



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

PERIODOS DE ADAPTACIÓN Y

TIEMPOS DE ACOGIDA

*Reflexiones sobre su importancia y las distintas
posibilidades para abordarlo*



Autora: Diana Carolina Romero Ortiz

Tutora: Suyapa Martínez Scott

Julio 2023

*A mi familia,
sin la que nada de esto hubiera sido posible,
gracias por todo vuestro apoyo, cariño y comprensión.*

A Irene, Carolina y Alonso, que le dais sentido al mundo.

*A todos los docentes maravillosos
que se han cruzado en mi camino,
en especial a Rosa, por ser fuente constante
de conocimiento e inspiración.*

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

Resumen

Este trabajo pretende plantear una reflexión sobre la importancia del periodo de transición del entorno familiar al entorno escolar por la que en algún momento pasan todos los niños y las niñas, así como estudiar distintas formas en las que las instituciones educativas y el profesorado pueden abordar dicho periodo. La investigación se ha realizado desde una aproximación al estudio de casos, obteniendo los datos mediante la realización de entrevistas abiertas a docentes de distintos ámbitos, y el diseño de un cuestionario para las familias. Se ha podido constatar que, aunque hay unas fases comunes durante el tiempo que dura la transición, las prácticas llevadas a cabo difieren mucho de unos centros y docentes a otros, y que las familias muestran distintos grados de satisfacción. Es necesario actuar, para que mediante la implementación de prácticas respetuosas, se pueda minimizar el sufrimiento que padecen los niños y las niñas al incorporarse por primera vez al sistema educativo.

Abstract

The aim of this work is to present a reflection about the importance of the transition period, from the family environment to the school environment, by which every child has to go through at some point, as well as to study the different ways the educational institutions and teachers can face this period. The research was made through the study of several cases. The data were obtained through open interviews with teachers from different fields and a questionnaire made to families. It has been found that, although there are common phases by the time of the transition, the practices made differ from one education center to another, and families show different levels of satisfaction. It is necessary to act by the implementation of respectful practices that can minimize children suffering when facing the educational system for the first time.

Palabras clave: Adaptación escolar, tiempo de acogida, educación de la primera infancia, apego.

Keywords: School adaptation, settling-in period, early childhood education, attachment

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	6
2.	JUSTIFICACIÓN	7
	2.1 Justificación académica.....	7
	2.2 Justificación legislativa	8
	2.3 Justificación personal.....	11
3.	OBJETIVOS	12
	3.1 Objetivo general:.....	12
	3.2 Objetivos específicos:	13
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
	4.1 Periodo de adaptación y tiempo de acogida	13
	4.2 La cuestión del apego	18
	4.3 Importancia de una correcta transición del ambiente familiar al ambiente escolar	20
5.	METODOLOGÍA	23
	5.1 Método. Aproximación al estudio de casos.....	23
	5.2 Técnicas de recogidas de datos: entrevistas abiertas	24
	5.3 Participantes	24
	5.4 Categorías de análisis.....	26
	5.5 Procedimiento seguido para llevar a cabo la investigación.....	27
	5.6 Implicaciones éticas de la investigación	28
6.	EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	29
	6.1 Duración del periodo de adaptación o tiempo de acogida	30
	6.2 Planificación previa: entrevistas y reuniones con las familias.....	33
	6.3 Forma de realizar el periodo de adaptación o tiempo de acogida.....	34
	6.4 Actividades que se desarrollan durante los periodos de adaptación o tiempos de acogida	37
	6.5 El papel de las familias durante el periodo de adaptación o tiempo de acogida	37
	6.6 Signos que muestra el alumnado de que la adaptación o acogida ha llegado a su fin.....	38

6.7 Resultados de los formularios enviados a las familias.....	39
6.8 Resultado de una consulta a la psicóloga Rosa Jové	40
7. RECOMENDACIONES PARA LLEVAR A CABO UNA TRANSICIÓN LO MÁS POSITIVA POSIBLE DEL ENTORNO FAMILIAR AL ENTORNO ESCOLAR.....	41
8. CONCLUSIONES	43
9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	46
9.1 Limitaciones	46
9.2 Prospectiva.....	47
10. REFERENCIAS.....	48
11. ANEXOS	51
Anexo I: Documento de consentimiento informado	51
Anexo II: Entrevista a la maestra RGA	51
Anexo III: Entrevista a la maestra ECEE	51
Anexo IV: Entrevista a la maestra ABSR.....	51
Anexo V: Entrevista a la maestra AEILT	51
Anexo VI: Entrevista a la maestra LEIA	51
Anexo VII: Entrevista a la maestra LMDD	51
Anexo VIII: Entrevista al maestro JEM	51
Anexo IX: cuestionarios a las familias	51
Anexo X: E-mail de Rosa Jové	51

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Codificación y descripción de las personas que han participado en las entrevistas	24
---	----

1. INTRODUCCIÓN

Todos los años, normalmente en el mes de septiembre, miles de niños y niñas acceden por primera vez al sistema educativo español, lo que supone en la mayor parte de las ocasiones su primera separación del entorno familiar. Las primeras semanas de esta transición desde el entorno familiar al entorno escolar, es lo que se ha venido denominando periodo de adaptación, periodo por el que inevitablemente todos los niños y las niñas han de pasar, pero que puede llevarse a cabo de muy diversas formas; desde la más abrupta que podría ser que los progenitores dejen al niño o niña en la puerta de la escuela y realizando el horario completo desde el primer día, hasta las opciones que permiten a las familias permanecer dentro del aula acompañando a sus hijos e hijas y durante el tiempo que ellas decidan.

A lo largo del presente Trabajo de Fin de Grado, en delante TFG, se investiga sobre la importancia de este periodo de transición, poniendo de manifiesto algunas de las diferentes formas de encararlo. Es importante señalar que se han investigado los periodos de adaptación y los tiempos de acogida que se llevan a cabo tanto en el primer como en el segundo ciclo de Educación Infantil, ya que la creciente escolarización de niños y niñas en escuelas infantiles hace que la transición del ambiente familiar al escolar se produzca en numerosas ocasiones antes de los tres años.

Para el desarrollo del presente TFG en primer lugar se ha partido de la justificación de la elección del tema, tanto a nivel legislativo como personal; planteando después los Objetivos a conseguir con la realización del trabajo. A continuación, se presenta el Marco Teórico, en el cual se describe y fundamenta la necesidad que tienen los niños y las niñas que inician su escolarización, de contar con el tiempo y el espacio suficientes para sentirse seguros ante los cambios que están viviendo y forjar los lazos de apego y confianza con las personas que se han de convertir en sus adultos de referencia en el aula.

Una vez sentadas las bases teóricas, se pasa a exponer la metodología empleada para elaborar el presente TFG, abordando la forma de recolección de los datos, indicando las características de los participantes e informando sobre la forma en la que se realiza el análisis de los datos. Seguidamente, se exponen los resultados más relevantes de la

investigación, identificando los conceptos que han sido comunes y resaltando aquellos que han sido considerados como los más importantes para las maestras entrevistadas.

Para finalizar el trabajo, y basándonos en los resultados obtenidos, se incluyen una serie de recomendaciones para planificar y llevar a cabo la transición del ambiente familiar al escolar de futuro alumnado; también una conclusión personal; la exposición de las limitaciones del trabajo así como el establecimiento de posibles futuras líneas de investigación; y por último se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas para fundamentar el documento y los anexos que complementan la investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

La elaboración del presente Trabajo Final de Grado viene justificada por distintos aspectos, en primer lugar, tiene una justificación académica, pues se trata de un requisito sine qua non para la obtención del título de graduado. En segundo lugar, se pone de relieve la legislación que justifica tanto la existencia del periodo de adaptación o tiempo de acogida, como otros aspectos que han de tenerse en cuenta durante estos periodos. Finalmente, existen razones personales que justifican la elección y el interés por este tema.

2.1 Justificación académica

La realización del presente TFG viene justificada en primer lugar por el imperativo legal contenido en el Art. 14.6 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, donde se establece que las enseñanzas de Grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo Final de Grado donde el alumnado debe demostrar el dominio y la aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado.

2.2 Justificación legislativa

Todos los niños y las niñas se han de enfrentar en algún momento de su vida al reto de pasar del ambiente familiar al ambiente escolar, y cada vez la edad a la que tienen que hacer esa transición es menor. El interés en realizar el presente estudio viene del convencimiento de que la forma en la que se realice esa transición es importante para el bienestar de los menores, de sus familias y de los docentes, por lo que debe prestársele la atención e importancia que se merece. Además de lo anterior, este convencimiento viene respaldado por la normativa educativa existente, en la que se establecen los métodos y principios pedagógicos que han de imbuir la labor docente y que contemplan una transición positiva del entorno familiar al entorno escolar. Pero el panorama legislativo cuenta además con numerosas leyes que, de una u otra forma, regulan obligaciones para garantizar el bienestar de los menores, bienestar que no puede quedar excluido por la necesidad de incorporación al sistema educativo.

En atención a lo anterior, traemos a colación las siguientes normas, por orden de jerarquía, que de una u otra forma regulan aspectos de los periodos objeto de estudio:

- Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 21 de diciembre de 1991. En su artículo 3 establece que en todas las decisiones que “tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos” se atenderá al interés superior del niño
- Constitución Española. El art. 27 CE consagra el derecho a la educación que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad, siendo obligación de los poderes públicos la participación efectiva de todos los sectores afectados, esto es y en lo que aquí concierne, tanto el alumnado como las familias y el profesorado. Por su parte, el art. 15 CE establece el derecho de toda persona a la integridad física y moral y esto, innegablemente, ha de comprender el derecho de los niños y las niñas a no sufrir ni padecer daños morales o físicos derivados de un incorrecto funcionamiento del sistema educativo.

- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Esta ley tiene por objeto regular los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia, entendiéndose por violencia “toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión”
- Ley Orgánica 1/96, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, modificada por la Ley Orgánica 5/2015 y la Ley 26/2015, de modificación del Sistema de protección a la infancia y la adolescencia. En esta norma se consagra de nuevo el principio del interés superior del menor, conforme al cual, en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado, debe prevalecer su interés sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su última redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. El art. 14.6 establece que los métodos de trabajo se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar la autoestima de los niños y las niñas, así como su integración social y el establecimiento de un apego seguro.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. En su artículo 6, dedicado a los principios pedagógicos, establece que “se velará por garantizar desde el primer contacto una transición positiva desde el entorno familiar al escolar”. También este Real Decreto establece la obligación de evaluar en el primer ciclo “la transición del grupo familiar al grupo social de la escuela”, y en el segundo ciclo “la familia y la incorporación a la escuela”.
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. En este Decreto se concretan los principios pedagógicos que han de presidir la etapa de Educación Infantil en nuestra Comunidad Autónoma. Concretamente, su artículo 10 recoge los siguientes principios relacionados, de una u otra forma, con el objeto de estudio de este TFG:
 - a) La atención individualizada.

- b) La atención y el respeto a las diferencias individuales.
- d) El respeto a la iniciativa del alumnado, así como a su estado emocional.
- e) La potenciación de la autoestima del alumnado, así como el desarrollo progresivo de su autonomía personal.
- g) La promoción, en colaboración con las familias, del desarrollo integral del alumnado, atendiendo a su bienestar psicofísico, emocional y social, desde la perspectiva del respeto a sus derechos y al desarrollo de todas sus potencialidades.
- h) La organización cuidadosa de la adaptación del alumnado a la escuela.

2. Específicamente, en el primer ciclo de la etapa se atenderá además a los siguientes principios:

- b) La creación de un ambiente de afecto y confianza, asegurando el respeto al ritmo de desarrollo del alumnado.
- d) La construcción de un ambiente favorable para una transición positiva desde el entorno familiar al escolar, así como la ampliación de las figuras de apego del alumnado.

- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León. Este Decreto, en su art. 28.3 recoge la obligación de los centros escolares de prestar “especial atención al diseño de medidas y actuaciones relativas tanto a la recepción de los alumnos al comienzo del curso escolar como a la acogida de nuevos alumnos que se incorporen al centro.”
- Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Según el artículo 5.4 de esta norma, dentro del horario escolar, los centros podrán adoptar medidas organizativas y pedagógicas para facilitar el proceso de adaptación a la vida escolar del alumnado que se incorpora por primera vez al centro.

Toda política, protocolo, o actuación relacionada con la transición del ambiente familiar al ambiente escolar por el que han de pasar los niños y las niñas, debe estar necesariamente supeditada a todo el desarrollo legislativo anteriormente expuesto, en

especial a las leyes que garantizan sus Derechos, como puede ser el derecho a no sufrir ningún daño de carácter físico o moral, independientemente del origen de tal daño.

Pero además de la justificación legal, existe una justificación moral, pues es deber de toda la sociedad trabajar en pos del bienestar de la infancia, cuidando su buen desarrollo y velando por la equidad, especialmente en el ámbito de la educación.

2.3 Justificación personal

El motivo personal que me ha llevado a escoger este tema y no cualquier otro para elaborar mi TFG, se viene gestando desde hace unos 11 años, cuando me acerque por primera vez a, lo que entonces era una guardería, para confiarles el cuidado de mi hija mayor. En ese entonces mi hija tenía unos 10 meses, y su padre y yo necesitábamos dejarla al cuidado de una tercera persona para poder hacer frente a nuestras obligaciones laborales, a falta de una política real de conciliación, y optamos por llevarla a aquella guardería.

La primera vez que nos acercamos a la, que se denominaba, guardería infantil nos enseñaron las instalaciones y nos hablaron sobre cómo trabajaban, y quedamos en llevar a la niña un día determinado. El caso es que el día que la niña se incorporó a dicho centro una persona que no conocíamos abrió la puerta y sin dejar pasar a su padre, que fue quien la llevó, cogió a la niña en brazos y la metió al edificio, así sin más. Lógicamente, en el momento de recogida la niña mostraba clarísimos síntomas de haber pasado todo el tiempo llorando sin consuelo y, como también es evidente, los días posteriores el llanto y desconsuelo se hacían patentes cada vez que nos acercábamos al edificio. El carácter de la niña cambió, ya no estaba feliz, estaba nerviosa y no aceptaba perder de vista a sus padres aun estando en casa.

Al malestar emocional de la niña le siguieron malestares físicos, por lo que a los dos meses y pese a que la educadora nos aseguraba que solo era cuestión de tiempo el que la niña se adaptara y dejara de llorar, fuimos ya incapaces de verla sufrir más y optamos por otra solución distinta para su cuidado.

A partir de esta experiencia que, como puede notarse, dejó una huella de tristeza en mi alma acompañada de la culpabilidad de no haber sabido defender el bienestar de mi hija, empecé a plantearme que aquella práctica que habíamos vivido no era ni respetuosa

ni lícita, y que desde luego tendría que haber mejores maneras de realizar la incorporación al sistema educativo.

Cuando la niña tenía ya tres años, empezó el segundo ciclo de Educación Infantil en un colegio público, el cual contaba con un periodo de adaptación en el que los niños y las niñas iban aumentando progresivamente su permanencia en el centro las primeras semanas, así que el primer día entré con la niña a clase dispuesta a enseñarle el nuevo entorno y a presentarle a la persona que sería desde ese momento su referencia en el colegio (y que yo tampoco conocía), todo ello sin cuestionarme que mi presencia no estaba permitida, por lo que rápidamente me invitaron a salir, y aunque en esta ocasión tuve suerte y la niña se quedó tranquila y sin llorar, los sentimientos experimentados no eran del todo positivos.

Todo lo anteriormente relatado justifica la elección del tema, porque con mi experiencia constaté que la incorporación al sistema educativo puede ser muy traumática, tanto para los niños y las niñas, como para sus familias, y esto no debe ser así. A tenor de lo anterior, me propuse la búsqueda de distintas alternativas o formas de llevar y gestionar ese momento crítico, que no supongan un maltrato para los niños y las niñas, y que sean respetuosas con sus necesidades.

3. OBJETIVOS

A continuación, pasamos a abordar los objetivos que nos han guiado a lo largo de este trabajo de iniciación a la investigación.

3.1 Objetivo general:

El principal objetivo de este trabajo consiste en estudiar el periodo de adaptación, entendido como la transición, desde el ambiente familiar al ambiente escolar, de los niños y las niñas que por primera vez acceden al sistema educativo español; así como descubrir distintas formas de llevarlo a cabo y reivindicar su valor e importancia.

3.2 Objetivos específicos:

De conformidad con el objetivo general del trabajo, nos hemos marcado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la importancia de los periodos de adaptación o tiempos de acogida en el proceso de transición de los niños y las niñas del ambiente familiar al ambiente escolar, y examinar las diferencias entre las distintas formas de llevarlo a cabo.
- Investigar y comparar las opiniones y experiencias de diferentes docentes y familias en relación a los periodos de adaptación y a los tiempos de acogida.
- Explorar los fundamentos teóricos y algunas de las prácticas existentes para ofrecer recomendaciones sobre la gestión de este periodo de transición, de manera respetuosa y favorable para el desarrollo del niño.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Periodo de adaptación y tiempo de acogida

Antes de nada, conviene empezar por definir qué se entiende por periodo de adaptación y por tiempo de acogida, pues, aunque ambos términos se refieran a la transición del ambiente familiar al ambiente escolar, cada uno de ellos encierra connotaciones distintas.

El periodo de adaptación puede ser definido como aquel proceso por el que han de pasar los niños y las niñas cuando se incorporan al sistema educativo y por el cual van “elaborando, desde el punto de vista de los sentimientos, la pérdida y la ganancia que le supone esta separación de la familia, hasta llegar voluntariamente a una aceptación interna de la nueva situación.” (Sánchez de Medina, 2008, p.1).

Otras definiciones del periodo de adaptación pueden ser, “el intervalo o periodo de tiempo en el que el niño se adecua cognitiva, afectiva y socialmente a un contexto escolar con características distintas a las del ambiente familiar” (Juárez, 2010, p. 1), o como el tiempo que un alumno o alumna necesita “hasta que se integra con el grupo, disfruta de y

en el colegio, expresa sus sentimientos, emociones, temores y es capaz de encontrar la magia de la escuela en cualquier momento de la jornada.” (Rodríguez-Pelegrín, 2009. p. 28)

Por otra parte, si buscamos el significado de la palabra adaptación-adaptar en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, ésta nos devuelve sinónimos como acomodar, avenirse, acomodarse a las condiciones de su entorno, colocar algo de modo que se ajuste a otra cosa, e incluso, si buscamos el significado de avenir, nos encontramos con palabras como amoldarse, conformarse o resignarse (Real Academia Española, s.f.). En atención al estricto significado semántico de la palabra adaptación, podríamos decir que el periodo de adaptación es aquel en el que una persona se acomoda, aviene, se amolda, se conforma o se resigna a una situación que le resulta novedosa.

En líneas generales, los autores que han tratado sobre el periodo de adaptación coinciden en definirlo como un periodo de tiempo en el que los niños y las niñas transitan de un contexto educativo a otro (Castro et al., 2018), se acostumbran al nuevo ambiente escolar (Juvonen & Wentzel, 2000), o el tiempo que niños y niñas necesitan para adaptarse a los cambios al inicio de su escolarización (Jové, 2017)

Todas estas definiciones tienen en común el hecho de que son los niños los que partiendo de una realidad previa deben amoldarse o adaptarse a la nueva realidad que van a encontrar en el centro escolar, y aunque maestras y centros lleven a cabo diversas medidas para facilitar esa transición, sigue siendo el niño el que debe realizar el trabajo para acomodarse cognitiva, afectiva y socialmente a la nueva situación.

Pero de un tiempo a esta parte, sobre todo desde el ámbito de las escuelas infantiles, se ha empezado a hablar de tiempo de acogida en vez de periodo de adaptación. Es importante resaltar este cambio en la denominación de la transición que pasan los niños y las niñas desde ambiente familiar al ambiente escolar, porque no se trata de “un mero cambio semántico a la hora de nombrar esta etapa, sino que es un cambio profundo tanto en la manera de abordarla como en el papel que desempeñan todos los protagonistas que la viven” (Zazu, 2017, p 9)

Cuando se habla de periodo de adaptación se está haciendo referencia a que es el alumnado, los niños y las niñas, quienes se tienen que adaptar a las estructuras existentes, son los que tienen que modificar sus hábitos, rutinas, sentimientos, etc. para adaptarse a las rutinas y actividades de la escuela. En cambio, cuando se habla de tiempos de acogida, el sujeto activo cambia, ya no es el niño el que debe adaptarse, sino que es la escuela la

que le acoge, y acoge al menor y a su familia tal y como son, sin condiciones: se acogen las diferencias, la diversidad, las distintas formas de crianza y todo ello implica ganas de conocer, flexibilidad y aceptar que las cosas no son solo de una manera (Coma, 2020).

Una de las características principales el tiempo de acogida, y que lo diferencia del periodo de adaptación es su duración, pues mientras el periodo de adaptación está acotado, normalmente a unas pocas semanas, el tiempo de acogida es variable en función de las necesidades de cada criatura. “Darnos tiempo, darle tiempo al niño, dejar fluir, detenerse, vivir el momento, volver atrás si es necesario, contemplar las necesidades individuales, empatizar, comprender... Eso es acoger” (Coma, 2020, p. 22).

Como producto de una reflexión colaborativa, Viscarra et al. (2020) recogieron el sentir general de las maestras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz, en el que quedaba patente su descontento ante el uso de la denominación de “periodo de adaptación” ya que este término no representa el trabajo que vienen desarrollando en sus escuelas:

Los cambios conceptuales tienen que ver con el propio concepto de adaptación versus acogida, y con la organización del profesorado, los tiempos y los espacios (...). Las opiniones vertidas en los diferentes grupos de trabajo sobre la conceptualización del proceso objeto de análisis son coincidentes y cambia el sentido de quién es quien se adapta: la infancia y las familias a la escuela, o la escuela es la que se adapta y acoge (...). La creación de nuevos lazos afectivos es uno de los conceptos clave en la conceptualización de la acogida. Este proceso, según ellas, tiene como objetivo la creación de nuevos lazos afectivos entre ellas, y los niños y las niñas. (Viscarra et al., 2020, p. 492)

Así las cosas, nos encontramos en un momento en el que, desde las propias instituciones y desde el trabajo de las maestras, estamos asistiendo a un cambio de paradigma, en el que se plantea la necesidad de atender a las necesidades de los niños y las niñas por encima de normas rígidas al servicio de los adultos y que se van quedando obsoletas a la luz de los nuevos planteamientos sobre la infancia, entre ellos los de la neurociencia. Como ya decía hace años Alpi et al. (2003):

La pauta para la reflexión sobre la adaptación surge de la necesidad de encontrar en el ámbito del trabajo diario, tanto de pedagogos como de educadores, un

conjunto común de proyectos pedagógicos, con la convicción de que a los cambios de los tiempos debe corresponder una revisión de los modelos pedagógicos. (p. 21)

Está claro entonces, que la principal diferencia cuando hablamos de periodo de adaptación y de tiempo de acogida es que en el primero los niños y las niñas son los que se adaptan a la institución, a sus tiempos y a sus ritmos; mientras que en el segundo caso es la institución la que acoge a los niños, las niñas y a sus familias, priorizando la creación de lazos afectivos sobre los que ir, poco a poco construyendo el aprendizaje, y durante el tiempo que cada criatura necesite.

Pero, veamos qué objetivos y prácticas tienen en común tanto los periodos de adaptación como los tiempos de acogida, pues está claro que, pese a las diferencias existentes, ambos aspiran a conseguir que los niños y las niñas se integren de forma satisfactoria en la realidad escolar.

Entre los objetivos del periodo de adaptación encontrados en la doctrina, destacamos los siguientes:

- Construcción de nuevos vínculos que permitan a los niños y las niñas transitar desde el apego primario a los apegos secundarios, aportando la confianza y la seguridad suficiente para construir una base sólida para una estancia en la escuela que permita disfrutar y aprender (Alpi et al., 2003; Sánchez de Medina, 2008;).
- Aceptar el nuevo espacio y explorar el nuevo material moviéndose de forma libre. (Rodríguez-Pelegrín, 2009; Sánchez de Medina, 2008).
- Integrar a los niños y las niñas en el entorno escolar para que socialicen con las personas que allí encontrarán, de forma que establezcan relaciones afectivas y sociales satisfactorias (Ibáñez, 2018).
- Adaptarse a las nuevas rutinas, comprendiendo y recordando las normas de la educadora. (Sánchez de Medina, 2008).
- Favorecer la autonomía de los niños y las niñas. (Rodríguez-Pelegrín, 2009; Zazu, 2017)
- Crear una relación familia-escuela basada en la confianza, que permita implicar a los familiares en la vida escolar (Ibáñez, 2018; Zazu, 2017).

- Desarrollar en los niños y las niñas actitudes positivas hacia el entorno escolar (Rodríguez-Peigrín, 2009).

De igual forma, cabe preguntarse qué acciones o prácticas se llevan a cabo durante los periodos de transición, es decir, que elementos necesita o qué debe tener un periodo de adaptación o tiempo de acogida. Respondiendo a esta pregunta los distintos autores han señalado lo siguiente:

Cruz y Borjas (2019) Hablan de dar un tiempo diferente a cada alumno, pues la enseñanza debe ser individualizada, de forma que permita que cada uno de ellos se adapte a su propio ritmo, por ello es importante conocer su historia previa a la incorporación, para poder planificarla de forma individual. También hablan de conseguir un clima de tranquilidad en el que la presencia de algún familiar durante los primeros días pueda aportar calma y permitir al niño explorar el nuevo espacio desde la seguridad que le transmite la presencia de una figura de apego. Para este tiempo, se proponen actividades como cuentacuentos, meriendas compartidas, creación de alguna región de la clase, o representación de títeres; y hace hincapié en que la comunicación familia-escuela debe ser fluida, cordial y tranquilizadora debiendo producirse el primer contacto mucho antes del comienzo del curso escolar.

Por su parte, Vizcarra (2020) señala como muy importante la flexibilidad para responder a la diversidad, flexibilidad qué debe estar presente en los espacios, materiales, horarios e incluso calendarios y que encuentra reflejo en el hecho de que las aulas estén abiertas a las familias para que éstas puedan acompañar y dar seguridad a los niños los primeros días. La presencia de las familias es entendida como imprescindible durante el tiempo de acoger, no solo en los primeros días que acompañan a sus hijos en el aula, sino desde el momento de la primera entrevista y en todas las interacciones que surgen cada día en las entradas y salidas, y al final, durante la evaluación del proceso.

Zazu (2017) plantea el tiempo de acogida como el periodo donde el niño es el protagonista, decidiendo con qué persona o con qué material interactuar, mientras las madres y los padres están en clase disponibles sin estimular ni actuar, y en actitud de espera y disponibilidad. En este caso, el papel de la maestra es preparar el material con una estética y una finalidad determinada, creando un entorno favorable para que el niño explore, mientras ella le espera en una actitud de disponibilidad, observando y

acompañando. En fases más avanzadas el contacto corporal con los niños es importante para acogerlos y contenerlos cuando muestren tristeza o enfado por la separación de su figura de apego principal. También se presenta como muy importante la relación con las familias que se crea en las reuniones, en los intercambios diarios, y en otras actividades como la posibilidad de pasar un día en la escuela.

Coma (2020) destaca como imprescindible para llevar a cabo un tiempo de acogida, el propio tiempo: no hay que tener prisa y la escuela debe facilitar al máximo el tiempo que las familias acompañan a sus hijos; hay que tener tiempo para conocerse, crear vínculos, para ganarse la confianza de la familia; se trata de darle a cada niño el tiempo que necesita. De igual forma este periodo también necesita de paciencia, comprensión, afecto, atención individualizada y por supuesto de la profesionalidad de las educadoras.

Juárez (2010) destaca como elementos a tener en cuenta durante el periodo de transición, la relación de confianza con la familia que se materializa con las entrevistas en las que conjuntamente se ha de planificar un calendario de escolarización. Respecto de los niños y las niñas, indica la necesidad de crear espacios individuales que les den seguridad, planear actividades que impliquen el conocimiento de los otros, que el ambiente sea festivo y de acogida reforzando las conductas de adaptación. En cuanto a las maestras, éstas han de realizar una evaluación inicial y una final de todos los implicados: niños, familias y equipo educativo; y han de utilizar una expresión corporal que apoye sus verbalizaciones y explicaciones.

4.2 La cuestión del apego

El ser humano es un animal social, que necesita relacionarse con otras personas. En concreto los niños y las niñas necesitan ser protegidos efectiva y afectivamente para poder desarrollar plenamente su personalidad. Esta protección afectiva, se refiere a la creación de vínculos generados a partir de la proximidad con el adulto, vínculos de cuya calidad depende, entre otras cosas, el aprendizaje. Esto es, porque desde dicha vinculación los niños y las niñas desarrollarán las conductas exploratorias, la imitación y la identificación que serán las bases de su aprendizaje. Si el vínculo afectivo es estable, sólido y de calidad, los niños y las niñas se mostrarán seguros de sí mismos, iniciando la exploración del ambiente y desarrollando un aprendizaje activo. Por el contrario, si la vinculación es de

poca calidad o no se produjera, el resultado son niños y niñas desconfiados e inseguros, con inhibición de la exploración, que puede incluso llegar a la incomunicación (Vargas & Polaino, 2001).

El psiquiatra y psicoanalista John Bowlby (1907 – 1990), propuso la teoría del apego, según la cual, existe un vínculo de carácter instintivo entre la madre y sus hijos e hijas, de tanta importancia como la alimentación (Bowlby, 1998). La existencia de este vínculo genera en las criaturas una serie de conductas encaminadas a conseguir la proximidad del adulto de referencia, que normalmente será la madre. Dicha existencia del apego responde a la necesidad de protección que tienen los niños y las niñas, de tal forma que, ante una separación de su figura de apego, las criaturas experimentarían angustia; y si esa separación se produce de forma temprana y perdura en el tiempo, pueden manifestarse dificultades cognitivas y sociales en los años posteriores.

Bowlby (1998) resalta la importancia de este vínculo, ya que a través de la figura de apego se construyen la personalidad y la visión del mundo, de tal forma que propone el siguiente desarrollo de la personalidad:

La experiencia, como niño pequeño, de una madre que alienta, que apoya y que coopera; y, un poco más tarde, un padre que le da el sentido de lo que vale la pena; la creencia de que los demás pueden ayudarlo y un modelo favorable sobre el que construir las relaciones futuras. Es más, al hacerle capaz de explorar su ambiente con confianza y relacionarse con él de un modo eficaz, tales experiencias también aumentan en él un sentido de ser competente. Partiendo de aquí y siempre que las relaciones familiares continúen siendo favorables, no solo continuarán estas pautas primeras de pensamiento, sentimientos y conducta, sino que la personalidad se volverá cada vez más estructurada para actuar de modo moderadamente controlado y flexible; y cada vez más capaz de continuar haciéndolo, a pesar de circunstancias externas adversas. Otros tipos de infancias tempranas y de experiencias posteriores tienen efectos de otra clase, que suelen conducir a estructuras de personalidad de menor flexibilidad y con control defectuoso, estructuras vulnerables que suelen persistir (pp. 493-494).

El apego puede construirse de diferentes formas, de tal manera que Ainsworth (citado por Alpi et al, 2001) propone tres modalidades de apego: el apego seguro, el apego inseguro evasivo y el apego ambivalente. De la calidad del apego dependerá la calidad de las relaciones que tenga el niño o la niña. Por tanto, un apego seguro proporcionará al

niño o niña un buen nivel de crecimiento cognitivo, al aportarle confianza y seguridad para explorar y aprender (Alpi et al, 2001).

Pero además de la figura de apego primaria, que suele ser la madre, van apareciendo a lo largo de la vida de los niños y las niñas, otras figuras de apego secundario, como pueden ser otros familiares, o, en lo que a este trabajo importa, la figura de la maestra.

La entrada al sistema educativo supone para los niños y las niñas tener que ampliar su sistema de vínculos, de tal forma que no se sustituyen los apegos primarios, sino que se integran y se amplían. En este proceso, los niños y las niñas deben ser capaces de retener en la mente la figura materna, con la que tienen una conexión emocional interna e independiente de su presencia; así cuando la criatura ha podido establecer un apego sólido, estará en disposición de establecer otras relaciones más evolucionadas y diferenciadas que se basan en la confianza que les da el apego primario (Alpi et al, 2001).

Si tenemos en cuenta que un niño de 3 a 6 años pasa en el colegio unas 5 horas diarias, 5 días a la semana, durante los casi 10 meses que dura el curso escolar, no podemos negar que ese niño o esa niña va a establecer un vínculo con su maestra: la maestra va a convertirse en una figura de apego secundaria, la base segura que va a aportar contención a cada uno de los niños y las niñas que están a su cargo, por ello debemos cuidar ese vínculo e iniciarlo de la mejor forma posible.

4.3 Importancia de una correcta transición del ambiente familiar al ambiente escolar

El pasar del entorno familiar al entorno escolar supone un importante cambio en la vida de los niños y las niñas. Con este paso su mundo se amplía, tienen que aprender a moverse en un nuevo espacio, con un ambiente distinto y con personas desconocidas, y además tienen que crear nuevos vínculos. Cuando los niños llegan por primera vez a la escuela, encuentran un mundo nuevo y desconocido donde se sentirán desorientados o perdidos y en el que, en muchos casos, tendrán que adaptarse a nuevos hábitos de higiene, alimentación, sueño y rutinas. Esta transición supone una pérdida, la de su figura de apego principal, que puede llegar a ser muy dolorosa.

Todos estos cambios pueden generar estrés en los niños y las niñas. Un cerebro estresado tiene una constante producción de cortisol, y cuando se mantienen niveles elevados de cortisol el sistema inmune no reacciona de forma adecuada ante posibles amenazas, por lo que es más probable enfermar. Además, el estrés es un potente inhibidor

del aprendizaje ya que daña de forma destacable el hipocampo, y por tanto la memoria, que es indispensable para que exista un aprendizaje significativo (Couso, 2023).

Por otra parte, la neurociencia ha demostrado que el desarrollo del cerebro está relacionado con las experiencias vividas, de tal forma que, si cambia el entorno, cambia el desarrollo del cerebro: “las conexiones y los circuitos neuronales se desarrollan como respuesta a los estímulos y la experiencia, y sientan las bases del modo en el que se actúa en el futuro” (Geddes, 2006, p.49). Por tanto, el cambio de entorno que sufren los niños y las niñas cuando pasan de su hogar a la escuela repercute en su configuración neuronal.

Durante los periodos de adaptación o tiempos de acogida, el menor debe transitar desde el apego primario a los apegos secundarios construyendo nuevos vínculos, y la forma en la que se construyan esos vínculos va a ser importante. Se necesita tiempo para forjar estos nuevos apegos, para que el niño o la niña acepte la separación y para que empiece a confiar en sus nuevos referentes. También es necesario preparar al menor para la separación, que en algún momento llegará, transmitiéndole confianza en las maestras y en el nuevo contexto, y procurando que el primer contacto de los niños y las niñas con la nueva realidad se haga en presencia de sus progenitores, pues ellos constituyen una base segura desde la que se van alejando para encontrarse con esa nueva figura de apego que le permitirá sentirse autónomo y empezar a explorar (Alpi et al, 2001).

Durante el periodo de adaptación uno de los principales problemas emocionales que deben afrontar los niños y las niñas es el miedo y la ansiedad que les genera la separación de sus figuras de apego primario; los niños y las niñas pueden sentir miedo ante la presencia de adultos extraños, y por el contrario, sentirán calma ante la presencia de un referente conocido (Cruz & Borjas, 2019), por ello es importante que exista una transición adecuada desde la figura de apego primario, a la que será la figura de apego secundario, pues carecer de una base de apego segura puede tener importantes repercusiones en la gestión posterior del miedo y la ansiedad (Geddes, 2006).

En lo que a aprendizaje se refiere, el propio ambiente escolar y el tipo de relaciones que se establezcan entre los niños y las niñas y sus docentes pueden suponer un obstáculo o una ventaja a la hora de valorar el éxito académico:

La calidad de las relaciones maestro- alumno. Sobre esta línea de investigación hemos postulado la amplia teoría de que es probable que contar con relaciones interpersonales que brinden apoyo en el ambiente escolar, como lo es una figura adulta importante, desencadene la adaptación competente a la escuela, mientras que las relaciones estresantes entre maestro y niño pueden ser un obstáculo para lograr dicha adaptación exitosa. (Juvonen y Wentzel, 2000, p. 239)

Además de lo anterior, es importante poner de manifiesto que muchos niños y niñas presentan una serie de conductas y comportamientos preocupantes durante los periodos de adaptación o los tiempos de acogida, como pueden ser:

- Alteraciones del sueño, alteraciones en la alimentación, vómitos, ansiedad ante la separación, sentimiento de abandono, miedo, llanto, se niegan a ser atendidos por extraños, se mantienen aislados sin participar o relacionarse, permanecen sin moverse (Sánchez de Medina, 2008).
- Inseguridad, descontrol de esfínteres, agresividad, especial apego a objetos personales (Juárez, 2010).

Teniendo en cuenta las importantes repercusiones, a nivel neuronal, afectivo, cognitivo y físico que tiene para los niños y las niñas el cambio del ambiente familiar al ambiente escolar, es justo que exista una transición gradual, que se haga con el máximo respeto hacia las necesidades e interés de los menores, y poniendo por delante su bienestar antes que cualquier otro planteamiento de tipo organizativo, porque:

La educación en los primeros años de la vida es justamente aquella en la que es imposible renunciar a considerar la calidad. Una forma precaria de educar (ya sea por la ausencia de la estimulación adecuada, ya sea por la vivencia de experiencias inadecuadas) no genera solamente un conjunto de déficits más o menos compensables a posteriori, genera daños y dificultades en los procesos de humanización, de personalización. Es en los primeros años cuando se conforma buena parte del capital cognitivo, emocional y social de las personas. Una parte significativa de las dificultades posteriores de los chicos y chicas tiene que ver con las experiencias de esos años especialmente plásticas para la generación de seguridades, vínculos y aprendizajes de base. (Funes Artiaga, 2008, pp. 120-121)

5. METODOLOGÍA

Según Wood y Smith (2018) toda persona que investiga debe elegir el marco de trabajo más apropiado a su investigación, y dentro de esta elección se encuentra la selección de una metodología que permita desarrollar el proyecto, actuando como elemento básico para la toma de decisiones. Estos mismos autores refieren que “cada metodología se apoya en un conjunto de principios que realizan las aseveraciones sobre cómo es el mundo y qué tipos de conocimiento son posibles sobre el mismo” (Wood & Smith, 2018, p.65).

El presente trabajo constituye una iniciación a la investigación cualitativa, de tal forma que, tras realizar un análisis teórico sobre los periodos de adaptación y los tiempos de acogida, el estudio se complementa con un análisis cualitativo de la realidad existente que nos permite contrastar la información obtenida y comprender mejor la situación actual.

5.1 Método. Aproximación al estudio de casos

Existen muchos enfoques metodológicos para realizar una investigación, pero el elegido debe ser el más idóneo a los objetivos que se marca la persona investigadora.

Con el estudio de casos se pretende observar en detalle un contexto en particular con el propósito de comprender un asunto clave, una situación inusual o ilustrar lo que es común o típico. Un estudio de caso tiene que estar limitado en el tiempo y en el espacio, por lo que los datos obtenidos se refieren a una realidad concreta, aunque no se descarta que estos resultados puedan tener aplicación en otros contextos similares; es decir que la investigación se relacionará con el contexto particular en el que se realizó, y en principio no será generalizable, aunque podría ayudar a comprender otros contextos similares (Wood & Smith, 2018).

En nuestro caso, y a tenor de los objetivos marcados, la metodología más pertinente resulta ser un estudio de casos, pero dadas las limitaciones con las que contamos, entre ellas que la realización de la investigación comienza en un momento en que los periodos de adaptación ya han concluido, no podemos hacer un estudio en profundidad de todos los elementos que intervienen en el proceso, por lo que en puridad no podemos decir que

estemos ante un auténtico estudio de caso, y es por ello por lo que la definimos como una aproximación.

Por otra parte, dado que uno de los objetivos que nos marcamos es examinar y comparar opiniones y experiencias de distintos docentes y de distintas familias, no podía nuestra investigación ceñirse al estudio pormenorizado de una única realidad, y por esta razón, se ha estudiado la práctica de varios docentes referida a los periodos de adaptación y acogida, y la percepción que tienen las familias del proceso vivido.

5.2 Técnicas de recogida de datos: entrevistas abiertas

Para la recolección de datos se han usado dos técnicas. En primer lugar, la realización de entrevistas abiertas a 7 docentes que, en este último curso, han organizado y vivido los periodos de adaptación o acogida con sus alumnos. (ver anexos II -VII)

El segundo instrumento utilizado ha sido un cuestionario enviado a las familias cuyos hijos han pasado por el periodo de adaptación o tiempo de acogida en el último curso. (ver anexo IX)

5.3 Participantes

Las personas que han participado del estudio han sido 7 docentes, cuyas identidades mantenemos en el anonimato a través de un sistema de codificación que puede verse en la Tabla 1, donde se presentan además sus principales características relevantes al estudio:

Tabla 1.

Codificación y descripción de las personas que han participado en las entrevistas

Codificación	Descripción
RGA	Maestra de Educación Infantil, este año ha sido la tutora de uno de los grupos de 3 años de un colegio público de la provincia de Segovia

ECEE	Maestra de Educación Infantil, este año ha sido la tutora de uno de los grupos de 3 años de un colegio público de la provincia de Segovia
ABSR	Maestra de Educación Infantil y ha sido la tutora del grupo de 3 años de un CRA de la provincia de Segovia.
AEILT	Además de ser maestra, es la directora de una escuela infantil pública de la Comunidad de Madrid.
LEIA	Es maestra y directora de una escuela infantil privada en la ciudad de Segovia.
LMDD	Es maestra y especialista en pedagogía Waldorf, actualmente trabaja como madre de día.
JEIM	Es maestro de

Educación
Infantil,
trabaja
como tutor
de un aula
3-6 en un
colegio
privado
Montessori
de Madrid.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las familias, se ha pasado un cuestionario a cada una de las maestras, (excepto a LMDD que en este momento no tiene alumnos a su cargo), para que lo compartieran con las familias de sus estudiantes, explicándoles el objetivo del estudio y las implicaciones de rellenar el cuestionario. El resultado es que el cuestionario se ha enviado a un total de 4 grupos de familias, pues 2 de los docentes decidieron no enviarlos. De estos 4 grupos de familias, han contestado el cuestionario un total de 31 familias con los resultados que más adelante se expondrán. De nuevo, para preservar su anonimato, se ha optado por codificar los datos de tal forma que las respuestas se han agrupados por centro escolar y a cada uno de estos centros se le ha otorgado una numeración del 1 a 4 precedida de una C. (ver anexo IX)

5.4 Categorías de análisis

Analizando los datos mediante una codificación abierta han surgido las siguientes categorías de análisis:

- Duración del periodo de adaptación o tiempo de acogida.
- Planificación previa: entrevistas y reuniones con las familias
- Forma de realizar el periodo de adaptación o tiempo de acogida
- Actividades que se desarrollan durante los periodos de adaptación o tiempos de acogida
- El papel de las familias durante el periodo de adaptación o tiempo de acogida
- Signos que muestran los niños de que la adaptación o acogida ha llegado a su fin

Tras el establecimiento de las anteriores categorías, se llevó a cabo un análisis comparativo de los resultados de las entrevistas identificando las similitudes, diferencias y patrones comunes.

En lo que se refiere al análisis de los datos recabados mediante los formularios, estos datos se han analizado con base en las anteriores categorías de análisis y se han incorporado al trabajo realizando un análisis descriptivo de las preguntas cerradas, y un análisis del texto de las respuestas a las preguntas abiertas.

5.5 Procedimiento seguido para llevar a cabo la investigación

La elaboración del presente trabajo ha seguido un minucioso procedimiento que ha transitado por distintas etapas, desde la elección del tema hasta el análisis de los resultados obtenidos: estas etapas son las siguientes:

1. Elección del tema con base en intereses personales.
2. Determinación de los objetivos del estudio.
3. Definición del marco teórico, para lo cual, se llevó a cabo una búsqueda de la literatura existente sobre los *periodos de adaptación*. A partir de esta búsqueda aparece el concepto de *tiempo de acogida*, por lo que los objetivos del trabajo se redefinieron y se inició una nueva búsqueda de literatura sobre este concepto. Con esta etapa se consiguió dotar a la investigación de una base teórica sólida, estableciendo los conceptos clave.
4. Selección y contacto con las personas candidatas a realizar las entrevistas. En este punto se seleccionaron distintos docentes de ciclos educativos diferentes y también de contextos diferentes, con el fin de dotar a la investigación de múltiples y variados puntos de vista sobre el objeto de estudio.
5. Recopilación de los datos. Se llevaron a cabo dos procedimientos distintos. En primer lugar, una entrevista con cada uno de los docentes, las cuales quedaron registradas en soporte de audio; y posteriormente se envió a las familias un cuestionario con preguntas abiertas para recoger sus impresiones sobre el periodo objeto de estudio.
6. Análisis de datos: El análisis de los datos se llevó a cabo mediante una codificación abierta y un análisis comparativo de las entrevistas; y un análisis descriptivo y un análisis del texto de las respuestas a los formularios

7. Interpretación de los resultados: Los resultados obtenidos fueron interpretados y relacionados con la revisión de la literatura existente.
8. Elaboración del informe final: La última fase fue la referida a la redacción del presente texto en el que se han incluido los resultados de las fases anteriores y se han incorporado una serie de recomendación para efectuar un periodo de transición de conformidad con los resultados obtenidos.

5.6 Implicaciones éticas de la investigación

En cuanto a las implicaciones éticas, Wood y Smith (2018) indican lo siguiente:

La ética se define como el conjunto del campo de la ciencia moral. Comportarse de forma ética por tanto significa actuar “de acuerdo a los principios de la ética, de acuerdo a la moral, de forma honorable, virtuosa, decente”. En un contexto de investigación, esto implica la honestidad y un compromiso por proteger del daño a las personas implicadas en la investigación. Al realizar tu proyecto de investigación en educación, por tanto, hay que considerar tres principios fundamentales: el consentimiento, la honestidad y el cuidado. (p 24-25)

En la realización del presente trabajo se han tenido en cuenta los anteriores principios de la siguiente forma.

Consentimiento: Se ha elaborado un documento de consentimiento informado que ha firmado cada una de las personas entrevistadas. En dicho documento se les explica el objetivo de la entrevista, qué datos serán incorporados al TFG y qué personas tendrán acceso a los datos personales. Se indica expresamente que la identidad de la persona entrevistada será confidencial y que todos los datos serán tratados de conformidad con la normativa sobre protección de datos. Este documento se adjunta al presente trabajo como *Anexo I*.

En cuanto a los cuestionarios cumplimentados por parte de las familias, en ellos no se recoge ningún dato de carácter personal, y al principio de los mismos se explica su finalidad, se indica que son totalmente anónimos y que no se recogen datos de carácter personal. Este cuestionario se ha incorporado como *Anexo IX*.

Honestidad: Para la elaboración de este trabajo se han tenido en cuenta todas las opiniones y cuestiones vertidas en las entrevistas y en los formularios, no se han

descartado, datos y el análisis de los mismos se ha llevado a cabo con transparencia, de tal forma, que las entrevistas han quedado registradas en formato de audio y estos audios han sido transcritos incorporando tanto las transcripciones como los audios en los *Anexos II a VIII*. En cuanto a los formularios, también se aportan como *Anexo IX* todos los datos y opiniones recabados.

Cuidado: Confidencialidad y anonimato. Partiendo de la premisa de que la presente investigación no puede causar daño a ninguno de sus participantes, se han codificado las identidades de los entrevistados y los datos obtenidos de los cuestionarios son anónimos.

Sesgos y posicionamiento de la persona que investiga: Se incluye la valoración del sesgo o posicionamiento de quien elabora el presente trabajo por entender que forma parte de la honestidad del trabajo. Como ya se ha expuesto en la justificación personal, la investigadora parte de unas vivencias desagradables en relación a los periodos de adaptación, lo que supone la búsqueda de otras alternativas para realizar de forma más respetuosa esa transición del hogar al entorno escolar. No obstante lo anterior, y pese al punto de partida descrito, este trabajo se ha diseñado y definido de una manera neutral y en su elaboración se ha tenido en cuenta toda la información hallada y se ha contactado para las entrevistas con diversas personas que tienen distintas características y que por tanto llevan a cabo distintas prácticas docentes.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Del análisis de los datos obtenidos hemos podido establecer una serie de categorías que se corresponden con los puntos comunes que se abordaron a lo largo de las entrevistas a los docentes y nos ayudan a dar respuesta a los objetivos que nos han guiado. Tras el establecimiento de las anteriores categorías, se llevó a cabo un análisis comparativo de los resultados de las entrevistas, de tal forma que se han identificado similitudes y diferencias en las prácticas docentes, así como algunos aspectos singulares de interés.

Aunque la mayor parte de los docentes entrevistados no habla de tiempo de acogida sino de periodo de adaptación, sí que hemos notado una clara diferencia entre las prácticas que suponen que el niño debe adaptarse al nuevo medio y aquellas que, respetando las

individualidades existentes en el aula, las aceptan y las tratan de forma particular, conforme lo entiende el llamado tiempo de acogida.

A continuación, realizaremos la exposición de los resultados con base en las categorías de análisis:

6.1 Duración del periodo de adaptación o tiempo de acogida

Al empezar a tratar el tema de la existencia de un periodo de transición del entorno familiar al entorno escolar, independientemente de que la persona entrevistada identifique su práctica con el periodo de adaptación o con el tiempo de acogida, surge enseguida el asunto de la delimitación temporal de dicha transición. A este respecto nos hemos encontrado con una homogeneidad en el establecimiento de un periodo en el que los centros docentes programan horarios reducidos las dos o tres primeras semanas del curso, aunque si bien es cierto, es imprescindible diferenciar estas primeras semanas con horario reducido del tiempo real que los niños y las niñas emplean para finalizar la transición a la que nos venimos refiriendo.

Durante estas dos o tres primeras semanas los niños y las niñas acuden al centro escolar durante unas pocas horas que se van ampliando conforme avanza el periodo, de tal manera que el primer día suelen ir una o dos horas y al finalizar el periodo realizan ya la jornada completa.

No obstante lo anterior, y aunque la generalidad de los docentes refiere la existencia de estos horarios reducidos, lo cierto es que hay diferencias en las prácticas llevadas a cabo por algunos de ellos. Por un lado encontramos los centros en los que el horario reducido se establece de forma homogénea para todos los estudiantes, permitiendo alguna pequeña excepción si fuera necesario. Por otro lado, tenemos el caso de centros que van adaptando el horario de forma individual a las necesidades de cada niño o niña, es decir, el aumento de las horas se va acordando con las familias casi día a día y dependiendo de la actitud y ánimo del niño o niña. Esta flexibilidad la encontramos de forma más notoria en las escuelas infantiles que en los colegios:

Hay algunos (padres y madres) que dicen “Vale” y te sacan la agenda: “Y entonces el primer día de diez a once ¿y el segundo? “El segundo no lo sé” “¿Cómo que no lo sabes?” Pues es que depende, porque a lo mejor te tengo que llamar a los cuarenta minutos porque está el pobre con un berrinche del que no va a salir, no es bueno

hacerlo seguir sufriendo, y en ese caso repetimos el mismo horario o incluso menos horas; ¿que el niño está súper feliz? Pues igual te digo que al día siguiente sean dos horas. ¿Que está que no sabemos? Pues, oye, ¿no te vendrá bien venir a la compra por aquí mientras tanto, porque a lo mejor te digo que una hora y te tengo que llamar a los veinte minutos; o te he dicho hora y media y a la hora te llamo “es que está feliz, ¿te importa que sean dos horas? Vamos muy sobre la marcha porque preferimos hacerlo así, basándonos en cada uno de los niños. (LEIA)

Respecto al establecimiento de un periodo en el que los niños y las niñas pasan progresivamente más horas en el centro, destacamos la práctica de una maestra que recomienda a las familias que los niños hagan el horario completo desde el primer día, aunque si bien es cierto, es una recomendación y es la familia la que decide, el hecho es que los niños y las niñas de su clase realizaron el horario completo desde el primer día

En cambio yo, por ejemplo, no veo bien estas pocas horas de ir al cole, como sistema, claro. (...) De los primeros días solo vienen uno. Y luego, a partir del cuarto día ya vienen el horario completo. Pueden venir lo que quieran. Hay un horario reducido que pueden cogerlo si quieren, pero pueden no hacerlo. (RGA)

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de los cuestionarios enviados a la familia, esta medida es bien acogida, pues los comentarios son del siguiente tenor: “El periodo de adaptación en la clase de mi hijo me ha parecido perfecto y él se ha adaptado sorprendentemente bien”. (C1)

Como ya se ha expuesto, hay que tener en cuenta que las semanas en las que los centros escolares establecen jornadas reducidas no se corresponden con el verdadero tiempo que un niño o una niña necesita para adaptarse o para ser acogido en dicho centro, a continuación podemos ver dos ejemplos:

Una cosa es el tiempo que las familias puedan estar aquí acompañando, que es el tiempo necesario, y disponible que las familias tengan (...) por otro lado, está lo que internamente nosotros trabajamos como tiempo de acogida, ¿no?. Y es todo, todo el tiempo que nosotros, el niño necesita para conocer el espacio, conocer los materiales, crear un vínculo seguro con el educador y eso puede durar dos meses. (AEILT)

Suele durar muy poquito (la adaptación), es decir, ellos se adaptan rápidamente, en 15 días ya han asumido que aquí van a estar un ratito y que luego ya se van. Pero también hay casos que les cuesta más y a lo mejor duran hasta Navidad. (ABSR)

Además, este tiempo va a ser totalmente particular e inherente a cada uno de los niños y de las niñas:

[...] ese vínculo se crea día a día. No tiene un tiempo. Es decir, hay niños que rápidamente, a lo mejor en una semana, 15 días la familia se va, ya no está más aquí, y es como, necesita algo y te busca rápido. O te vas y ya te mira y dice uf ¿dónde va esta? a ver cómo, cómo ya te ya te tengo la figura, entonces voy ya creando ciertas seguridades. En otros casos, a lo mejor ya no tanto, pero bueno. Pero hay otros niños a los que les cuesta un poco más. Si tú le ves ¿no? su mirada, sus gestos, en su inactividad, como que está como alerta, como uf, a ver, no, ¿dónde estoy?, sigo mirando, sigo observando, me tomo mi tiempo que no está mal, pero es un tiempo más que necesita. Otros son más alocados, enseguida lo sacan todo y corren ¿no?, eso es otra manera de explorar. Hay quien se toma el tiempo de observación, que está muy bien, (...). Nosotros consideramos que dos meses, a lo mejor puede ser un tiempo como para incorporar las rutinas, para conocer los espacios. (AEILT)

En general, todos los docentes entrevistados se han referido a la existencia de distintos ritmos en el alumnado, para adaptarse a la nueva situación y a las nuevas rutinas.

Pues yo creo que (el tiempo de acogida) es absolutamente individual, porque es verdad que hay adaptaciones muy rápidas. (...) pero muchas veces no, es decir, pasar de papá y mamá a una tercera persona va a ser complejo. A mí me parece que el mes es el minimísimo, creo que el mes es cuando el cerebro empieza a decir, Ah vale, está es la rutina. Ah, vale, estoy seguro, Ah vale, pero es a partir del mes cuando se empieza a construir lo que yo creo que es un poco la relación. Fíjate, yo ahora con el bebé que estoy cuidando, el primer mes fue asentar las mínimas bases, el segundo un poco mejor, y ahora, es en el tercer mes cuando disfrutamos, nos conocemos, yo puedo ver que le está pasando, él puede sentir que... 3 meses. Ahora, yo ahora digo, ahora estamos en sintonía. Tres meses todos los días, de lunes a viernes, 6 horas. (LMDD)

6.2 Planificación previa: entrevistas y reuniones con las familias

Los 6 docentes que trabajan en centros educativos reconocen que antes del inicio de las clases llevan a cabo una reunión con las familias de sus futuros estudiantes, la diferencia la encontramos en el momento de hacer dicha reunión.

En el caso de las maestras ABSR y ECEE éstas llevan a cabo una reunión conjunta con las familias de todo el alumnado a principios de septiembre, unos días antes del comienzo de las clases. Una vez iniciado el curso van manteniendo entrevistas individuales con cada familia, aprovechando que, con el horario reducido del alumnado, tiene horas libres para poder reunirse con las familias. Pese a que esta es la práctica en su centro, ABSR reconoce que sería mejor realizar las entrevistas individuales antes de la incorporación del alumnado:

Realmente, lo mejor sería tener las tutorías con las familias antes de que empezará el periodo de adaptación ¿por qué?, porque si hay algún tipo de alergia, algún dato importante que te tengan que comentar muy muy particular lo vas a saber antes de recibir a ese peque. Entonces esa información con las familias lo ideal sería tenerla antes, lo que ocurre es que casi nunca hay tiempo. (ABSR)

A diferencia de lo que se acaba de comentar, RGA, AEILT y JEM realizan una primera reunión en el mes de julio para informar, entre otras cosas, de cómo se va a llevar a cabo el periodo de adaptación o el tiempo de acogida, y en septiembre, antes de que los niños y las niñas se incorporen a las aulas, realizan una entrevista individual con cada una de las familias. Se les ha planteado a estos docentes sí los niños y las niñas acuden a esta reunión inicial, resultando que solo en el caso de RGA se estima pertinente el conocer al futuro alumno o alumna en dicha reunión. Por el contrario, AEILT y JEM creen que esta entrevista no es el lugar adecuado para conocer al niño o la niña ya que en ella se van a tratar cuestiones personales y no es conveniente que el menor se dé cuenta que están hablando sobre él; además, en el caso de AEILT el centro prepara una fiesta de bienvenida para todo el alumnado en la que tendrán la oportunidad de conocer las instalaciones y a su futura maestra justo antes del inicio del periodo escolar.

En lo que respecta a las docentes ELIA y LMDD dado que los tiempos de acogida se producen en cualquier momento a lo largo del año, no existe la reunión inicial con todas las familias, sino que una vez se tiene constancia de que un menor se va a incorporar, las maestras mantienen una entrevista individual con la familia. Estas maestras también son

partidarias de que el niño o la niña no esté presente en el momento de la entrevista y el primer encuentro se produce en un momento posterior.

6.3 Forma de realizar el periodo de adaptación o tiempo de acogida

A la hora de establecer la forma concreta en la que se va a llevar a cabo el periodo de adaptación, también encontramos diferencias entre los estilos docentes de las personas entrevistadas. Por un lado, tenemos el caso de las maestras ABSR y ECEE que dividen el número de niños de su clase en grupos homogéneos para que a lo largo del tiempo que dura el periodo de adaptación establecido por el centro, los niños acuden en pequeños grupos y pueden ser atendidos de forma más individualizada, pasados los primeros días estos grupos se mezclan de tal forma que todos los niños y las niñas han compartido tiempo y espacio con el resto de sus iguales. Llegado el quinto o sexto día todo el alumnado se encontrará en el aula en gran grupo para continuar así a lo largo de todo el curso. A la vez que los niños y las niñas se van conociendo en pequeños grupos, también se va aumentando el tiempo de permanencia en el centro, de tal forma que el primer día solo están 1 hora, el segundo día 2 horas y así sucesivamente hasta alcanzar la jornada completa. Esta forma de organizar los primeros días de clase supone que las familias tengan que llevar a sus hijos e hijas en diferente horario, y durante distinto tiempo, a lo largo de 2 semanas aunque existe la posibilidad de que la familia rechace esta práctica y lleve desde el principio al menor durante la jornada completa, incluido el comedor.

Una forma interesante de llevar a cabo este proceso es la que se implementa en el aula del maestro JEM en la que conviven niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad, por lo que el número de personas que se incorporan al sistema educativo por primera vez es pequeño en comparación con el número de niños y niñas que han estado en este centro el curso anterior, por tanto, la adaptación se lleva a cabo para este pequeño grupo con el apoyo del resto de sus compañeros y compañeras que ya han pasado por esa transición.

También nos resulta llamativa la forma en la que RGA organiza estos primeros días, pues divide al grupo en tres pequeños subgrupos y a cada uno le asigna un día para acudir al centro durante toda la jornada escolar ordinaria, es decir, de 9 a 13 horas, de tal forma que los primeros 3 días de clase, cada niño y cada niña habrá acudido un solo día durante la jornada completa. Llegados al cuarto día todos los alumnos acuden al centro en jornada

completa, a menos que alguna familia decida seguir llevando a su hijo o hija en el horario reducido que marca el centro.

Llegados a este punto encontramos una de las diferencias que, a nuestro juicio, es la más importante y es, si se permite o no la presencia de familiares acompañando a los menores en el aula. Dentro de las personas entrevistadas encontramos dos maestras en cuyos centros no se permite que entre al aula ningún padre, madre o familiar, de tal forma que las maestras recogen a los niños y niñas a la puerta del pabellón y los acompañan o meten dentro del aula, incluso cogiéndolos en brazos si no quiere entrar por su propio pie. Además, en estos dos centros se da la situación de que los niños y las niñas no conocen previamente a su maestra y el primer encuentro entre ellos se produce el primer día de clase.

En el centro en el que trabaja LEIA tampoco se permite a las familias permanecer dentro del aula en el momento de dejar a los niños y a las niñas, sin embargo, en el momento de recogerlos, el adulto puede permanecer el tiempo que quiera dentro del aula realizando el acompañamiento, es decir que en este caso sí se permite la presencia del adulto de referencia pero con una limitación temporal. En este caso se da la circunstancia de que el menor ha conocido previamente tanto las instalaciones como a la persona que va a ser su referente dentro del aula.

Como contrapunto a lo anterior, el resto de los docentes relatan que hay unos días en los que el adulto de referencia del niño o la niña permanece en el aula para darle seguridad y calma con su presencia, de tal forma que desde esa seguridad el menor pueda ir explorando y conociendo el entorno:

el venir aquí a estar con ellos, acompañarles durante ese tiempo, también tiene un objetivo, y el objetivo es: yo tengo que decirte con mi gesto, con mi cuerpo, con mi estar, que tú aquí puedes estar tranquilo. (...) el momento de estar acompañando en el aula, es estar disponible corporalmente y mentalmente para ese niño que tiene que aprender a conocer ese espacio, que tiene que estar tranquilo, porque el adulto que a mí me de referencia está ahí disponible para cuando yo le necesite; no está distraído en otra cosa. Y entonces yo estoy tranquilo. Me puedo girar, y puedo ver qué tengo a mi alrededor. (AEILT)

Pero sobre todo, la presencia del padre, la madre o algún otro adulto de referencia permite que el menor vaya forjando ese imprescindible vínculo con la persona que a partir

de ese momento va a ser su referente en el aula, es decir, le permite ir construyendo ese apego con ella:

Pues es que el problema es que hay siempre una ruptura entre lo que es escuela y lo que es la familia. Si las familias no entran a las escuelas con niños pequeños es como decirle al niño, aquí tú estás solo y apáñatelas, y tu familia, que se apañe con el no verte. Esto es una sinrazón brutal y además estamos rompiendo todos esos vínculos que decimos que estamos respetando. Entonces es así como creo que debería ser: escuelas abiertas a la familia, la familia que pueda estar lo que necesite, y eso va a hacer que las adaptaciones sean mucho más rápidas, pero no solamente rapidez por el tiempo, sino que realmente haya un vínculo seguro, que realmente el niño suelte, que la madre o el padre estén tranquilos. (LMDD)

Respecto a este asunto nos ha sorprendido la disparidad de respuestas de las familias ante la pregunta de si habían tenido la oportunidad de permanecer en el aula (ellos o un familiar) durante el periodo de adaptación, y qué valoración hacían de esta presencia.

Se han obtenido respuestas valorando de forma muy positiva esta presencia, sobre todo en las familias de la clase de RGA: “Si, en el periodo de adaptación podíamos entrar a la clase con él, le daba más seguridad al niño y facilitó mucho la adaptación” (C1).

También hemos obtenido respuestas que valoran negativamente permanencia del adulto en el aula:

- No
- Creo que mi presencia hubiera retrasado la adaptación de mi hijo
- No me hubiera gustado, porque no creo que la presencia de uno de los padres hace más corto el periodo de adaptación, si no, lo alargaría más. (C3)

Y por último también se obtuvieron respuestas intermedias:

Entrar al aula me parece importante los padres conocemos el entorno y ellos tienen un momento de compartir. Permanecer en el aula me parece un error, los días que coincidía con muchos padres en la entrada le costaba soltarse e ir con sus compañeros. (C1)

6.4 Actividades que se desarrollan durante los periodos de adaptación o tiempos de acogida

Durante la realización de las entrevistas pudimos constatar que los docentes realizan distintas actividades los primeros días que los niños se incorporan al aula. En general, se organizan actividades de tipo grupal como cuentos o canciones o de tipo manual, como pintar. Pero los dos contrapuntos que nos hemos encontrado son las prácticas que realizan las maestras ECEE y RGA. La primera de ellas comienza desde el primer día con las rutinas que se van a seguir a lo largo de todo el curso (asamblea, trabajo, juego en rincones, higiene y almuerzo, recreo juego en las mesas), alargándolas conforme se alarga el tiempo que pasan los niños en el colegio, a la vez que cada día va enseñando a sus alumnos y alumnas un rincón de juegos determinado para que lo conozcan y aprendan a recogerlo después de jugar: “sigues una rutina, pero la vas alargando y cada día les vas enseñando un rincón nuevo para que vayan conociendo lo que hay en clase”(ECEE).

Por su parte, el alumnado de RGA emplea el tiempo en el aula en explorar y jugar de forma libre, y además desde el primer día salen fuera de las instalaciones del colegio.

Y otra cosa muy importante en el periodo este es el salir desde el primer día, esto es fundamental. O sea, desde el primer día yo me he ido al parque, el primer día, ¿eh?, primer día. Nos hemos ido al parque, (...) y claro, ellos entienden que la escuela no es una cárcel, no es un sitio donde te cierran y quedas cerrado hasta que te abren. (RGA)

6.5 El papel de las familias durante el periodo de adaptación o tiempo de acogida

Otra de las categorías que ha resultado del análisis de los datos es el papel que desempeñan las familias, tanto en el periodo de transición como en general durante la escolarización de sus hijos e hijas. A este respecto nos encontramos con dos posiciones un tanto distintas. La primera es aquella en la que la participación de las familias se limita al aporte de información necesario para la incorporación del niño o la niña al ambiente escolar y a cumplir con los horarios establecidos por los centros educativos durante el llamado periodo de adaptación. Por otra parte, nos encontramos otra posición que considera a las familias como una parte esencial, no solo del proceso de transición, sino

del propio proceso educativo a lo largo de toda la escolaridad, y en este sentido se considera que el tiempo de acogida o el periodo de adaptación también es para la familia, pues ellos también deben adecuar su situación personal a los cambios que origina la escolarización de sus hijos e hijas.

Una buena relación con las familias debe estar basada en la confianza mutua, y uno de los pilares de esta confianza es la transparencia del centro que se manifiesta en el hecho de que las familias puedan entrar libremente. Durante las entrevistas hemos visto claros ejemplos de centros que permiten la entrada a las familias y no solamente durante los periodos de adaptación o de acogida, y ello sin que se produzcan ningún tipo de conflicto; antes al contrario, estas presencias refuerzan la comunicación escuela- familias y la participación de estas últimas.

Por parte de las familias, en los cuestionarios, se han puesto de manifiesto importantes diferencias en cuanto a la relación familias-escuela, y más aún en lo que se refiere al sentirse apoyadas, acompañadas e informadas.

El 100 % de las familias de la clase de RGA y ABSR dicen haber tenido una buena relación familia-escuela (algunos de la clase de RGA matizan que es con la maestra y no con la escuela): “Entre la familia y la maestra, que fue la que estableció un protocolo particular, no el colegio que se basa en las normas generales” (C1), y también el 100% de estas familias dicen haberse sentido informados, acompañados y apoyados: “Si, saber de ellos, de lo que hacen y de cómo se van encontrando es tranquilizador” (C1)

Por el contrario las familias de ECEE manifiestan falta de información, aunque el numero de respuestas es tan bajo que no puede entenderse como significativo.

6.6 Signos que muestra el alumnado de que la adaptación o acogida ha llegado a su fin.

Otra de las cuestiones que se ha tratado a lo largo de las entrevistas es determinar qué signos muestran los niños y las niñas de que el periodo de adaptación o el tiempo de acogida ha llegado a su fin. A este respecto los docentes han señalado los siguientes indicadores:

- Cuando consigues que un niño se ría, no que sonría, qué se ría. Ya está, ya se ha acabado (RGA).
- Yo se lo noto a la hora de participar en una asamblea. A la hora de contarte cosas (ECEE).

- Todas esas sonrisas, las miradas, cómo se despiden, ¿no? también cuando un peque se despide, ¿de qué manera se está despidiendo?, ¿tiene ganas de volver a venir? En general deberían querer volver a venir, ¿no? y que no quieren irse. Cuando un peque ya no quiere irse, no mamá, vamos a quedarnos a jugar un ratito, pues eso es una clave fundamental, de que está súper a gusto. (LMDD)
- A la hora de despedirse de sus padres, (...) si dice un adiós seguro, no llora no está triste cuando se van (JEM).

6.7 Resultados de los formularios enviados a las familias

Como parte de la investigación nos propusimos conocer también el punto de vista de las familias respecto de la forma en la que se realiza la adaptación o acogida de sus hijos en el centro escolar, por ello elaboramos un formulario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas que se pasó a las familias cuyos hijos e hijas han sido alumnos de RGA, ABSR, ECEE y LEIA. Los resultados de estos cuestionarios quedan reflejados en el *Anexo IX*.

Como ya se expondrá en el apartado de limitaciones, uno de los inconvenientes de la presente investigación ha sido la baja participación de las familias, exceptuando las familias que tienen por tutora a la maestra RGA que contestaron todas, las demás han tenido un porcentaje que consideramos bajo de contestación. En atención a la baja participación, los resultados no pueden ser tenidos en cuenta como significativos de la percepción sobre el periodo de adaptación que tienen las familias de las clases de las maestras ABSR, ECEE y LEIA. No obstante lo anterior, dejaremos reflejados a continuación los resultados obtenidos, pues aunque no sean significativos, sí que nos pueden dar una idea de la percepción de las familias.

En primer lugar, señalar que el cuestionario lo han realizado 31 familias, de las cuales, 18 consideran que el periodo de adaptación es muy importante; 6 lo consideran importante; 5 recomendable pero no necesario, 1 lo considera poco necesario y una última considera que no es importante.

De los resultados de estos cuestionarios resaltaríamos la satisfacción general que sienten las familias de la clase de RGA respecto a cómo se ha llevado a cabo el periodo de adaptación y la constante alusión a que el resultado positivo es gracias a su tutora, lo

cual refleja una buena comunicación y participación de las familias, constatada esta última con el hecho de que todas las familias realizaron el cuestionario.

Por lo que respecta a los resultados de las demás familias, sorprende que ante la gestión muy similar del periodo de adaptación en las clases de ABSR y ECEL el sentir de las familias sea tan distinto, respecto a la entrada de las familias en el aula durante la adaptación. En la clase de ABSR todas las familias que contestaron el cuestionario ven esta posibilidad como algo negativo, mientras que en la clase de ECEE las familias lo ven como algo deseable que no se lleva a cabo.

De estos formularios destacaríamos también el hecho de que las familias sienten insatisfacción por la dificultad de conciliar sus trabajos con el periodo de adaptación:

Es muy importante, pero debemos ser conscientes que no todas las familias pueden asumir las necesidades de ese periodo y eso no les hace peores. La educación pública debe dar respuestas y accesibilizar la educación a todas las personas y esto implica asumir que no todas pueden hacer ese esfuerzo. (C4)

6.8 Resultado de una consulta a la psicóloga Rosa Jové

Como parte de la preparación de este trabajo se tuvo la oportunidad de contactar con una reconocida psicóloga infantil, Rosa Jové, quien a nuestra pregunta de ¿qué consecuencias psicológicas puede tener para un niño que la adaptación a la escuela se haga de una forma u otra? contestó, mediante el mail que se adjunta en el *Anexo X*, diciendo que la existencia o no de secuelas no depende de la forma en la que se haga la adaptación, sino en que con la escolarización temprana forzamos la separación en niños que aún no están preparados: “El problema es la edad: a los 3 años hay menos niños preparados para entrar a la escuela y a los 6 más” (Jové, R, comunicación personal, 29 de junio de 2023)

Esta contestación nos ha hecho plantearnos que deberíamos poner el foco en que los niños y las niñas no están preparados para la separación de su entorno familiar a la edad a la que pretendemos hacerla. Pero esto requeriría un profundo cambio en nuestra sociedad, en la forma en la que vemos y valoramos la maternidad, en el valor que le damos a los cuidados, sobre todo a los de la primera infancia, y en la implementación de políticas de conciliación reales y efectivas. Es innegable que el ritmo de vida que llevamos, en el

que la productividad y el consumismo están muy presentes y en el que las políticas de conciliación son claramente insuficientes, nos exige contar con instituciones y personas a las que encargar el cuidado de nuestros hijos, pero creemos que también es innegable que en los primeros años, la escuela no solo no es obligatoria, sino que es prescindible (salvo casos en los que el entorno familiar no pueda proveer de los estímulos necesarios al menor), y con esto no pretendemos “tirar piedras sobre nuestro propio tejado”, porque ante la necesidad de contar con personas que se dediquen al cuidado de los hijos, estas han de estar capacitadas para asumir tanto la dimensión formativa como la afectiva que comporta la educación; y en lo que concierne al presente trabajo, debemos conseguir que el paso de la familia a la institución educativa sea respetuoso con todas las partes implicadas, especialmente con los niños y las niñas, pues con ello estaremos logrando reducir el sufrimiento ante la pérdida que experimentan.

7. RECOMENDACIONES PARA LLEVAR A CABO UNA TRANSICIÓN LO MÁS POSITIVA POSIBLE DEL ENTORNO FAMILIAR AL ENTORNO ESCOLAR.

A partir de todos los conocimientos adquiridos durante la elaboración de este trabajo, venimos en el presente apartado a formular una serie de recomendaciones, que entendemos muy interesante y pertinentes, para llevar a cabo el tránsito de los niños y las niñas desde el entorno familiar al escolar.

Antes del inicio del periodo escolar

1. El primer contacto de las familias con el centro debería hacerse antes de formalizar la matrícula, en una jornada de puertas abiertas, donde se informe a las familias sobre el proyecto educativo, así como de los valores y principios que rigen en el centro.
2. Una vez efectuada la matrícula, antes del inicio de las vacaciones estivales, se debería realizar una reunión colectiva para informar sobre los aspectos más relevantes de la incorporación de los niños y las niñas, y concretamente sobre la forma de abordar el periodo de transición.

3. Aportar a las familias información de calidad sobre la importancia del periodo de adaptación, para que puedan decidir de una forma informada y consciente cómo van a encarar ese periodo.
4. Realizar una entrevista individual con cada familia antes del inicio del curso, en esta entrevista la maestra deberá recabar todos los datos de interés del menor y responder a todas las dudas de la familia.
5. Permitir que los niños visiten la escuela y conozcan a la que será su maestra antes del inicio de las clases, esto se puede llevar a cabo mediante una fiesta de bienvenida, o simplemente con una visita al centro

Al inicio del periodo escolar

6. Hacer el periodo de transición lo suficientemente flexible para atender a las necesidades individuales de cada niño y niña.
7. Establecer la duración del periodo en función de las necesidades de cada niño, niña y de sus familias
8. Establecer grupos y horarios reducidos los primeros días para favorecer que los niños y las niñas se conozcan entre ellos y conozcan a la maestra, así como que la maestra los conozca a ellos.
9. Alguna persona de la familia acompañará al menor en el aula durante los primeros días, para aportarle seguridad y confianza. La duración de este acompañamiento deberá ser flexible para atender a las necesidades individuales de cada alumno o alumna
10. Ser flexibles en los horarios y permitir que las familias puedan llevar a sus hijos e hijas en horarios reducidos o en el horario completo desde el momento en que lo decidan, atendiendo a las necesidades específicas de cada niño o niña.
11. Tener flexibilidad para responder a la diversidad, flexibilidad que debe estar presente en los espacios, materiales y horarios.
12. Los primeros días, la actividad principal de los niños debe ser la exploración del entorno y el juego libre.
13. Cuando la persona de la familia que acompaña al niño se marche del aula, ésta debe despedirse siempre, y la despedida debe ser firme y alegre.
14. Cuidar especialmente el contacto e información con las familias, fomentando su participación activa durante este periodo. Dialogar sobre sus expectativas,

temores, y apreciaciones, contestando a sus preguntas y aportándoles toda la información que demanden.

15. La educadora debe dar apoyo y contención emocional ante el malestar que puedan sentir los niños y las niñas

Una vez concluido el periodo estipulado para llevar a cabo la transición

16. Hacer una valoración individual y grupal del proceso, detectando aspectos que requieran la atención de la maestra.
17. Organizar una reunión con las familias para informarles sobre cómo ha ido el proceso de transición
18. Observar, reflexionar y discutir sobre la práctica, para detectar posibles escollos y poder modificar actuaciones o implementar nuevas estrategias

8. CONCLUSIONES

Mediante la elaboración de esta investigación hemos puesto de manifiesto la importancia del proceso de transición del entorno familiar al entorno escolar que todos los niños y las niñas llevan a cabo en algún momento de su vida. La importancia de cuidar este proceso viene dada por las implicaciones cognitivas, afectivas y sociales que pueden verse afectadas cuando se produce la separación entre el menor y su figura de apego primaria. De igual manera también se ha puesto de manifiesto lo importante que es que el menor cree nuevos vínculos de apego con la figura que, a partir de su incorporación al sistema escolar, va a estar a cargo de su cuidado. La calidad de estos nuevos vínculos va a estar determinada por muchos factores como el carácter o la profesionalidad de la persona cuidadora, pero también del trauma que ha podido suponer la ruptura del vínculo primario.

Para que sea posible que los niños y las niñas creen nuevos apegos en el contexto escolar, cuestión que influye directamente en su aprendizaje, es necesario que la transición se haga de la forma más respetuosa posible, pues en cualquier caso, el menor sufre por la ruptura de un vínculo muy importante, y es obligación de los adultos no solo minimizar ese sufrimiento, sino evitarlo.

Uno de los objetivos que nos habíamos propuesto con este trabajo fue examinar las diferencias entre el llamado periodo de adaptación y el tiempo de acogida, diferencia que a nivel teórico ha quedado claramente delimitada, conforme se ha establecido en el epígrafe de fundamentación teórica, sin embargo, al acercarnos a la realidad de la práctica, pudimos comprobar que los docentes entrevistados y sobre todo las familias utilizan con mayor frecuencia el termino de periodo de adaptación aun cuando las prácticas descritas obedezcan más a lo que se postuló como el tiempo de acogida. Por tanto, podemos concluir que a nivel teórico la diferencia es clara, pero a nivel práctico la delimitación resulta mas complicada pues los docentes llevan a cabo multitud de actuaciones por las que acogen a las nuevas familias, pero también en ocasiones los niños, las niñas y las familias han de adaptarse a las estructuras existentes. Creemos, por tanto, que aunque la precisión terminológica es importante, más importante es la propia práctica.

La realización de este trabajo nos ha dado la preciosa oportunidad de dialogar con excelentes profesionales de la educación, pudiendo comparar sus estilos docentes y las prácticas que llevan a cabo, no solo durante los periodos de adaptación y tiempos de acogida, sino respecto de muchas otras cuestiones educativas. Esto ha sido posible gracias al empleo de las entrevistas abiertas, instrumento que aunque suponga un mayor esfuerzo a la hora de seleccionar la información relevante para el estudio, aporta otros beneficios que bien merecen la pena el esfuerzo. Por tanto, hemos cumplido con el objetivo marcado de contrastar las opiniones y experiencias de los docentes. No ha ocurrido lo mismo con el objetivo de averiguar y contrastar las opiniones de las familias, pues la baja participación de las mismas al cumplimentar los cuestionarios no nos permite extraer conclusiones significativas, a este respecto, y viendo la importancia que los docentes le han otorgado a la colaboración entre familias y escuela creemos que este ha sido un gran fallo de la investigación que se hubiera podido evitar utilizando otros instrumentos para recabar los datos, como podría haber sido tomar una muestra pequeña de familias y realizar entrevistas en las que profundizar en los aspectos del objeto de estudio.

En lo que se refiere al último objetivo marcado, hemos extraído tanto de la literatura como de las experiencias de los docentes, aquellas prácticas que se revelan como eficaces para ayudar a los niños y niñas a transitar de la mejor forma posible del ambiente familiar al ambiente escolar favoreciendo su desarrollo y minimizando su sentimiento de perdida.

Esperamos que dichas recomendaciones puedan ser de utilidad para aquellas personas, que interesadas en el tema, se acerquen a esta investigación.

Finalizamos este epígrafe y el trabajo con una serie de reflexiones personales que nos ha suscitado la presente investigación:

Una de las cuestiones que más veces ha salido en las entrevistas es la falta del tiempo suficiente por parte de los padres y las madres para acompañar todo el proceso de sus hijos, falta de tiempo que obedece a unas insuficientes políticas de conciliación que valoren y respeten las necesidades de los menores por encima de intereses económicos. Otro concepto clave sobre el que se ha dialogado con los docentes, es la individualización de los procesos que permiten ajustarse al ritmo de cada niño y de cada niña en el camino que separa su entorno familiar del nuevo entorno escolar. Es de justicia atender a las individualidades de cada niño y de cada niña no solo a la hora de diseñar e implementar estrategias para superar los periodos de acogida y de adaptación, sino en todos los ámbitos de la educación, pero para ello no solo es suficiente la voluntad del docente, sino que el sistema educativo debería contar con muchos más recursos que permitan atender a cada niño y cada niña en su individualidad.

Nos gustaría también hacer una breve referencia a los procesos de reflexión que toda práctica educativa debe llevar aparejada, pues a nuestro juicio, el proceso de adaptación es una de aquellas prácticas que se ha quedado anquilosada y no ha sabido adaptarse a los tiempos que corren, y ello puede estar motivado por una falta de reflexión sobre la propia acción educativa de los docentes que siguen permitiendo que a sus aulas sean arrastrados por la fuerza niños y niñas asustados, que no saben dónde van y que se sienten abandonados por unos padres impotentes que contemplan la escena desde la puerta del colegio. Así que, desde esta, nuestra humilde posición, invitamos a todos los agentes educativos a reflexionar sobre este particular.

9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

9.1 Limitaciones

Partimos de la base que la presente investigación se realiza como concreción de un Trabajo Final de Grado, con todas las limitaciones de tiempo, recursos y experiencia que ello conlleva, por tanto, como ya se ha apuntado en el apartado de metodología, realmente estamos ante un trabajo de introducción a la investigación.

Dentro de las principales limitaciones que tiene este trabajo, quizá la más importante sea el tiempo, pues por un lado ha sido complicado compaginar su realización con las demás obligaciones universitarias, en concreto el Prácticum II, y con el resto de obligaciones de la vida diaria; pero por otro lado, el momento en el que se ha de desarrollar y presentar el presente trabajo ha sido también una limitación, pues en el momento en el que se comenzó a trabajar en él, los periodos de adaptación y acogida ya habían finalizado. Este último aspecto es determinante, pues no se ha tenido la posibilidad de realizar observación persistente en campo, de los eventos que acontecen durante estos periodos. Realmente hubiera sido muy interesante poder seguir la evolución de distintos grupos de niños, niñas, maestras y familias mientras estaban inmersos en el periodo de adaptación o acogida.

Otra limitación importante se refiere a la forma de obtención de los datos relativos a la opinión de las familias. Como ya se ha dicho, el instrumento elegido fue un cuestionario, que en un principio se entendió adecuado por la posibilidad de poder recabar un mayor número de respuestas, sin embargo, a la vista de los resultados, en los que la participación de las familias ha sido baja y que aunque se incluían preguntas abiertas, la profundidad de las contestaciones no era la esperada, quizá hubiera sido preferible tomar una muestra pequeña de familias y realizar entrevistas en las que profundizar en los aspectos del objeto de estudio.

Otra limitación importante, y que está relacionada con las anteriores, se refiere a la triangulación de los datos, pues teniendo la posibilidad de recurrir a otros instrumentos de investigación, como la observación persistente en campo o el estudio de documentación propia de los centros (Proyectos Educativos o Programaciones Anuales), nos hubiera aportado mayor validez y solidez a la investigación.

Por último, es de reseñar, que a pesar de que por motivos de espacio no se incluya un apartado específico sobre el estado de la cuestión, sí que se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica en las bases de datos científicas más relevantes como Scopus, ISOC, Dialnet, Web of Sciences y otras como Google Scholar, quedando reflejados los conocimientos adquiridos en el marco teórico, el análisis y la discusión.

9.2 Prospectiva

Como prospectiva de este trabajo, planteamos dos posibles futuras líneas de investigación.

- Por un lado nos parece interesante hacer un estudio observacional sobre las conductas y comportamientos que experimentan las niñas y los niños dependiendo de si la transición del entorno familiar al entorno escolar se hace siguiendo las premisas de un periodo de adaptación o un tiempo de acogida. Este estudio podría incluir también mediciones del grado de estrés que experimenta cada grupo de alumnos y alumnas mediante la toma de muestras de cortisol en saliva.
- La segunda línea de investigación que proponemos; sería un estudio longitudinal de varios grupos de alumnos y alumnas que han realizado de forma distinta la transición del entorno familiar al escolar, para comprobar si a largo plazo existen diferencias significativas en sus relaciones con el centro escolar y su rendimiento académico.

10. REFERENCIAS

- Alpi, L., Benedetti, S., Manferrari, M., Marchesi, F., Motta, M., Righi, F., Roda, A., Vassuri, P. (2003). *Adaptación a la escuela infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la escuela*. Narcea, S.A. de ediciones.
- Bolwby, J. (1998). *El apego y la pérdida. 1. EL apego*. Paidós.
- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., y Argos González, J. (2018). Profundizando en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217–240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Coma López, M. (2020). *Acoger. Acompañar los procesos de adaptación a la escuela*. Graó.
- Couso, M. (2023). *Cerebro, infancia y juego*. Ediciones Destino.
- Cruz, P., y Borjas, M. (2019). Importancia de los primeros pasos en la relación familia-colegio. (Diseño del periodo de adaptación en Educación Infantil). *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 37(2), 27–44. <https://doi.org/10.14201/et20193722744>
- Funes Artiaga, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y las niñas hoy*. Graó.
- Geddes, H. (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Graó
- Ibáñez, C. (2018). *El Proyecto de Educación Infantil y Su Práctica En El Aula*. La muralla.
- Jové, R. (2017). *La escuela más feliz*. La esfera de los libros.
- Juárez Martínez, P. (2010). Apego y periodo de adaptación en Educación Infantil. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* (7) s.p. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7058ys=>
- Juvonen, J., y Wentzel, K. (2001). *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. Oxford.
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 06 de julio de 2023, de <https://dle.rae.es/adaptar>
- Rodríguez-Peagrín, I. M. (2009). La importancia del periodo de adaptación en el alumnado de tres años: una experiencia práctica. *Espiral, cuadernos del profesorado*,

2(4), 26-33. <file:///C:/Users/cdian/Downloads/893-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3257-1-10-20170720.pdf>

- Sánchez de Medina Hidalgo, C. M. (2008). Planificación del periodo de adaptación. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas* (13) s.p. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_14/CARMEN_SANCHEZ_2.pdf
- Vargas Aldecoa, T. y Polaino Lorente, A (2001). *La familia del deficiente mental*. Ediciones Pirámide.
- Vizcarra Morales, M., y López de Arana Prado, E. y Gamito Gómez, R (2020). Del periodo de adaptación al tiempo de acogida. Una reflexión colaborativa en Educación Infantil. *Revista complutense de educación*, 487-497.
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Zazu, I. (2017). Del periodo de adaptación al tiempo de acogida. La construcción de un vínculo afectivo. *In-fan-cia Escuela 0-3*, 9-13.

Documentos legislativos:

Constitución Española

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 21 de diciembre de 1991.

Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León BOCL 23 mayo 2007.

Ley Orgánica 1/96, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, modificada por la Ley Orgánica 5/2015 y la Ley 26/2015, de modificación del Sistema de protección a la infancia y la adolescencia.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su última redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

11. ANEXOS

Todos los anexos del presente trabajo pueden ser consultados utilizando el siguiente código QR



Anexo I: Documento de consentimiento informado

Anexo II: Entrevista a la maestra RGA

Anexo III: Entrevista a la maestra ECEE

Anexo IV: Entrevista a la maestra ABSR

Anexo V: Entrevista a la maestra AEILT

Anexo VI: Entrevista a la maestra LEIA

Anexo VII: Entrevista a la maestra LMDD

Anexo VIII: Entrevista al maestro JEM

Anexo IX: cuestionarios a las familias

Anexo X: E-mail de Rosa Jové