; los alumnos leen cuando la profesora se lo solicita y ésta clarifica el significado de algunas de las expresiones que van apareciendo durante la lectura; palabras como *cotidiana*, *residuos*, *plancton*, *cieno*, *perforar*, *estadounidense* o *plataforma*.

Hasta este punto, resulta evidente que no existe por parte de la profesora ninguna expresión dirigida a clarificar el propósito general de la lectura a sus alumnos. Más bien, la meta final hay que entenderla de una forma implícita: se supone que la clase está diseñada para que los alumnos comprendan lo que leen. Por lo tanto, ¿qué otro objetivo se persigue sino comprender la información que aparece en el texto?, ¿acaso hay que recordarlo continuamente?

Vamos a pensar por un momento que las cosas pudieran ser de este modo. Pensemos, entonces, que, aunque el objetivo de la lectura no se manifiesta de forma explícita, está en la mente de todos y cada

uno de los miembros que participan en la interacción: profesora y alumnos. Vayamos, por tanto, al episodio dedicado a la evaluación en el que, lógicamente, el objetivo de la clase deberá ser confirmado.

El siguiente fragmento refleja un momento de la evaluación de la profesora a sus alumnos.

Profesora: *¿Cómo resumirías el texto, Esther?*

Alumno: *El petróleo es muy importante en la vida cotidiana. El primer pozo petrolero se perforó en el siglo pasado...*

Profesora: *¿Eso es muy importante? ¿saber cuándo se perforó el primer pozo petrolero...o hay cosas más importantes...?*

Alumno: *Bueno... pero sí, quién fue el que perforó el primero...*

Profesora: *¿Eso es lo más importante o hay cosas más importantes? A ver, Álvaro.*

Alumno: *El petróleo es muy importante en nuestra vida...que lo usamos en muchos productos... después de perforarlo se lleva a las refinerías...*

Profesora: *A ver, explícame un poco más eso.*

Lógicamente, si el acuerdo en cuanto al objetivo de la tarea fuese algo compartido por profesora y alumnos, las respuestas de estos últimos a las cuestiones clave que plantea la profesora estarían más en consonancia con lo que esta última espera. Efectivamente, para ella lo más importante no es cuándo se perforó el primer pozo petrolero, ni tan siquiera quién fue la persona que lo perforó. Sin embargo, parte de los alumnos así parece entenderlo.

Podemos decir que, en este caso, no existe una relación clara entre los objetivos que se plantea la profesora y los que se plantean los alumnos. Para la profesora comprender supone captar las ideas fundamentales, mientras que para los alumnos comprender supone recordar detalles más o menos insignificantes del texto. Nos encontramos, por lo tanto, con que los objetivos sólo están en la mente de la profesora, que es quien propone la tarea y, en ningún caso, en la mente de sus alumnos.

- Sobre la dificultad de la tarea

La sensibilidad del profesor hacia la dificultad de la tarea es uno de los elementos clave para que las ayudas que se prestan a los alumnos tengan alguna relevancia. En este caso, veámos que Saxe Gearhart y Guberman no dudaban en elaborar un mapa detallado sobre las metas y submetas implicadas en la resolución de una tarea con el objeto de localizar hacia qué elementos de la tarea se dirigían la ayudas de las madres. Del mismo modo, puesto que vamos a tratar la interacción profesor-alumnos en una clase de lectura, parece necesario disponer de una teoría que nos aclare en qué consiste la comprensión de

un texto, con el objeto de poder discernir hacia qué elementos concretos se dirigen las mediaciones del profesor.

En la siguiente figura recogemos, a modo de resumen, los procesos implicados en la comprensión de un texto. Básicamente, lo que queremos representar en ella es que leer supone, en primer lugar, desentrañar la información del texto y reparar en las conexiones y relaciones entre las ideas. En segundo lugar, integrar lo que el texto propone en nuestro propio fondo e conocimientos. Y, por último, mostrar una cierta competencia a la hora de enfrentarse con todas las facetas cognitivas y emocionales que esta actividad requiere.

FIGURA II
Procesos implicados en la comprensión de un texto

Procesos implicados en la regulación de la comprensión	Procesos implicados en la integración textual	Procesos implicados en la integración texto/conocimientos
<p>Crear metas</p> <p>Supervisar</p> <p>Evaluar</p>	<p>Integrar todas las ideas en un esquema</p> <p>Construir proposiciones globales</p> <p>Integrar las ideas globalmente</p> <p>Construir proposiciones</p> <p>Reconocer palabras</p>	<p>Activar los conocimientos necesarios</p> <p>Revisar las ideas del texto desde lo que ya se sabe</p>

Una vez que disponemos de una teoría explicativa sobre lo que supone leer, estamos en condiciones de volver a la interacción con la que estamos trabajando y analizar en detalle hacia qué elementos de la tarea se dirigen las ayudas que la profesora da a sus alumnos. O, lo que es lo mismo, de qué forma ayuda a sus alumnos a integrar aquellos aspectos implicados en la realización de la tarea.

Veamos en detalle esta cuestión.

Al analizar la interacción podemos comprobar que la ayuda más evidente que presta el profesor a sus alumnos durante la lectura se dirige a lo que en la figura II hemos denominado reconocimiento de palabras. La profesora, según van leyendo sus alumnos, detiene la marcha de la clase para clarificar el significado que tienen algunas palabras.

Alumno: *Al mezclarse el petróleo con el cielo...*

- Profesora: *El cieno es el mar.*
 Alumno: *Fue transformándose en un líquido espeso: el petróleo.*
 Profesora: *Rubén, sigue leyendo.*
 Alumno: *Las antiguas civilizaciones ya utilizaron el petróleo como material impermeable para la construcción y también para recubrir sus embarcaciones. El primer pozo petrolero se perforó en el siglo pasado...*
 Profesora: *Se perforó, ¿qué quiere decir?... ¿se abrió?*
 Alumno: *En 1858 un estadounidense, el coronel Drake...*
 Profesora: *Estadounidense quiere decir que era de Estados Unidos.*
 Alumno: *Construyó una torre de madera con una polea...*

Quiere esto decir que, durante la lectura del texto, en ningún caso la profesora pone en marcha mediaciones específicas dirigidas a crear una interpretación del texto en su conjunto. Por supuesto, no se pone en duda que los alumnos por sus propios medios no hayan llegado a crear esa representación coherente a la que nos estamos refiriendo. Simplemente queremos decir que la ayudas que se dan a la comprensión se quedan en los elementos más superficiales de la tarea, como es determinar el significado de un grupo de palabras, dejándose para el trabajo individual de los alumnos los elementos más complejos, como es la interpretación del texto como un todo.

Por tanto, podemos afirmar que, en este caso concreto, las ayudas prestadas por la profesora a sus alumnos en ningún caso están en función de la complejidad de la tarea, ya que más bien se centran en los elementos más locales de la misma, despreciando todos los demás, siendo éstos, precisamente, los que más dificultades entrañan a los alumnos.

- Sobre la competencia de los alumnos

¿Qué ocurre en relación con el comportamiento de los alumnos?, ¿qué ocurre cuando el profesor constata que los alum-

nos no son capaces de acceder a la información esencial del texto?

Va a ser, concretamente, en el momento de la evaluación de la comprensión cuando la profesora se va a dar cuenta de que lo que han entendido los alumnos no concuerda con sus expectativas. Por ello, será éste el momento en el que trate de adaptar su ayuda a las necesidades de sus alumnos.

Veamos cómo se presentan las ayudas:

- Profesora: *Bueno, becha toda la lectura, nos vamos a fijar en el segundo párrafo. A ver, David: ¿podrías decirnos cuál es la idea más importante de ese segundo párrafo? ¿qué crees que es lo principal?*
 Alumno: *Que se ha formado el petróleo del plancton...*
 Profesora: *Antonio, ¿cuál crees tú que es la idea más importante?*
 Alumno: *Que en el fondo de los mares mezclando el plancton con el cieno se formó el petróleo...*
 Profesora: *Está bien, y podrías decirnos, Fernando, ¿qué es el petróleo?*
 Alumno: *El petróleo es un líquido espeso que se utiliza para fabricar plásticos...*
 Profesora: *No te pregunto para qué se utiliza, sino qué es. Ese segundo párrafo, ¿qué contiene? La idea principal es cómo se forma el petróleo... ¿quién fue la primera persona que perforó un pozo petrolero?*
 Alumno: *El coronel Drake.*
 Profesora: *Rubén, ¿qué es un oleoducto? Después de lo que hemos leído podrías decirnos ¿qué es un oleoducto?*
 Alumno: *Tuberías de acero...*

Cuando las respuestas de los alumnos no son las que la profesora está buscando: (a ella le gustaría encontrar alumnos que le expliquen el proceso de formación del petróleo), comienza a formular preguntas más sencillas: *¿qué es el petróleo?* o *¿quién fue la primera persona que perforó un pozo petrolero?*

Se podría pensar, como ocurría en el trabajo de Saxe, Gearhart y Guberman, que al no conseguir sus objetivos iniciales trata de

conseguir unos objetivos más modestos. Es como si dijéramos: los niños no comprenden lo fundamental, veamos si es posible que comprendan, por lo menos, algo de lo que han leído. De esta forma, su interés inicial por desentrañar las ideas fundamentales del texto se reduce a confirmar los detalles.

Efectivamente, las ayudas de la profesora a la comprensión sí que están en función de la competencia de los alumnos, ahora bien, siempre a costa de perder el objetivo inicial de la tarea. Con lo cual, se dan ayudas dirigidas a mantener los intercambios profesora-alumnos más que a la resolución de la tarea. Por otro lado, en este caso, como ocurría en el trabajo de Saxe, Gearhart y Guberman, la profesora no puede ayudar a sus alumnos volviendo a definir la meta con una mayor claridad ya que, sencillamente, no se había definido ningún tipo de meta inicial. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

En definitiva, desde nuestro punto de vista, las ayudas de la profesora a sus alumnos están en función de su competencia, eso sí, perdiendo el objetivo final de la tarea. Y esto es así ya que formular a la clase preguntas de detalle le permite garantizar la fluidez de la interacción ya que los alumnos responden siempre. Ni que decir tiene que esto resulta tremendamente importante en la vida de las aulas; crear rutinas que permitan a profesor y alumnos establecer una relación basada en lo previsible de sus comportamientos no deja de ser algo tremendamente útil. En cualquier caso, esto no tiene nada que ver con creer que formulando preguntas de detalle fomentamos la comprensión de las ideas fundamentales por parte de los alumnos.

EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA

Como acabamos de comprobar cuando hemos estudiado el comportamiento de nuestra profesora de Educación Primaria

hemos podido constatar cómo en muchas ocasiones la interacción que mantiene con sus alumnos puede llegar a convertirse en un mero intercambio sin objetivo alguno. ¿Qué ocurriría si la profesora tuviera un comportamiento diferente? ¿se mantendría la misma estructura de participación?

En este punto, quisiéramos revisar una nueva interacción entre esta misma profesora a la que nos hemos estado refiriendo hasta ahora, y sus alumnos, tras modificar algunos de sus comportamientos iniciales. Los cambios que se le propusieron estuvieron enmarcados en la experiencia de asesoramiento a la que nos hemos referido en la introducción del trabajo. En este momento lo que necesitamos saber es que a esta profesora se le propuso definir de forma explícita el objetivo del texto a sus alumnos y evaluarles en consonancia con el mismo al final de la lectura.

A continuación, mostramos en qué forma cambió la interacción profesora-alumnos tras modificar la profesora su forma de actuar. Como en el caso anterior presentamos, en primer lugar, el texto objeto de la interacción así como la forma de organizarse las ideas.

Texto: La vida en tiempos del Imperio Romano

La vida en los tiempos del Imperio Romano. La mayoría de los habitantes de las ciudades romanas se dedicaban al comercio y a la artesanía, que eran las dos actividades económicas más importantes. Para unir unas ciudades con otras y para facilitar el comercio construyeron una red de carreteras perfectamente empedradas que recibían el nombre de calzadas. Para cruzar los ríos construyeron magníficos puentes, muchos de los cuales aún siguen en uso. Para llevar el agua a las ciudades realizaron acueductos. Y como morada de sus principales dioses edificaron templos. En el campo. La vida en el campo giraba en torno a las villas, que eran explotaciones agrícolas y ganaderas pertenecientes a

grandes propietarios para los que trabajaban esclavos y personas libres. Los romanos eran muy supersticiosos y para todo lo que hacían buscaban la protección de alguno de sus dioses. Antes de adoptar el cristianismo, llegaron a tener más de 30.000 dioses distintos. Hubo dioses para la agricultura, la guerra, el comercio y para cualquier cosa relacionada con las personas. Sólo para el cuidado de los niños hubo varios dioses. Para ocupar su tiempo ocio los habitantes de las ciudades construyeron

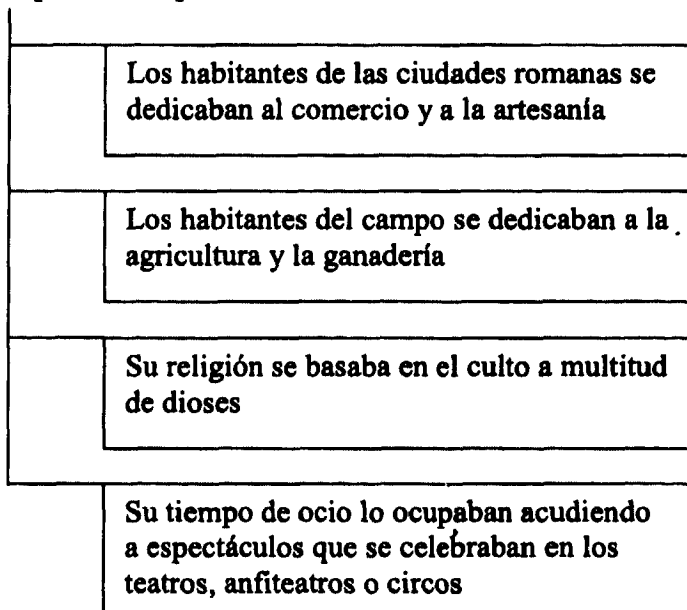
edificios para espectáculos. En los teatros se hacían representaciones con actores; en los anfiteatros se celebraban luchas de gladiadores y espectáculos con fieras; en los circos se realizaban carreras de carros de caballos. Para hacer vida social, los ciudadanos iban a las termas, que eran como los clubes deportivos de la actualidad. En ellas disponían de piscinas de agua caliente, templada y fría; además tenían gimnasio, salas de masaje, salas de lectura, comedores y jardines para pasear.

Organización de las ideas

FIGURA III

Estructura e ideas fundamentales del texto: La vida en los tiempos del Imperio Romano

La vida en los tiempos del Imperio Romano



Cuando se trabajó con este texto, la clase comenzó del siguiente modo:

Profesora: *Vamos a empezar. Abierto el libro en la página 164. Bien, pues como veis vamos a leer un texto sobre la vida en los tiempos del Imperio Romano y os vais a fijar muy bien, sobre todo, en cómo vivieron en las ciudades, a qué se dedicaba la gente que*

vivía en el campo, cuál era su religión y cuál era su cultura, esto es, qué hacían también en su tiempo libre. Así que fijaros bien, sobre todo, en cómo nos describen esas ideas.

En este caso, y a diferencia de la primera lectura, recordemos que en ella se comenzaba a leer sin ningún objetivo cla-

ro, en esta nueva interacción la profesora define con precisión la meta que ha de guiar toda la lectura. Al definir la meta, en realidad, les está proponiendo a los alumnos un esquema para localizar las ideas fundamentales del texto, al mismo tiempo que les está clarificando cuál es su estructura. Pero, aún más importante, la profesora les hace ver a sus alumnos que la lectura no se puede reducir, única y exclusivamente, a la decodificación textual sino que también implica un proceso de planificación y regulación.

Igualmente, en esta nueva interacción, el tipo de ideas que se elaboran durante el episodio de evaluación de la comprensión cambia. Si en la primera interacción se hacían explícitas muchas de las ideas de detalle del texto, en este nuevo intercambio, únicamente, se elaboran las ideas centrales del mismo. Ahora la profesora se comporta de un modo verdaderamente estratégico; realiza la evaluación en función de la meta que ha propuesto al inicio de la lectura. Esto supone que pregunta lo importante y no los detalles, esto es, en ningún caso se pregunta todo. ¿De que otra forma pueden saber los alumnos qué es lo importante si se les pregunta toda la información que aparece en el texto?

Veamos con un ejemplo esto que acabamos de decir:

Profesora: *Bueno, dinos ahora, ¿de qué se vivía en las ciudades, a qué se dedicaban en las ciudades, a qué se dedicaban en el campo, cómo era su religión y cómo era su cultura?*

Alumno: *Se dedicaban en las ciudades al comercio y a la artesanía, para unir ciudades construían calzadas y...*

Profesora: *Bueno, pero eso ya no es tan importante, ¿no?... ¿en el campo?*

Alumno: *En el campo construían villas que eran explotaciones agrícolas y ganaderas.*

Profesora: *¿Sí? ¿Eso es lo más importante? Álvaro, ¿en el campo?*

Alumno: *Yo creo que lo más importante es que vivían en villas...*

Profesora: *Os he dicho al principio que os fijarais, sobre todo, a qué se*

dedicaban los romanos en el campo y en la ciudad, luego en el campo ¿a qué se dedicaban?

Alumno: *A cultivar, a cultivar los alimentos para...*

Profesora: *Azucena ¿a qué se dedicaban?*

Alumno: *Se dedicaban a la agricultura y a la ganadería.*

La definición del objetivo al inicio de la lectura permite en el momento de la evaluación evitar las preguntas de detalle y formular únicamente buenas preguntas sin obtener a cambio respuestas incompletas o molestos silencios. En este caso, la dificultad de la tarea y la competencia de los alumnos son las mismas. Sin embargo, las ayudas están más próximas a las necesidades que plantea el intercambio.

En primer lugar, las ayudas que se prestan a los alumnos están en función de la complejidad de la tarea. En esta nueva interacción, las ayudas de la profesora tratan de crear un texto coherente. Si nos fijamos en el cuadro que proponíamos en la figura II, en este caso, la profesora asume una mayor responsabilidad en tareas como la definición de una meta para la lectura o la identificación de las relaciones que se establecen entre las ideas. Puesto que al final de la lectura no se va a conformar con que sus alumnos le expliquen algunos detalles sin importancia de lo que acaban de leer y puesto que les va a interrogar sobre sus ideas fundamentales, las ayudas, a la fuerza, deberán ser mayores.

En segundo lugar, las ayudas que se prestan a los alumnos también están en función de la competencia de los alumnos. Así, cuando la competencia del alumno no le permite interpretar el texto de una forma coherente, la profesora vuelve al objetivo y de nuevo le define lo que desea para la tarea que están realizando juntos. La profesora, a diferencia de la clase anterior, ya no ayuda a los alumnos bajando la exigencia de las preguntas. Como acabamos de ver en la transcripción, las preguntas siguen indagando por lo esencial del texto; lo que ocurre es que la ayuda se presta recordan-

do a los alumnos el objetivo inicial de la lectura.

A MODO DE CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos querido ilustrar cómo la interacción profesor-alumnos debe estar sujeta a una serie de condiciones. Si es cierto que la definición de un propósito general durante la interacción es de vital importancia para la buena realización de una tarea, no lo es menos que las ayudas de los profesores a sus alumnos han de estar en función de la complejidad de la tarea y de la competencia de los alumnos. En nuestro caso, hemos revisado cómo los intercambios, menos formales y más cotidianos, entre las madres y sus hijos transcurren con un respeto escrupuloso hacia estas cuestiones. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de interacciones más pautadas e institucionalizadas y en las que priman los contenidos académicos. En estos casos, los propósitos de la tarea se difuminan y las ayudas no están en consonancia con las necesidades de las tareas y los alumnos.

Partiendo de todo lo que hemos dicho hasta este punto y para terminar hay dos cuestiones que querríamos subrayar y que tienen que ver directamente con el cambio en la interacción profesor-alumnos y las dificultades que éste genera.

Así, en primer lugar, y a partir de lo tratado en este trabajo, se desprende la enorme importancia que tienen los contenidos cuando se trata de analizar qué es lo que está ocurriendo en las aulas. Vimos al inicio de la lección, en el estudio de Saxe, Gearhart y Guberman, la importancia de disponer de una teoría explicativa sobre cómo se desarrollan los aprendizajes concretos. En nuestro caso, no disponer de esa teoría hubiera supuesto no poder definir con precisión ni la dificultad de la tarea ni la competencia de los alumnos con respecto a ella. La propuesta evidente parece ser abogar

por la necesidad de que los asesores y profesores de los centros dispongan de esas teorías explicativas sobre los principales temas objeto de aprendizaje que se dilucidan en las aulas. Algo que, por otra parte, exige a los profesores una mayor conciencia sobre lo que están realizando en sus aulas y que, como es fácil de suponer, va a chocar con no pocas reticencias.

En segundo lugar, si no nos tomamos las reflexiones que llevamos realizadas hasta este momento con una cierta cautela, puede dar la impresión de que una vez que disponemos de ejemplos concretos sobre cómo se comportan los profesores en sus aulas el enriquecimiento de sus comportamientos es algo que se alcanzará por añadidura. Y, sin embargo, nada está más lejos de la realidad. Si entendemos que una de las características fundamentales de las situaciones educativas es su intencionalidad, esto nos obliga a plantearnos cuáles son las teorías de la mente con las que parten quienes aprenden y quienes enseñan. Así, si somos intencionales porque atribuimos creencias, estas creencias deberían hacerse explícitas.

Efectivamente, a nadie puede escapar que la profesora se comporta del modo en que lo hace durante el primer intercambio, en parte, debido a las potentes teorías explicativas de las que dispone sobre todo lo que ocurre en su aula, así como al hecho de haber alcanzado un cierto equilibrio en la participación de sus alumnos. Es evidente que el trabajo que realizan los profesores, sobre todo con el paso de los años, hace que muchas tareas lleguen a ser rutinarias y que, por tanto, resulte ciertamente complicado poder cambiarlas. Por ejemplo, cuando profesor y alumnos trabajan con un texto hay toda una serie de actividades que están perfectamente automatizadas: el profesor suele ser quien manda leer a sus alumnos, se espera por todos que durante la lectura el primero supervise ciertos errores de los segundos y, por supuesto, al final los alumnos esperan un tipo concreto de

preguntas de evaluación. En relación con estas y otras muchas cuestiones de su trabajo cotidiano, los profesores van desarrollando con el paso de los años potentes teorías explicativas de por qué se hacen las cosas como se hacen. Por ejemplo, estaríamos equivocados si pensáramos que los profesores evalúan a sus alumnos de la forma en que lo hacen sin más. Al contrario, podríamos decir que los comportamientos de los profesores son enormemente coherentes con sus formas de pensar.

Pues bien, de todo lo que acabamos de decir se desprende que introducir cambios en las formas de actuar y de pensar, por pequeños que éstos sean, supone modificar situaciones de equilibrio a las que se ha llegado, en muchos casos, no sin un cierto esfuerzo. Todo ello supone que para cambiar la forma de actuar de los profesores no basta sólo con conocer qué es lo que hacen en las aulas y que podrían hacer sino que también deberíamos identificar los obstáculos que pueden dificultar el cambio (Sánchez, en prensa; Rosales, Sánchez y García, en preparación).

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura* Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.
- CAZDEN, C.: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1991.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J.: «Actividad conjunta y habla», en FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M^a A. (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI, 1995.
- EDWARDS, D.; MERCER, N.: *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid, Paidós, 1988.

- FORMAN, E.: «The role of peer interaction in the social construction of the mathematical knowledge», en *International Journal of Educational Research*, 13, 1 (1989), pp. 55-70.
- GARCÍA, R.; ROSALES, J.; SÁNCHEZ, E. (en preparación): *Análisis de la interacción entre asesores y maestros en una experiencia de asesoramiento en tareas de comprensión lectora*.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M.: *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, Morata, 1989.
- OLSON, D. R.; TORRANCE, N.: *The handbook of education and human development*. Cambridge, Blackwell Publishers, 1996.
- ROGOFF, B.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós, 1993.
- SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J.; SUÁREZ, S.; GARCÍA, R.: *Procedimientos para evaluar la capacidad de expresión y comprensión de textos en el contexto de los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Memoria Final de Investigación. CIDE, 1998.
- SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J.; SUÁREZ, S.: «Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer?», en *Cultura y Educación*, 14/15 (1999), pp. 71-89.
- SAXE, G.; GEARHART, M.; GUBERMAN, S.: «The social organization of early number development», en ROGOFF, B.; WERTSCH, J. (eds.): *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
- WERTSCH, J.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G.: «The role of tutoring in problem solving», en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (1976), pp. 89-100.



EL PROCESO DE SELECCIÓN DE CANDIDATOS PARA LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL EN NAVARRA¹

MARTA SILVERO (*)
BELÉN OCHOA (*)
ESTHER GARCÍA (*)
ÁNGEL SOBRINO (*)

RESUMEN. El objetivo del presente artículo es explicar el procedimiento que se está llevando actualmente en Navarra para seleccionar candidatos a la Adopción Internacional. A lo largo del trabajo se exponen, en primer lugar, las etapas previas (de carácter informativo) a la concesión de la idoneidad de los futuros adoptantes. Posteriormente se explican aquellos pasos más centrados tanto en la evaluación psicosocial de los solicitantes, como en la gestión de la documentación necesaria para tramitar la adopción. Por último, se hace referencia a la necesidad de viajar al país de origen del adoptando para realizar el proceso judicial de adopción.

En general todo el proceso tiene un marcado carácter autoselectivo, tendiéndose, más que a un diagnóstico clínico de los solicitantes por parte de los profesionales pertinentes, a que sean los propios solicitantes de la adopción los que, mediante un proceso de reflexión sobre sus condiciones personales, conyugales, etc., se autoseleccionen como idóneos o no para la adopción.

La finalidad principal de un proceso de selección de futuros adoptantes es garantizar, al máximo posible, la seguridad, bienestar y calidad de vida del niño que va a ser adoptado, que debe ser el centro de atención y el motivo por el que se realizan todas las acciones que en el presente escrito se van a exponer.

ABSTRACT. The aim of the present article is to explain the established procedures in the Government of Navarra to select the international adoption candidates.

First, we explain the informative stages of the procedure; in second place, we explain the steps of psychosocial evaluation of the candidates and the requirement papers to process the adoption. Finally, we present the last stages of the procedure: the voyage towards adoptive child's country and the resolution of the judiciary legislature.

Generally, the procedure is self-selective, because the candidates make an self-reflection about their personal and family characteristics and conditions and if they are appropriate or not to adopt a child

The aim objective of the selection procedure is to assure the quality of child's life. The child is the motive of all actions and efforts than are going to present in this article.

(1) Una primera versión del presente artículo (concretamente el gráfico resumen) fue presentada, en forma de Póster, al Curso: «Adopción: Aspectos Psicopedagógicos y Marco Jurídico», celebrado en Pamplona los días 6-8 de Abril del año 2000.

Queremos dejar constancia escrita de nuestro agradecimiento al Instituto Navarro de Bienestar Social (presentado por de D. José Luis Martínez, psicólogo del área de Protección al Menor) y a la ECAI Asociación Navarra de Nuevo Futuro por la colaboración para la elaboración de este artículo (y de todo el trabajo, en general, generado por el mismo).

(*) Universidad de Navarra.

Es un hecho constatable cómo en los últimos tiempos está aumentando considerablemente el número de solicitudes para la Adopción Internacional en España (Esquivias, 1998; Polaino-Lorente y Fontana, 2000). Se trata de un fenómeno generalizado que, en concreto en Navarra y en el año 1999, se materializa en 49 niños de nacionalidad no española que fueron adoptados².

Hoy en día se habla de un incremento significativo de las solicitudes de adopción, del «boom» de la Adopción Internacional y del relativo descenso de la Adopción Nacional. Investigadores en el campo opinan que la causa de este incremento no puede reducirse sólo a las dificultades burocráticas o legales propiciadas por la legislación española, sino más bien a una problemática más profunda, que hace referencia al descenso de la natalidad en España y en los países desarrollados en general (Passanante, 1993; Polaino-Lorente y Fontana, 2000).

Concretamente estamos hablando de las siguientes cifras: en Navarra en 1999, se registraron 10 solicitudes nuevas para Adopción Nacional; sin embargo, y al mismo tiempo, se recibían 99 solicitudes para optar a la Adopción Internacional. En este mismo período, tres fueron los niños adoptados con nacionalidad española, frente a los 49 de nacionalidad no española a los que ya hemos hecho referencia. Eso sí, no perdamos de vista que siguen quedando (y acumulándose) 103 solicitudes nacionales en lista de espera (son datos del Instituto Navarro de Bienestar Social –INBS–³).

En consecuencia, y como respuesta a esta elevada demanda, ha sido necesario crear nuevas competencias en diferentes instituciones, reformar la legislación en

materia de adopción (BOE 17 Enero de 1996, núm. 15; RCL 145/1996; BOE 17 de Noviembre de 1987, núm. 275; RCL 2439/1987; BOE 1 de Octubre de 1995, núm. 182; RCL 18485/1995) y organizar nuevos servicios de atención a las familias adoptantes y a los niños adoptados, antes, durante y una vez finalizado el proceso de tramitación de la adopción.

Por otra parte, pero en consonancia con estos cambios, los profesionales del campo aspiran a mejorar cada día en su trabajo, ofreciendo mejores servicios y ayudando a concienciar a los posibles padres de lo importante que es tomar una decisión como la de adoptar un niño (Amorós, 1987).

Como base y fundamento de la respuesta a la necesidad de renovación legislativa y jurídica en materia de adopción, disponemos del Convenio de la Haya, del 29 de mayo de 1993, sobre protección de los derechos de los niños y cooperación en materia de Adopción Internacional; en él se hace referencia a la designación de Autoridades Centrales encargadas de dar cumplimiento a las obligaciones que el convenio impone. En el caso de España, hay que tener en cuenta que las autoridades autónomas están reconocidas en lo que se refiere a la tramitación de la Adopción Internacional como Autoridades Centrales (Esquivias, 1998). Es por esto que consideramos pertinente la explicitación de los pasos a seguir en el proceso de tramitación para la Adopción Internacional en Navarra, puesto que pueden existir variaciones (y de hecho existen) con respecto a otras comunidades⁴.

En Navarra, la Autoridad Central en materia de Adopción Internacional la ostenta el Instituto Navarro de Bienestar

(2) *Diario de Navarra* (31 de Marzo de 2000, p.28).

(3) A partir de este momento utilizaremos indistintamente la denominación Instituto Navarro de Bienestar Social o la abreviatura INBS para referirnos a este organismo.

(4) Puede encontrarse información actualizada acerca del proceso de tramitación para la Adopción Internacional en las Comunidades de Madrid y Cataluña en: Rubio Del Castillo, 2001, pp. 217-242 y Freixa, 2001, pp. 195-216.

Social y, en su nombre, el Director-Gerente del mismo, quien ha delegado algunas de sus funciones en las ECAIS (Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional) acreditadas al efecto.

En este artículo vamos a pormenorizar cada una de las etapas del proceso de selección de los futuros adoptantes, explicando el papel de las instituciones que intervienen en el mismo.

Hay que pensar, antes de dar lectura a lo que aquí se explica, que todas las acciones se están llevando a cabo con la intención de agilizar y facilitar el proceso de selección de candidatos a la Adopción Internacional, sin obviar la responsabilidad pública de garantizar la idoneidad de los futuros padres y madres adoptivos.

EL PROCESO DE SELECCIÓN DE CANDIDATOS A LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL EN NAVARRA

Hemos esquematizado, en forma de gráfico, todas las fases del proceso de selección de candidatos a la Adopción Internacional en Navarra. La finalidad que perseguimos con ello es procurar guiar todas las fases que vamos a exponer a continuación, figura I.

ETAPAS INFORMATIVAS

El primer paso necesario para comenzar un proceso de solicitud para optar a una Adopción Internacional es acudir a la entidad gubernamental que sea competente en la materia. En Navarra lo es el Instituto Navarro de Bienestar Social. Tras un primer contacto generalmente telefónico, se asiste a una sesión informativa, de carácter grupal, dirigida por dos profesionales del

equipo que se ocupa en esta institución de la gestión de las Adopciones Internacionales: una trabajadora social y un psicólogo. Normalmente es por tanto una entidad de carácter público la receptora y tramitadora de las peticiones y solicitudes de adopción (Esquivias, 1998).

Normalmente, esta sesión informativa tiene una periodicidad mensual, que puede variar en función de la demanda. La duración es de, aproximadamente, cuatro horas que se prolongan a lo largo de una mañana.

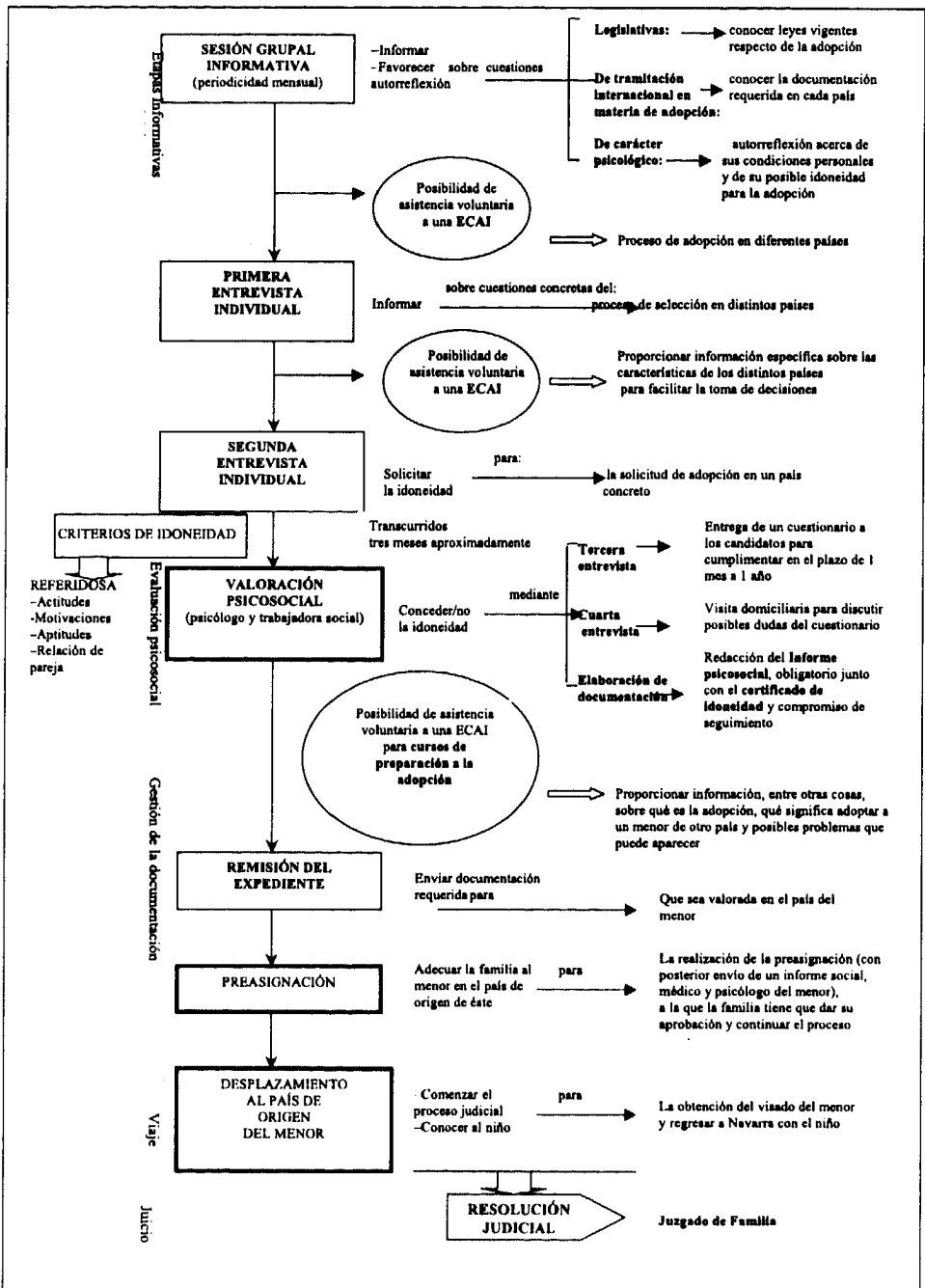
En esta sesión se expone, en líneas generales, lo que implica adoptar un niño de otro país, utilizando materiales tanto impresos como audiovisuales. La información que se ofrece hace referencia a tres tipos de cuestiones⁵:

- *Legislativas*. Los posibles adoptantes deben conocer las leyes vigentes en los ámbitos internacional, nacional y foral respecto de la Adopción Internacional.
- *De tramitación*. Los solicitantes también deben saber el procedimiento establecido por el propio INBS y por cada país extranjero.
- *Psicológicas*. Los profesionales del Instituto Navarro de Bienestar Social se plantean como objetivo de todo el proceso, que se inicia con esta sesión, la autorreflexión de los candidatos acerca de sus condiciones personales, y familiares que les garanticen tener la conciencia de su posible idoneidad para la Adopción Internacional.

En lo referente a las cuestiones *legislativas*, en esta sesión se trabajan principalmente cuatro documentos, de la mano de la trabajadora social del equipo del Instituto Navarro de Bienestar Social:

(5) Para facilitar el seguimiento de la sesión, se facilita a los asistentes una carpeta con la documentación legislativa pertinente, así como documentos en los que se explica qué implica adoptar, tanto desde un punto de vista psicológico como acerca de cuáles son los trámites principales que se deben llevar a cabo.

FIGURA I
 Descripción del Proceso de Adopción Internacional en Navarra



- la *Convención sobre los derechos del niño* (Adoptada por la asamblea general de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989) (Naciones Unidas, 1990);
- el *Instrumento de ratificación del Convenio de la Haya* (1995);
- la *Convención Interamericana sobre tráfico internacional de menores* (18 de marzo de 1994) (Organización de los Estados Americanos, 1994) y,
- la *Ley Orgánica 1/96 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación parcial del Código Civil* y de la *Ley de Enjuiciamiento Civil*.

En primer lugar, la *Convención sobre los derechos del niño*. Este documento se incluye en estas sesiones por ser el más aceptado a nivel universal en materia de adopción, a excepción de los Estados Unidos. Concretamente, se entrega a los padres el artículo 21 de este texto, en el que se expone el principio básico que ha de guiar todo proceso de adopción: velar por el bienestar e interés del niño. Así, en este artículo se señala que todo proceso de adopción ha de ser realizado en el marco de la legalidad y de los procedimientos disponibles según las autoridades competentes.

En un segundo momento, se hace alusión al *Instrumento de ratificación del Convenio de la Haya*⁶. Este es quizás el documento a nivel legislativo más importante en este momento, puesto que sienta las bases de lo que se ha acordado a nivel europeo en materia de Adopción Internacional. Con él también se introducen algu-

nas cuestiones relativas a los trámites del proceso de adopción. Así, una de las premisas fundamentales es que la condición para que un niño sea adoptable es un requisito indispensable para realizar cualquier acción de adopción. De este modo, se trabaja explícitamente en el artículo 4 de este instrumento en el que se expone esta idea, que, a pesar de ser algo básico y esencial en todo proceso de adopción, es desconocida por la mayoría de las personas que la solicitan.

La importancia de las dos ideas expuestas en los documentos legislativos anteriores, obedecen a un hecho que, desgraciadamente, es bastante frecuente en la Adopción Internacional: el tráfico de niños. Con el propósito de establecer claramente la diferenciación entre lo que implica adoptar en el marco de la legalidad, se trabaja un tercer documento, el de la *Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores*, (Organización de los Estados Americanos, 1994).

A través de este documento se vuelve a insistir de nuevo en la idea de que un niño ha de ser adoptable, y declarado de este modo por su país de origen. Se introduce también el tema económico, dejando claro a los asistentes que los costes del proceso de adopción son unas cantidades concretas por unos trámites concretos, y que éstos son siempre los mismos, aunque con sutiles variaciones entre países. Así, se define el tráfico internacional de menores como «la sustracción, el traslado, la retención o la tentativa de sustracción, traslado o retención de un menor con propósitos o medios ilícitos», incluyendo entre esos medios ilícitos

(6) Los procesos de Adopción Internacional se llevan a cabo generalmente con países firmantes de este Convenio. Sin embargo, también cabe la posibilidad de establecer un proceso de Adopción Internacional con un país no adherido al Convenio de la Haya. La principal diferencia entre un país firmante y otro no firmante estriba en el momento de la preasignación, que se produce una vez tramitado el expediente de adopción y concedida la idoneidad, como veremos más adelante. Así, los países no firmantes no realizan en todos los casos preasignación, por no estar obligados de manera legal a ello. Sin embargo, los expertos desconfían de este tipo de adopciones, ya que pueden perjudicar el interés del menor. Así, desde las autoridades competentes, se aconseja e insiste a los solicitantes que realicen la adopción con un país adscrito al Convenio de la Haya, para poder garantizar, con el mayor grado de seguridad posible, un proceso exitoso en todos los sentidos.

«la entrega o recepción de pagos o beneficios ilícitos con el fin de lograr el consentimiento de los padres, las personas o la institución a cuyo cargo se halla el menor» (art.2). La importancia de trabajar estos conceptos desde un primer momento con los solicitantes es crucial, ya que muchos padres adoptantes, se han visto inmersos en un proceso de tráfico al llegar al país de origen del niño sin ni siquiera ser conscientes, topando con personas que les solicitan el pago de determinadas cantidades de dinero a cambio de agilizar el proceso, etc.

Finalmente, en lo referente al material legislativo se trabaja con los padres la legislación nacional y foral en este caso. Así se les entrega el artículo 25 y la disposición final segunda del capítulo III «de la adopción» de la *Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. Se les explica brevemente la normativa específica en materia de Adopción Internacional que se recoge en esta ley, señalando los organismos gubernamentales y no gubernamentales que forman parte de este proceso. En relación a los segundos, esta ley desarrolla de manera exhaustiva cuáles deberán ser los requisitos de la Entidades Colaboradoras en materia de Adopción Internacional para ser acreditadas con tales, así como las funciones que deberán desarrollar. Entre esos requisitos destaca la exigencia legal de ausencia de lucro.

Tras trabajar esta información de carácter legislativo, la misma trabajadora social explica a los asistentes, a grandes rasgos, cuáles son los principales trámites que han de llevarse a cabo en todo proceso de adopción. Así, alude al expediente que ha de realizarse en el país de origen de los adoptantes, en el que se incluye la concesión de idoneidad a estos para adoptar, el envío de este expediente al país de origen del niño, el viaje al país de origen y el acto judicial en el que toda adopción debe culminar. También

les expone algunas peculiaridades de determinados países, que normalmente obedecen a requisitos de edad de los niños para ser declarados adoptables, preferencia de adopción de grupos de hermanos, preferencia de solicitantes que lleven un tiempo concreto casados, etc.

Tras esta primera parte de la sesión, se hace un descanso y así se permite que los solicitantes puedan consultar con los expertos algunas dudas que hasta el momento hayan podido surgir y que quieran resolverlas de manera privada y personal.

Después de esta pausa comienza la segunda parte de la sesión, dirigida por un psicólogo. En ella se expone, a grandes rasgos, todo el proceso de evaluación psicosocial al que los solicitantes deben someterse para valorar su idoneidad como padres adoptantes. Pero sobre todo se trabaja el aspecto más afectivo y personal de un proceso de adopción. Se transmite a los padres la idea de la adopción como un acto de amor, y se intenta establecer un paralelismo entre el nacimiento de un hijo biológico con la decisión de tener un hijo adoptivo (Restrepo, 1995).

Así, se utiliza el paralelismo con el hecho de tener un hijo biológico, y se les habla de un momento de concepción en la adopción, en el que han de interrogarse sobre los motivos que les llevan a plantearse tener un hijo adoptivo. Se les habla de la gestación en la adopción, momento en el que se hallan a la espera, tras haber realizado todos los trámites oportunos, y que puede alargarse hasta unos 12 meses. Después, tiene lugar el alumbramiento del hijo adoptivo, cuando lo conocen y lo llevan a lo que será su hogar. Se les habla de un parto, en el que se han de esforzar por conocer a su hijo, y especialmente en Adopción Internacional, en conocer sus peculiaridades y características de índole cultural, hábitos, costumbres, etc., del mismo modo que los padres biológicos van conociendo día tras día los gestos y gustos

de su hijo. Con posterioridad, ha de darse el momento de desarrollo e integración del niño adoptado. Se trata de un proceso de aprendizaje continuo, de asimilación del niño a su nuevo hogar, construir y desarrollar vínculos, vínculos de amor.

Así se explica todo lo que supone un proceso de adopción, en el que la reflexión y meditación personal y privada de los padres es crucial. Anteriormente aludíamos al carácter de autorreflexión del proceso en el INBS ¿Acaso tras todo lo dicho no es necesario detenerse y reflexionar acerca de si se está preparado o no para seguir adelante con un proceso de adopción? Como apoyo a los padres se les entrega también, en esta última parte de la sesión una serie de cuestiones que pueden ayudar a reflexionar antes de iniciar el proceso. Se les entrega un documento con cuestiones del tipo: ¿qué información tienen sobre los grupos étnicos, color de piel y rasgos físicos de la población de algunos países (India, América Latina, etc.) y cuál es su actitud y la de su medio hacia ellos?; «trate de imaginar no sólo al niño pequeño, sino al escolar, al adolescente, al adulto, y hasta el padre o madre en que se convertirá su hijo»; piense también sobre la actitud y opinión de sus familiares: padres, hermanos; ¿cree que ellos plantearían problemas o establecerían diferencias?; ¿cómo se sentirían ustedes ante esa situación?», etc.

Finalmente, en la documentación que se entrega a los asistentes a esta sesión, también se incluye un cuestionario para evaluarla, solicitando su opinión acerca de la información facilitada: si ha sido comprensible o no, si les ha resultado útil, si ha sido suficiente, etc.

Tras esta primera intensa toma de contacto, y si las personas asistentes a esta sesión continúan interesadas en la tramita-

ción de la adopción⁷, se concierta una entrevista individual con los profesionales responsables. Esta reunión tiene lugar en el propio Instituto Navarro de Bienestar Social y en ella se habla «bis a bis», y más detalladamente, de las características de la tramitación en diferentes países, del país concreto en el que están interesados los posibles padres, de las características diferenciales de la adopción en ese lugar, etc. Con carácter general, la elección de país conlleva la realización de dos entrevistas, como mínimo. La finalidad de estas entrevistas es ahondar en los contenidos trabajados en la primer sesión informativa, pero esta vez en el contexto de un país concreto.

Interesa destacar en este sentido que, el proceso es flexible y adaptado a las necesidades concretas de cada caso, por lo que se conciertan tantos encuentros como sean necesarios para ayudar a los padres a solucionar dudas o cuestiones que puedan surgir a lo largo del proceso. Como dato importante ha de quedar claro que no es posible solicitar la adopción en más de un país de manera simultánea. Los expertos opinan que permitir esto supondría desvirtuar el carácter esencial de la adopción, ya que prevalecerían, de algún modo, los intereses y preferencias de los solicitantes en un momento dado, sobre los del propio menor.

En síntesis, en estas primeras sesiones informativas (tanto en la grupal como en las individuales) se pretende dejar claro que adoptar es una decisión que ha de tomarse tras un proceso adecuado de reflexión acerca de las propias necesidades, actitudes y motivaciones para la adopción (Amorós, 1987). Con tal fin, en estas primeras etapas se recalca, con gran seriedad, que la adopción no es un tema trivial: es

(7) Según el propio INBS, el porcentaje de personas que no continúan con el proceso de adopción tras esta primera sesión es del 60%, teniendo en cuenta que la media de asistentes a las reuniones es de 45 personas aproximadamente. Estos datos coinciden también con los que aportan otras comunidades, como Madrid, según los cuales más del 50% de las personas que acuden a esta reunión no formalizan la solicitud de adopción (Rubio del Castillo, 2001).

una decisión que va a cambiar la dinámica familiar en su totalidad y, básicamente, una opción de paternidad/maternidad. Por eso, es frecuente que tras la asistencia a estas sesiones muchos solicitantes abandonen la idea de la adopción.

EVALUACIÓN PSICOSOCIAL Y GESTIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN

Tras haber recibido las informaciones y después de haber facilitado a los solicitantes un tiempo de reflexión, se procede a realizar formalmente la solicitud de valoración de idoneidad para la tramitación de una adopción en un país determinado.

Dicha solicitud es tramitada a través del Instituto Navarro de Bienestar Social. En ella se da el consentimiento para que se proceda al estudio de la denominada idoneidad para la adopción. Es decir, toda persona que opta a la adopción de un niño debe obtener un «Certificado de Idoneidad». Este certificado implica la emisión de un «Informe Psicosocial» favorable por parte de un equipo multidisciplinar, que al menos y en el caso de Navarra, está formado, como se ha comentado anteriormente, por un psicólogo y un asistente o trabajador social (cfr. Polaino-Lorente y Fontana, 2000).

La cumplimentación de un «Informe Psicosocial» para la obtención de un «Certificado de Idoneidad», es un trámite obligado para optar a la adopción en cualquier comunidad autónoma española; sin embargo, los criterios de idoneidad pueden ser diferentes en cada una de ellas. En Navarra, los criterios de idoneidad hacen referencia a los siguientes grupos de cuestiones:

- *Actitudes*: disponibilidad para la comunicación con el posible hijo, aceptación de las diferencias interétnicas e interculturales, sensibilidad ante necesidades, deseos y miedos de los niños, flexibilidad en la toma de decisiones, etc.
- *Motivaciones* para adoptar: deseo de ser padres (deseo vs. necesidad), superación de posibles «complejos» ante la infertilidad o imposibilidad de tener hijos naturales, etc.
- *Aptitudes*: disponibilidad, capacidad de resistencia a la frustración, facilidad para la comunicación, etc.
- *Relación de pareja*: historia familiar (duración, dinámica de la relación que avale su estabilidad, etc.), pautas de convivencia consensuadas, responsabilidades compartidas, etc.

Concretando, en Navarra para llevar a cabo la valoración psicosocial de los posibles adoptantes se realizan una serie de entrevistas entre los profesionales y los solicitantes. En la primera de ellas se entrega a los candidatos un cuestionario⁸ para que sea cumplimentado por ellos en sus hogares.

EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PSICOSOCIAL

En Navarra este cuestionario (elaborado por los profesionales que conforman el equipo multidisciplinar del INBS) consta de 300 preguntas, a lo largo de las cuales se interroga acerca de cuestiones relacionadas con la dinámica familiar y conyugal de los candidatos, relaciones y círculos sociales,

(8) Existen tres formatos de cuestionario:

- 1) El que podríamos llamar «ordinario», y al que hacemos referencia en este artículo. Se utiliza para ser respondido por matrimonios.
- 2) El utilizado cuando es una sola persona la que solicita la adopción (generalmente mujeres en edad avanzada). Desde Bienestar Social se considera que éste no es el modelo ideal.
- 3) El que se utiliza para valorar a personas «a a» de haber adoptado un niño. Es decir, han realizado «por su cuenta» los trámites, pero (igual que todo el resto) deben obtener el «Certificado de Idoneidad» del Instituto Navarro de Bienestar Social.

estado de salud, así como aspectos laborales, económicos, etc.

Consta de las siguientes partes:

- *Textos introductorios.* En ellos se retoma la información expuesta en las sesiones y entrevistas acerca de las etapas en el proceso de adopción, así como aquellas cuestiones sobre las que los padres ya han reflexionado como futuros adoptantes anteriormente detalladas.
- *Cuestiones sobre aspectos sociales:* datos de identificación, salud física y cobertura sanitaria, condiciones económico-laborales, vivienda y entorno, estructura y dinámica de la familia de origen, relaciones de carácter informal, etc.
- *Cuestiones sobre aspectos psicológicos:* modelos parentales, personalidad de la pareja y relaciones que establecen (autopercepción y heteropercepción, ajuste y resolución de conflictos, niveles de comunicación, distribución de competencias y responsabilidades, expectativas y proyectos de futuro, etc.), motivación para la adopción (vivencia sobre la infertilidad, elección del país y conocimiento del mismo, actitud del entorno familiar y social ante la adopción, etc.) y criterios educativos (experiencia en la relación y educación de menores, valores a transmitir, concepción de autoridad, aceptación de antecedentes personales, culturales y étnicos, etc.).
- *Anexo* para aquellas parejas que tengan ya en su familia otros hijos biológicos y/o adoptivos.

Para cumplimentar este cuestionario los solicitantes poseen un plazo mínimo de un mes. Si no lo entregan en el plazo de un año, el INBS contacta con los solicitantes para conocer el motivo de la paralización y valorar la situación.

Simultáneamente, se van sucediendo nuevas entrevistas, en las que se comentan las preguntas del cuestionario, los posibles problemas o dudas que hayan podido surgir al responderlas u otros aspectos sobre los que los futuros adoptantes deseen consultar. Estos encuentros se realizan a petición del INBS, y se llevan a cabo en el hogar de los solicitantes, además de para facilitar un ambiente más distendido y relajado, para poder observar la propia estructura física de la casa. Así, resulta muy interesante preguntar por la habitación o el lugar que se tiene previsto para el menor, y ver si existe o no, en caso afirmativo si está preparado adecuadamente para un niño pequeño, en caso de existir otros hijos si va a dormir con algunos de ellos en la misma habitación, etc.

Las diversas entrevistas que acompañan a la cumplimentación de este cuestionario no poseen una estructura prefijada, sino que responden a las preguntas que vayan planteando los padres, siempre acerca de la estructura y/o dificultad de respuesta al listado de preguntas.

Queremos hacer notar en este punto cómo desde la investigación en Psicología existen propuestas de entrevistas semiestructuradas para intentar evaluar (con mayor fiabilidad y validez) la idoneidad de posibles candidatos a la adopción. En cualquiera de ellas se hace referencia a los mismos aspectos que hemos mencionado para Navarra, tales como la relación de pareja, las motivaciones para la adopción (Amorós, 1987; Galli y Volpe, 1991; García, 1999; Polaino-Lorente y Fontana, 2000), el porqué han decidido adoptar, el conocimiento que poseen del proceso de adopción antes, durante y después de que el niño llega al hogar adoptante, las dificultades con las que se pueden encontrar, etc. (Palacios y Sánchez, 1996). Ninguna de estas propuestas ha sido generalizada en su uso a todas las Comunidades Autónomas. En

TABLA I

Ítems que componen la entrevista semiestructurada propuesta por el equipo interdisciplinar del Hogar Santa Isabel en Barcelona

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
Ítem 1: <i>¿Por qué quiere adoptar un niño?</i>
Ítem 2: <i>¿Cómo cree que debe ser un padre/madre adoptivo/a?</i>
Ítem 3: <i>¿Cómo le gustaría que fuera su hijo adoptivo?</i>
Ítem 4: <i>¿Por qué cree que una madre puede entregar a su hijo en adopción?</i>
Ítem 5: <i>¿Cómo, cuándo y por qué explicar a su hijo que es adoptado?</i>
Ítem 6: <i>De todas las dificultades que pudiera presentar su hijo, ¿cuál cree que le costaría más resolver?</i>
Ítem 7: <i>¿Cómo cree que cambiará su vida y su relación de pareja, con la incorporación de una criatura?</i>

cada una de ellas los profesionales han decidido los instrumentos más adecuados para evaluar la idoneidad.

Por ejemplo, en Barcelona se utiliza una entrevista que consta de 7 ítems (ver tabla I), elaborada por el equipo interdisciplinario del Hogar Santa Isabel en 1996, con el objetivo de guiar al evaluador y poder evaluar las motivaciones para la adopción de los futuros adoptantes.

En Aragón se utiliza un procedimiento similar en cuanto al contenido de la entrevista, pero no se parte de una propuesta tan explícita como la anterior. Se señalan los aspectos que han de tratarse en la entrevista: aspectos educativos (relativos a la actitud de la familia extensa, de los amigos, etc., ante el niño adoptado), aspectos relativos a la adaptación del niño, motivos que han llevado a los padres a la decisión de adoptar, etc. (AFADA, 2002).

Igualmente, en Madrid (Rubio del Castillo, 2001), el organismo encargado lleva a

cabo una serie de entrevistas con los objetivos de explorar los motivos que llevan a los solicitantes a adoptar, facilitar que expresen sus temores y muchas veces fantasías y mitos equivocados en relación a la adopción, etc. También se habla con ellos de las características bio-psíquico-sociales de los menores, se les pide que reflexionen acerca de las dificultades que puede tener su futuro hijo para integrarse en un nuevo hogar, en una nueva cultura, etc.

En todos los casos las entrevistas son llevadas a cabo por un psicólogo/a y asistente o trabajador/a social, y al menos en alguna ocasión, se realizan en el hogar de los futuros padres adoptivos.

EL CERTIFICADO OFICIAL DE IDONEIDAD

Tras el estudio del cuestionario completado por los solicitantes (teniendo en cuenta también el desarrollo de las visitas domici-

liarias y las entrevistas realizadas) los profesionales proceden a la redacción del «Informe Psicosocial» y a la emisión del «Certificado de Idoneidad/No Idoneidad», según resultado de la valoración.

No debe pensar el lector que conceder la idoneidad es una cuestión de absolutos o del juicio particular de una o dos personas. El Instituto Navarro de Bienestar Social plantea muy seriamente que se trata más bien de favorecer la propia autovaloración de los solicitantes, ajustando sus expectativas a sus capacidades y limitaciones, al llevar implícita la información y la oportunidad de reflexión necesarias que permitan madurar y tomar decisiones responsables.

Acompañando al «Informe Psicosocial» y al «Certificado de Idoneidad», las autoridades competentes expiden un «Compromiso de Seguimiento» con varios apartados:

- Los futuros padres se comprometen a informar, en todo momento, de posibles modificaciones estructurales (cambios de domicilio, de trabajo, embarazos, fallecimientos, etc.) que pueden conducir, en algunos casos, a la necesidad de realizar una nueva evaluación psicosocial. Un ejemplo sería la aparición de un embarazo natural a lo largo de la tramitación de la adopción; en este caso, se paralizaría temporalmente el proceso hasta que el hijo biológico cumpla, al menos, un año.
- De igual modo, los solicitantes se comprometen a informar puntualmente a Bienestar Social acerca de las fechas en las que el niño llegue de su país de procedencia y de

cuándo se obtenga para él la nacionalidad española.

- El Instituto Navarro de Bienestar Social, por su parte, se compromete con la Autoridad Central del país de origen a realizar un seguimiento postadoptivo y a enviar los informes resultantes durante el tiempo que el país tenga estipulado. Para aquellos países que no exijan seguimiento, el INBS, envía informes de todos modos durante el año posterior a la adopción.

Retomando de nuevo el tema de la documentación obligatoria necesaria para continuar el proceso de adopción, queremos contemplar lo que sucede en aquellos casos en los que los profesionales hayan emitido un «Informe Psicosocial» desfavorable y, por tanto, el INBS ha emitido una resolución administrativa de no idoneidad. En tal caso, la opción que queda a los solicitantes es la de recurrir esta decisión por vía judicial y a través del Juzgado de Familia correspondiente, donde se les realizará una nueva valoración pericial.

Volvamos al caso (siempre más frecuente) de evaluación positiva. Con todas las condiciones superadas, y de acuerdo al país elegido para tramitar la adopción, se procede a cumplimentar la documentación necesaria de acuerdo a ese país. Es entonces cuando los adoptantes acuden a una ECAI⁹, preferiblemente a aquella que les correspondía por ser la autorizada para ese lugar (aunque las no autorizadas también pueden ofrecer información). Esa asociación inicia todas las gestiones y la tramitación de la documentación necesaria. Es

(9) Puede verse en el gráfico I cómo a lo largo de todo el proceso de Adopción Internacional (incluso en sus fases informativas) existe la posibilidad y oportunidad de acudir voluntariamente a una ECAI. Los profesionales que allí trabajan informan, asesoran y apoyan a los padres adoptantes a lo largo de todo el procedimiento.

Todo el trabajo de las ECAIS son funciones delegadas del INBS, el cual inspecciona en todo momento la labor realizada por aquellas (por ejemplo, hay países que solicitan expresamente que la recepción, tramitación, envío y seguimiento del proceso se haga desde una ECAI; en ese caso, el INBS delega esas funciones, aunque sigue recibiendo información sobre la marcha del proceso).

importante saber que tanto los protocolos que se exijan como los procedimientos que sea preciso realizar, serán diferentes en función del país, pues cada uno tiene sus propias normas distintivas en materia de Adopción Internacional.

En consecuencia, la documentación que se exige para tramitar una Adopción Internacional se presenta a las Entidades Colaboradoras, no directamente a la institución pública de la comunidad que hasta este momento se había hecho cargo del proceso (Esquivias, 1998).

Cuando se ha reunido toda la documentación necesaria, básicamente formada por el «Certificado de Idoneidad», el «Informe Psicosocial» de los candidatos, el compromiso de seguimiento de la adopción y los papeles oficiales pertinentes, toda ella se envía al país debidamente legalizada y traducida, en su caso. Allí es valorada por las autoridades competentes en materia de adopción.

VIAJE AL PAÍS DE ORIGEN DEL NIÑO

Es en el país de referencia del niño adoptado desde donde se procede a una preasignación, es decir, se asigna un niño concreto a unos candidatos, en función de la valoración que se haya realizado de las diferentes informaciones recibidas y del conocimiento previo que se tiene de los niños en base a un informe social, médico y psicológico que se les ha realizado.

Entre el envío de la documentación y la preasignación del niño, puede transcurrir un período de tiempo que en ocasiones se alarga excesivamente. Es en este momento cuando las entidades competentes tienen un importante papel de orientación, información y apoyo a los futuros adoptantes, que a veces se encuentran sin recursos para afrontar esta espera (Amorós, 1987).

Tras la preasignación, los solicitantes y la Autoridad Central—el INBS— se encuentran en uno de los momentos más importantes

y comprometidos del proceso, puesto que ambas partes tienen que dar su aprobación a esa preasignación y continuar o no con el resto del procedimiento. Ello requiere una valoración y una orientación específica para asumir la paternidad/maternidad de un menor concreto. Este nuevo proceso de valoración se constituye como garantía para evitar rechazos o negativas tras el encuentro.

Si la respuesta es de aceptación, los candidatos se desplazan entonces hasta el país de origen del niño y prolongan su estancia allí durante aproximadamente un mes. En ese tiempo se realiza el encuentro con el menor, tiene lugar la fase de acoplamiento inicial, se realiza el proceso judicial de adopción y se tramita el visado que permite la entrada del menor en España. También puede realizarse la inscripción consular del menor, iniciando así los trámites para la obtención de la nacionalidad española.

Es importante resaltar que la Adopción Internacional se constituye mediante Resolución Judicial en el país de origen del menor y, por tanto, sujeta a la normativa vigente en ese país. Exclusivamente cuando se tramita la adopción en países con adopción simple, el proceso de adopción culmina, de manera formal, con una resolución judicial emitida por el Juzgado de Familia en nuestro país, que avala la oficialidad de la relación paternofamiliar.

SEGUIMIENTO POSTADOPTIVO

Una vez que el niño se encuentra en el hogar adoptante, el contacto con las instituciones que se han ocupado de la tramitación de la adopción no termina. El Instituto Navarro de Bienestar Social se ocupa de realizar el seguimiento postadopción. Se realizan entrevistas con la familia adoptante para poder valorar la evolución del niño en su nuevo hogar y también la adaptación de la familia al menor. En este sentido, se

evalúan aspectos tales como el adecuado desarrollo evolutivo del niño en todas sus facetas, su adaptación a la escuela, las relaciones paternofiliales y fraternofiliales –si las hay–, y aspectos más relacionados con la dinámica conyugal¹⁰ (Amorós, 1987; Polaino-Lorente y Fontana, 2000).

También desde las ECAIS se llevan a cabo sesiones de apoyo postadoptivo, tanto dirigidas a proporcionar pautas que puedan ayudar en la dinámica familiar (de carácter preventivo) como para, si fuese necesario, facilitar soluciones a problemas afectivos o de otro tipo, que puedan surgir en las relaciones conyugales o paternofiliales, ya sea mediante sesiones de apoyo, programas de información o mediante la derivación a otros profesionales cuando la situación lo requiera.

En este sentido, es importante ser consciente de que pueden surgir problemáticas psicopatológicas tanto en los padres como en el niño (Polaino-Lorente, 2001). Los padres han de saber que su hijo, desde el momento en el que lo han adoptado, es efectivamente su hijo, igual que si fuera biológico. En consecuencia han de tratarlo y educarlo del mismo modo, pensado que las problemáticas que puedan surgir no son más que las que pueda tener cualquier otro niño. Por tanto, no hay que obsesionarse con la idea de que un menor por el hecho de ser adoptado va a tener mayores problemáticas emocionales que otro.

Para todo ello, es muy importante que los padres manifiesten unas actitudes adecuadas e intenten evitar posibles miedos o ideas fantasiosas y equivocadas respecto a la adopción (Polaino-Lorente y Fontana, 2000). Por eso es tan importante ofrecer un adecuado servicio de apoyo y orientación en los primeros momentos de la nueva vida familiar, proporcionando pautas y

recursos orientativos que ayuden a una adaptación adecuada.

RESOLUCIÓN JUDICIAL

Cualquier proceso de adopción culmina, como ya hemos comentado anteriormente, con una resolución judicial emitida por el Juzgado de Familia, que concede la oficialidad a la relación paterno-filial entre adoptantes y adoptado.

CONCLUSIONES

La primera idea que puede surgir en los lectores de este artículo es la de que el proceso de selección de candidatos a la Adopción Internacional es demasiado exhaustivo y resulta duro para los futuros padres en muchos de sus momentos. Por todo ello, nosotros consideramos que uno de los aspectos más importante es que los profesionales competentes trabajen de modo que transmitan a los futuros adoptantes apoyo, comprensión y capacidad de reflexión y de conocerse a ellos mismos como posibles padres.

La idea, quizá más novedosa, es que los profesionales no aparecen como jueces externos pendientes de un «error» para denegar la adopción (Amorós, 1987: 127), sino que el proceso de selección pretende poseer un carácter autoselectivo (Amorós, 1987); es decir, se tiende no tanto a realizar una valoración externa de unas personas por unos determinados profesionales capacitados para ello, como a que sean los futuros adoptantes los que, tras un proceso de reflexión, se autoseleccionen.

En esta misma línea, encontramos cómo la tendencia actual de la investigación

(10) Cuando es una sola persona la que ha adoptado al menor, el seguimiento postadopción se centra fundamentalmente en la evaluación de aspectos tales como: tiempo de dedicación al niño, organización de horarios, si delega en exceso en otras personas (por ejemplo, familiares) funciones que le serían propias como adoptante, etc.

científica está dirigida a facilitar los procesos de selección, y se caracteriza por procurar elaborar instrumentos estandarizados que permitan realizar una evaluación lo más objetiva posible sobre la base de unos resultados cuantitativos (Amorós, 1987; Polaino-Lorente y Fontana, 2000; Fontana, 2001). No obstante, un adecuado proceso de selección, en opinión de los autores, debe combinar la valoración cuantitativa con la cualitativa, dado que en muchas ocasiones se han de evaluar aspectos difícilmente cuantificables. Así, hemos visto en las páginas anteriores que las entrevistas personales e individuales con los adoptantes constituyen una herramienta esencial para poder obtener información relevante y necesaria para el proceso de adopción. A pesar de las peculiaridades que cada comunidad autónoma puede tener en la forma de llevar a cabo el proceso, este tipo de encuentros se caracterizan en todas ellas por:

- la flexibilidad en cuanto al número de veces que sea necesario mantenerlos;
- la periodicidad (normalmente al inicio del proceso –con una finalidad informativa– y durante el tiempo de espera antes de viajar al país del niño–con finalidad formativa y de apoyo a los padres durante ese período–);
- en todos los casos las llevan a cabo psicólogos y trabajadores sociales de manera conjunta;
- al menos en una ocasión es necesario que se produzcan en el hogar familiar.

También es importante tener en cuenta que todas las acciones que se realizan están orientadas a garantizar el bienestar del niño: el adoptando es el centro del todo el trabajo que se realiza desde las autoridades y entidades competentes, y de ellas depende el velar por ese bienestar (Amorós, 1987).

Es necesario contar con los profesionales y los recursos necesarios para poder hacer frente de modo adecuado a la elevada demanda actual en Adopción Internacional. Una excesiva prolongación en el tiempo de todo el proceso de selección de adoptantes y en general, de la tramitación de la adopción, puede afectar gravemente la calidad del procedimiento general.

BIBLIOGRAFÍA

- AFADA (Asociación de Familias Adoptivas de Aragón): *Procedimientos de Adopción Internacional en Aragón*. Disponible: [Febrero, 2003].
- AMORÓS, P.: *La adopción y el acogimiento familiar*. Madrid, Narcea, 1987.
- ESQUIVIAS, J. A.: *Adopción Internacional*. Madrid, Colex, 1998.
- FONTANA, M.: «Instrumentos de evaluación en la adopción», en A. POLAINO-LORENTE; A. SOBRINO y A. RODRÍGUEZ: *Adopción: Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.
- FREIXA, M.: «La experiencia catalana en los procesos de adopción», en A. POLAINO-LORENTE; A. SOBRINO y A. RODRÍGUEZ: *Adopción: Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.
- FREIXA, M.; GUARDIA, J.; PERÓ, M. y TURBANY, J.: «Una propuesta de entrevista semi-estructurada para la evaluación de futuros padres adoptivos: aplicación y estudio mediante el análisis textual», en *Anuario de Psicología*, 71 (1996), pp. 37-49.
- GALLI, J. y VOLPE, B.: «Estudio psicológico de candidatos en Adopción Internacional: una propuesta de protocolo», en *Infancia y Sociedad*, 12 (1991), pp. 50-68.
- GARCÍA, F.: «El informe psicológico en las adopciones internacionales», en *Papeles del Psicólogo*, 73 (1999), pp. 27-35.
- INSTRUMENTO de 30 de junio de 1995, de ratificación del Convenio relativo a la pro-

- tección del niño y a la cooperación en materia de Adopción Internacional, hecho en La Haya el 29 de mayo de 1993 (BOE, 1 de octubre de 1995, núm. 182; RCL 18485/1995).
- LEY 21/87, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción (BOE 17 de noviembre de 1987, núm. 275; RCL 2439/1987).
- LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE 17 de Enero de 1996, núm.15; RCL 145/1996).
- ONU *Convención de los derechos del niño*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. Disponible: www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.thml [Febrero, 2003].
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (1994) *Convención interamericana sobre tráfico internacional de menores*. Washington, DC: Organización de los Estados Americanos. Disponible: [Febrero, 2003].
- PALACIOS, J. y SÁNCHEZ, Y.: «Relaciones padres-hijos en familias adoptivas», en *Anuario de Psicología*, 71 (1996), pp. 87-105.
- PASSANANTE, M. I.: *Sin hijos, ¿fecundación asistida o adopción?* Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, 1993.
- POLAINO-LORENTE, A. y FONTANA, M.: *La adopción. Evaluación psicológica del niño y selección de los padres*. México, Filios. 2000.
- POLAINO-LORENTE, A.: Factores de riesgo y psicopatología de la adopción, en A. POLAINO-LORENTE; A. SOBRINO y A. RODRÍGUEZ: *Adopción: Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.
- RESTREPO, F. *La adopción, un acto de amor. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Conferencia presentada en Barcelona (Noviembre, 1995).
- RUBIO DEL CASTILLO, M. A.: La Adopción Internacional en la comunidad de Madrid, en A. POLAINO-LORENTE; A. SOBRINO y A. RODRÍGUEZ: *Adopción: Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.
- SILVERO, M; GARCÍA, E.; SOBRINO, A. y OCHOA, B.: *El proceso de selección de candidatos para la Adopción Internacional: una reflexión interdisciplinar basada en la entrevista a expertos*. Póster presentado al curso: «a adopción: aspectos psicopedagógicos y marco jurídico» celebrado en Pamplona los días 6-8 de Abril, 2000.

