

# Del Periodo de Adaptación al Tiempo de Acogida. Una Reflexión Colaborativa en Educación Infantil<sup>1</sup>

María Teresa Vizcarra Morales<sup>1</sup>, Elena López-de-Arana Prado<sup>2</sup>, Rakel Gamito Gomez<sup>3</sup>

Recibido: julio 2020 / Evaluado: octubre 2020 / Aceptado: Diciembre 2020

**Resumen.** Esta investigación analiza el proceso de reflexión colaborativa llevada a cabo por las profesionales de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz para definir en su Proyecto Educativo los aspectos claves del periodo de adaptación, y su manera de entenderlo. Se ha realizado una investigación-acción desplegada en cuatro fases. En esta ocasión se presenta la tercera fase, en la que se reflexiona sobre lo que se hace actualmente durante el periodo de adaptación y cómo se deben transformar el lenguaje y los modos de acción en el futuro. En el estudio, toman parte 115 profesionales de educación infantil, 12 investigadoras y 6 técnicas participando, en 8 grupos de trabajo para reconstruir el conocimiento gracias a diferentes estrategias. Las conclusiones evidencian que el tiempo de acogida, a diferencia del periodo de adaptación, supone aceptar a cada niña y a cada niño con lo que afectivamente transitan a la escuela, para que se creen nuevos vínculos afectivos que les den seguridad, en lugar de obligarles a adaptarse a una estructura rígida prefijada con anterioridad.

**Palabras clave:** educación de la primera infancia; adaptación; transición grupo de trabajo; innovación pedagógica

## [en] From the Adaptation Period to the Reception Time. A Collaborative Reflection on Early Childhood Education

**Abstract.** This research has analysed the process of collaborative reflection carried out by the professionals of the Municipal Network of Early Childhood's Schools of Vitoria-Gasteiz to define the key aspects of the adaptation period in their Educational Project, and their way of understanding it. An action-research has been carried out in four phases. This time, the third phase is presented, reflecting on what is currently being done during the adaptation period and how language and modes of action should be transformed in the future. In the study, 115 early childhood professionals, 12 researchers and 6 technicians have participated in 8 working groups to reconstruct knowledge through different strategies. The conclusions show that the reception time, as opposed to the adaptation period, implies accepting each girl and boy with what they affectively transit to school, so that new affective ties are created that give them security, instead of forcing them to adapt to a rigid structure that was pre-set in advance.

**Keywords:** early childhood education; adjustment; transition; working group; educational innovation

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Objetivo. 3. Método. 4- Resultados. 5. Discusión 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Vizcarra, M.T., López-de-Arana, E. & Gamito, R. (2021). Del Periodo de Adaptación al Tiempo de Acogida. Una Reflexión Colaborativa en Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 487-497.

## 1. Introducción

### 1.1. El Periodo de Adaptación

Esta investigación recoge la reflexión colaborativa llevada a cabo por las profesionales de la Red Municipal de Escuelas Infantiles (RMEI) de Vitoria-Gasteiz (España), entendiendo la reflexión colaborativa como la construcción conjunta del conocimiento en torno a un tópico (Martínez, Agirre, López-de-Arana & Bilbatua, 2019). La finalidad

<sup>1</sup> Financiación: Este trabajo fue apoyado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, Servicio de Educación en virtud de un contrato OTRI convenido con la UPV/EHU, para el proyecto "Detección de necesidades para construir el Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz" [número OTRI2017-0021] y con el amparo del Grupo de Investigación Consolidado reconocido por el Gobierno Vasco IkHezi IT1304-19.

<sup>2</sup> Universidad del País Vasco (España)  
[mariate.bizkarra@ehu.es](mailto:mariate.bizkarra@ehu.es)

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España)  
[elena.lopezdearana@uam.es](mailto:elena.lopezdearana@uam.es)

<sup>4</sup> Universidad del País Vasco (España)  
[rakel.gamito@ehu.es](mailto:rakel.gamito@ehu.es)

ha sido acceder a un análisis más complejo y profundo del Proyecto Educativo (PE) de la RMEI, y en este caso, del 'Periodo de adaptación'.

Revisando diferentes investigaciones, el periodo de adaptación está relacionado con el momento en el que niñas y niños -junto con sus familias- transitan de un contexto educativo a otro (Castro, Ezquerro & Argos, 2018). El paso del hogar a la Escuela Infantil es uno de los hitos educativos más importantes (Little, Cohen-Vogel & Curran, 2016).

Se considera que el periodo de adaptación debe posibilitar el ajuste de niñas y niños a la escuela, condición imprescindible para que la escuela infantil pueda "contribuir a su desarrollo integral y equilibrado, en todas sus dimensiones y en estrecha cooperación con las familias" (Decreto 237/2015, p. 6).

A pesar de la importancia del proceso, la literatura no ha tratado este tema con la profundidad que merece (Cruz & Borjas, 2019). Todavía se sigue poniendo el foco en los factores predictores clásicos, como, por ejemplo, las relaciones de las y los menores con sus madres y/o educadoras o los estresores familiares (Nur, Aktaş-Arnas, Abbak & Kale, 2018; Pratt, Swanson, van Huisstede & Gaias, 2019).

Es imprescindible abordar la temática desde un paradigma ecológico que tenga en cuenta la diversidad, las características y competencias de las familias y la calidad de los centros educativos (Sayers, Dore, Purtell, Justice, Pelfrey & Jiang, 2020). Y también, desde un paradigma inclusivo, entendiendo que la escuela debe constituirse como contexto de desarrollo adaptado a niñas y niños, en el que se deben garantizar los apoyos y ayudas necesarias para responder a la diversidad (López-Vélez, Aristizabal & Garay, 2020).

## 1.2. La Acogida en la Escuela Infantil

Desde un marco más inclusivo, se entiende que la transición de casa a la escuela conlleva cambios intensos (Ferradás & Zabalza-Cerdeiriña, 2015) y que requiere un conjunto de prácticas educativas durante un periodo de tiempo limitado, con el fin de facilitar la continuidad del cuidado infantil entre ambos contextos (Horm et al., 2018).

La acogida se entiende como el proceso mediante el que ambos contextos -hogar y escuela- buscan acompañarse para satisfacer las necesidades de la infancia (Caspé, López & Chattrabuti, 2015; Miller, 2015). Durante el proceso de separación de la familia, sería deseable que el personal docente tuviera la capacidad de entender y responder de forma sensitiva a niñas y niños, garantizando la construcción de un apego seguro (Ereky-Stevens, Funder, Katschnig, Malmberg & Datler, 2018). Todo ello favorece un desarrollo cognitivo y social saludable, gracias a que los comportamientos disruptivos son menos probables (McNally & Slutsky, 2018).

Algunas investigaciones muestran que el tiempo de acogida representa un hecho traumático o crítico para niñas y niños de escolarización temprana (Klette & Killén, 2018). Ante el sufrimiento de las criaturas, han existido numerosos intentos por mejorar el tiempo de acogida (Little et al., 2016).

Entre las mejoras se encuentran algunas de las prácticas que se despliegan, tales como, las entrevistas individualizadas a las familias, las reuniones previas con las familias al inicio del curso escolar, la planificación de visitas guiadas al nuevo centro (Parrilla, & Sierra, 2015) y la participación de las familias durante el tiempo de acogida (Sakellariou, Anagnostopoulou, & Strati, 2020). También se ha flexibilizado el tiempo de acogida en función de cada niña o niño, pudiendo durar días, semanas o meses (Fernández, 2016).

Ha sido relevante la clarificación de las señales que indican la finalización del tiempo de acogida como, por ejemplo: aceptación y deseo de acudir al centro, recibimiento alegre a su familia, socialización satisfactoria con las personas educadoras y con sus iguales, participación saludable en las actividades (Cantero & López, 2004), exploración del entorno de acuerdo a su grado de madurez (Barandiaran, Muela, López-de-Arana, Larrea & Vitoria, 2015), expresión de sus necesidades (Caspé et al., 2015) y ausencia de alteraciones en el sueño o la alimentación (Cairns & Harsh, 2014).

Los estudios muestran que las familias demandan recibir más información por parte del personal docente (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro & Wildenger, 2007; Parrilla & Sierra, 2015).

## 2. Objetivo

El objetivo de este trabajo es detectar las claves que ayudan a resignificar el periodo de adaptación como tiempo de acogida, a través de un proceso de reflexión colaborativa en el que han participado las profesionales de la RMEI de Vitoria-Gasteiz (España).

## 3. Método

Este artículo es el resultado de una de investigación-acción (Elliot, 2005; Rekalde, Vizcarra, & Macazaga, 2011) llevada a cabo con la RMEI de Vitoria-Gasteiz (España) para definir el periodo de adaptación en el PE que fue objeto de reflexión.

Debido a la mirada crítica del enfoque metodológico cualitativo, se impulsó una reflexión colaborativa en aras de facilitar que las profesionales de la RMEI construyesen significados compartidos (Flick, 2012). La principal he-

rramienta para generar dicho conocimiento compartido fue el diálogo. Por tanto, los diferentes grupos de trabajo formados por las profesionales de la RMEI reflexionaron de forma colaborativa a través del diálogo.

Los encuentros y desencuentros acontecidos posibilitaron que emergiese un discurso polifónico en el que se reveló el cambio en la conceptualización que inicialmente se elaboró sobre el periodo de adaptación, dado que la ,las profesionales de la RMEI problematizaron su primer acercamiento discursivo al periodo de adaptación.

### 3.1. Contexto

La RMEI posee una trayectoria de más de 40 años dedicados a la educación de la primera infancia (0-3 años). Desde sus inicios fue precursora y se constituyó como modelo reputado del primer ciclo de Educación Infantil.

Actualmente, la RMEI ofrece servicio educativo a 380 niñas y niños de 0 a 2 años con un equipo de 115 educadoras. La red la constituyen cinco escuelas, ubicadas en diferentes zonas de Vitoria-Gasteiz:

- EIM Hautzaro, en la zona del Casco Viejo.
- EIM Lourdes Lejarreta, en el barrio Lakuabizkarra.
- EIM del barrio Sansomendi.
- EIM del barrio Zabalgana.
- EIM del barrio Zaramaga.

En 2016, se vió la necesidad de crear un marco común sobre los principios de la vida de las escuelas y su práctica educativa. Se consideró necesario reelaborar el PE para poder construir una propuesta pedagógica consensuada, integral y acorde al ordenamiento jurídico vigente.

El PE anterior era de 2005. Era poco conocido por la comunidad educativa no respondía a los cambios sociales y normativos recogidos en Heziberri 2020 -marco educativo legal de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)-, ni al currículo de Educación Infantil vigente (Decreto 237/2015).

Este contexto fue caldo de cultivo para que emergiese la necesidad de crear un documento común que constituyese una nueva seña de identidad compartida. La función de este documento fue facilitar que todas las profesionales de la RMEI trabajasen en una misma dirección.

El nuevo PE se fundamentó en el conocimiento sobre la primera infancia y la experiencia de las profesionales de la RMEI. La implicación del equipo educativo de cada escuela en el proceso de reflexión colaborativa y elaboración del nuevo PE fue decisivo.

### 3.2. Participantes

Las personas que participaron en el proceso de construcción colaborativa del PE de la RMEI fueron:

- 115 educadoras de las 5 Escuelas Infantiles Municipales (casi todas las que conforman la red) y sus directoras, encargadas de reflexionar colaborativamente en 5 grupos de trabajo intra-centro y en 8 grupos de trabajo inter-centro -dependiendo de la dinámica propuesta-.
- 12 expertas del equipo de investigación IKHEZI, encargadas de organizar y dinamizar las jornadas de reflexión colaborativa.
- 6 personas técnicas del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, encargadas de revisar la estructura de las jornadas reflexivas y la construcción del PE.

En aras de preservar la confidencialidad todas las personas participantes, todas ellas fueron codificadas como profesionales, independientemente del cargo de gestión que en ese momento estuvieran ocupando. En los diálogos se procuró fomentar la horizontalidad, evitando destacar las voces de elementos de poder (Elliot, 2005; Flick, 2012).

### 3.3. Instrumentos para la Recogida de la Información

Para el registro de información se utilizaron: las transcripciones de las grabaciones sobre las discusiones emergidas en los grupos de trabajo y las notas de campo tomadas por las investigadoras sobre los comentarios y las impresiones de las profesionales de la RMEI. Además de estos registros, se recogió también la información de los documentos elaborados por las profesionales de la RMEI durante las diferentes fases de la reflexión colaborativa.

### 3.4. Investigación-Acción

Las fases desarrolladas coinciden con los momentos de la investigación-acción ideadas por Carr y Kemmis (1986). La construcción inicial del PE fue la realidad desde la que se partió (fases 1 y 2). Cuando se observó esta realidad, se cuestionó y problematizó el discurso co-construido para el PE sobre el 'Periodo de adaptación' (fase 3). Se reflexionó resignificando el 'Periodo de adaptación' a 'Tiempo de acogida' y se atendió a la conceptualización de

dicho momento y a sus implicaciones prácticas. Por último, se planificó la reelaboración del PE de la RMEI y se procedió a resolver la realidad problematizada creando el PE final (fase 4). El proceso de las fases se describe en los siguientes subapartados.

A pesar de ello y al tener como objetivo la detección de las claves que ayudan a resignificar el Periodo de Adaptación, este artículo recoge y analiza únicamente lo acontecido en la tercera fase de la investigación-acción.

### **3.4.1. Fases Anteriores (1 y 2): Construyendo el PE**

En la primera fase, llevada a cabo del 3 al 5 de enero de 2017, se realizaron unas jornadas de reflexión colaborativa inter-centro con las 115 profesionales de las 5 Escuelas Infantiles de la RMEI. Estas jornadas tuvieron lugar en el Centro Cultural Montehermoso de Vitoria-Gasteiz y duraron 8,5 horas cada una.

El objetivo fue poner en marcha el proceso de investigación-acción para la construcción conjunta del nuevo PE. Se realizaron diferentes dinámicas: el primer día, el árbol de los sueños y un word café para recoger ideas sobre el modelo de escuela deseado; el segundo día, un diagnóstico de la realidad de las Escuelas Infantiles de la RMEI; y, el tercer día, un DAFO (Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades), y la identificación de las líneas de mejoras y las líneas rojas que no se debían traspasar.

En la segunda fase, se dio continuidad a la investigación-acción promoviendo la reflexión conjunta intra-centro. Durante el curso 2016/2017, en cada una de las 5 Escuelas Infantiles de la RMEI, cada equipo docente se reunió una vez al mes entre febrero y junio para reflexionar, definir y reescribir los diferentes apartados del PE: los principios pedagógicos (cómo entendemos a la niña y al niño, atención a la diversidad, papel de la persona adulta, relación y participación con las familias, tratamiento de las lenguas, coeducación y corresponsabilidad de los hombres en la educación, sostenibilidad medioambiental) y la práctica educativa (periodo de adaptación y familiarización con la escuela, ejes que organizan la vida cotidiana oportunidades de juego, espacios y materiales educativos, organización y funcionamiento y evaluación). Finalmente, las 12 expertas del equipo de investigación IKHEZI aunaron las propuestas de los 5 centros y elaboraron un documento común.

### **3.4.2. Fase Analizada (3): Resignificando Conceptos para Apropiarse del Discurso**

Se realizó una reflexión colaborativa inter-centros sobre el documento común elaborado en la fase anterior. La reflexión colaborativa tuvo lugar en julio de 2017, en el Centro Cultural Montehermoso de Vitoria-Gasteiz. Se organizaron cuatro jornadas de 8 horas cada una. Participaron las 115 educadoras de las 5 Escuelas Infantiles de la RMEI. A las dos primeras jornadas acudieron la mitad de profesionales de cada centro, y a las dos últimas la otra mitad.

En las dos primeras jornadas, los grupos de trabajo inter-centros detectaron las carencias de cada apartado recogido en el texto común y se hicieron nuevas aportaciones con el fin de que el PE reflejará la práctica real de las escuelas. Se facilitaron algunas lecturas (Arnaiz, 2013; Beneito, 2009; López-Sánchez, 2011; Menéndez, Jiménez & Lorence, 2008; Mir, Batle & Hernández, 2009; Rodríguez-Pelegrin, 2009; Sousa, Lopes & Ferreira, 2013) para promover la fundamentación de aquello que ya hacían y pensaban que debían hacer.

En las dos últimas jornadas, los nuevos grupos de trabajo inter-centros revisaron, refrendaron y reescribieron los apartados del PE. Al final de segunda y cuarta jornada, cada grupo de trabajo inter-centro presentó su reflexión ante el resto de profesionales de la RMEI.

### **3.4.3. Fase Posterior (4): Re-Construyendo el PE**

La cuarta y última fase se realizó entre septiembre de 2017 y diciembre de 2019. Durante este periodo, las 12 expertas del equipo de investigación IKHEZI re-elaboraron el PE de la RMEI, según lo acordado en las jornadas de julio (fase 3). El nuevo documento se volvió a compartir con los equipos docentes de cada Escuela Infantil y con las técnicas del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Se recogieron las últimas propuestas de mejora, logrando el PE final (Aristizabal et al., 2020).

## **3.5. Análisis**

Se analizó el contenido de los audios grabados en las jornadas de reflexión colaborativa, de las notas de campo recogidas por las 12 expertas del equipo de investigación IKHEZI y los documentos elaborados por las profesionales de la RMEI.

Las categorías se organizaron teniendo en cuenta el proceso reflexivo propuesto por Dewey (1933); en el cual, tras identificar una situación problemática (categoría ‘cuestionamiento’), se pasa a la identificación de los factores que inciden en la comprensión de dicha situación (categoría ‘resignificación’), para finalmente poder formular nuevas alternativas dirigidas a resolver la situación (categoría ‘implicaciones prácticas’).

Las sub-categorías se definieron a través de un proceso inductivo-deductivo, que se apoyó en la información recogida y en los textos consultados. Se realizó una codificación axial con Nvivo. Los conceptos revisados en el

marco teórico sobre el periodo de adaptación que más se repitieron fueron codificados y categorizados estableciendo relaciones jerárquicas (ver tabla 1).

Las categorías fueron contrastadas por pares, cruzando y comparando los diferentes análisis en un único proyecto de Nvivo. Se calculó la fiabilidad a través de Kappa de Cohen, obteniéndose un índice de 0.89.

Tabla. 1. Sistema categorial sobre la acogida.

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Cuestionamiento de la conceptualización del periodo de adaptación	Insatisfacción y desencanto	Desacuerdos recogidos respecto al documento construido hasta ese momento.
	Áreas problemáticas	Ausencias o aspectos sin desarrollado adecuadamente.
Resignificación del tiempo de acogida	De la adaptación a la acogida	Cambios en el discurso para nombrar y comprender el proceso; significados y procesos afectivos inherentes.
	Emociones y conductas de niñas y niños ante la separación	Descripción de vivencias y respuestas infantiles ante la separación de sus familias.
	Emociones y conductas de las familias ante la separación	Descripción de vivencias y respuestas de las familias ante la separación de sus hijas e hijos.
Implicaciones prácticas para transitar de la adaptación a la acogida	Flexibilidad y organización	Especificación de condiciones necesarias para que espacio, tiempos y calendario aseguren la acogida.
	Acercamiento y relación con familias	Identificación de momentos de encuentro con familias.
	Señales del fin del tiempo de acogida	Clarificación de conductas que comunican el fin del tiempo de acogida.

### 3.6. Veracidad y Comportamientos Éticos

Como indica Gibbs (2012), se preservó el anonimato de las personas participantes y se mantuvo la confidencialidad, gracias a un sistema de códigos de identificación donde a cada profesional (prof) y a cada grupo de trabajo (GT) se le ha dado una numeración aleatoria.

Las 115 educadoras de la RMEI y las 6 técnicas del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz conocían el motivo de la investigación-acción y firmaron los consentimientos informados que elaboraron las 12 expertas del equipo de investigación IKHEZI. Además, antes de ser enviado a la revista, se compartió el manuscrito con todas las personas participantes, dándoles la posibilidad de realizar los cambios que considerasen pertinentes. Fue la propia institución la que nos solicitó el estudio.

## 4. Resultados

### 4.1. Problemática de la Conceptualización del Periodo de Adaptación

La problemática que da inicio a la investigación-acción es la *insatisfacción y desencanto* mostrado por las profesionales de la RMEI con el documento consensado en las fases 1 y 2. Ante lo recogido sobre el periodo de adaptación en el PE, las personas creyeron que no se recogía el sentir y el modo de hacer de la RMEI, ya que han cambiado mucho en los últimos años.

Es una pena que, después de todo el trabajo que hemos hecho durante tantos años, nos haya quedado un texto tan clásico, que no es un reflejo de nuestro proceso personal (prof2\_EI2\_GT1).

Es un poco triste ¿no? que hayamos elaborado un texto donde decimos tan poco sobre lo que hacemos. Hemos avanzado mucho en nuestros 30 años de experiencia, pero yo este progreso no lo veo de ninguna manera en el texto (Prof8\_EI3\_GT2)

A su vez, identificaron diferentes *áreas problemáticas*, pensaron que para mejorar el texto se debían realizar muchos cambios y recoger mejor la práctica de los centros de Educación Infantil.

Yo a este documento le cambiaría muchas cosas (Prof13\_EI3\_GT3).

Especificaron claramente los ámbitos problemáticos a modificar, como el lenguaje utilizado para describir el periodo de adaptación.

La verdad es que yo si tuviese que hacer este texto pondría otras cosas y utilizaría otros términos (Prof10\_EI5\_GT2).

Estas reflexiones les han llevado a renombrar el apartado ‘Periodo de adaptación’ como ‘Tiempo de acogida’ y a reconstruir su significado para reflejar mejor su quehacer diario.

## 4.2. Resignificación del Tiempo de Acogida

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.

### 4.2.1. De la Adaptación a la Acogida

Tras leer y analizar el apartado ‘Periodo de adaptación’ del PE, proponen que se retitule como ‘Tiempo de acogida’, superando así el término clásico tan extendido en la literatura y en los discursos de Educación Infantil. 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:

Empezamos por el propio nombre de este principio pedagógico, periodo de adaptación (con un gesto de desagrado), con este nombre parece que damos a entender que es el niño el quien debe ajustarse a la escuela, quien debe adaptarse a ella, y ahí ya empezamos mal (Prof14\_EI4\_GT3).

Y así es, parece que siempre son los niños los que se tienen que adaptar a esa estructura y quizá en un tiempo nosotras también lo entendíamos así, pero hace mucho tiempo que lo entendemos de otra manera y que lo hacemos de otra manera (Prof16\_EI1\_GT4).

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.

Yo hablaría más de acogida, siguiendo un poco con la esencia del artículo de Arnaiz que hemos leído. La escuela se abre a las criaturas, y tienen que entender que es así. Se tienen que sentir acogidos en este nuevo espacio, es el espacio en que las nuevas personas que van a conocer son una oportunidad para construir lazos afectivos nuevos (Prof4\_EI4\_GT1).

Ya traen sus propios lazos afectivos y no los pueden sustituir por otros nuevos, tienen que sentir que lo que traen no está en contra de lo que se encuentran en la escuela, que la escuela les acoge con lo que son y cómo son, que no tienen que cambiar, que su individualidad nos enriquece (Prof9\_EI4\_GT2).

En un grupo de trabajo, una de las profesionales de la RMEI, queriendo ir un poco más allá de lo afectivo, reivindica que la acogida también tiene que ver con lograr que vivan la escuela como contexto de juego, descubrimiento y relación.

Yo creo que tendríamos que poner este texto de Rodríguez Pelegrin que habla de descubrir la magia que la escuela puede transmitir en cada momento del día (Prof 18\_EI3\_GT4).

Las fuentes bibliográficas que más les inspiraron fueron el texto de Arnaiz (2013) y el de Rodríguez Pelegrin (2009).

### 4.2.2. Emociones y Conductas ante la Separación

Las profesionales de la RMEI expresan que en el apartado renombrado como ‘Tiempo de acogida’ falta hacer referencia a las emociones vividas por niñas y niños durante el proceso y que se manifiestan en forma de conductas. Esta categoría es clave para una comprensión más profunda del proceso y para justificar su importancia.

Algunos lo pasan fatal, les cuesta mucho despegarse de su madre o de su abuelo, lloran, patalean, se agarran a un objeto o una ropa que llevan sus familiares. Otros, sin embargo, entran fenomenal los primeros días y, más adelante, se les ve tristes, o se enfadan por algo incomprensible, es como si actuarán con efecto retardado (Prof4\_EI4\_GT1).

Otros, dejan de comer o se les altera el sueño, hay de todo (Prof9\_EI4\_GT2).

Sin embargo, como apuntan las profesionales de la RMEI, no todo son dramas. Hay niñas y niños que viven el tiempo de acogida desde la tranquilidad, no desde el desgarró.

No todo el mundo lo pasa tan mal, algunos están encantados desde el primer día, entran sin mirar casi para atrás, y hasta le miran un ratito a la madre, como preguntándole que hace ahí (Prof9\_EI4\_GT2).

A lo largo del discurso, una y otra vez se menciona la diversidad de conductas que emergen durante este proceso. Todas las criaturas son diferentes, por lo que procesan y expresan de formas diferentes.

### 4.2.3. Emociones y Conductas de las Familias ante la Separación

El sufrimiento de niñas y niños es más fácilmente reconocido y aceptado. Sin embargo, las emociones de las familias en este periodo de transición no se suelen tener mucho en cuenta. Esto es algo que las profesionales participantes reivindican en este proceso de reflexión colaborativa.

Es imprescindible respetar el ritmo también de las familias. Hay familias en las que, la madre, necesita más la acogida que su hijo. El apego que tiene es tan grande que hay que hacer un trabajo con ella, porque es la que realmente está sufriendo más (Prof11\_EI1\_GT3).

Para muchas familias la acogida es un proceso doloroso, sufren cantidad, no saben cómo tienen que hacerlo, o les parece que sus pequeños sufren más de lo que sufren en realidad, por eso, el proceso requiere de cuidado y afecto (Prof1-EI1\_GD1).

### 4.3. Implicaciones Prácticas para Transitar de la Adaptación a la Acogida

#### 4.3.1. Flexibilidad y Organización

Para una buena acogida es necesario mostrar flexibilidad. Esta es la clave para responder a la diversidad. Los grupos de trabajo indican que este principio pedagógico no quedaba lo suficientemente claro en el PE anterior.

Habría que recoger que el profesorado debe actuar siguiendo unos principios pedagógicos básicos, respetando las individualidades de cada persona (Prof17-EI2\_GD4).

Esta flexibilidad es clave en espacios, materiales, horarios e incluso calendarios. Sin ella, sería imposible adaptarse a las necesidades de niños y niñas.

Faltan también explicar cómo adaptamos los materiales y los espacios a cada edad, que parte de ese acogimiento tiene que ver con ofrecer un espacio cómodo, poco estereotipado que les ayude a sentir que la escuela les ofrece un espacio para el aprendizaje, que es tranquilo y ofrece el sosiego que necesitan (Prof4\_EI4\_GT1).

Es importante establecer un calendario, unos tiempos para que la acogida sea de calidad, pero según lo que habíamos recogido pareciera que los horarios y los tiempos son rígidos y, sin embargo, los hemos flexibilizado mucho con el paso de los años (Prof14\_EI4\_GT3).

En relación al espacio, durante el tiempo de acogida las aulas están abiertas a las familias para que puedan estar acompañado y dando seguridad a los niños y las niñas.

Les dejamos que entren cuando quieran, que salgan si lo necesitan, que sus familiares estén cerca si así lo demandan, o que se vayan un ratito (la familia) si (los niños y las niñas) ya se encuentran a gusto y se sienten bien en la escuela (Prof 3\_EI3\_GT1).

Las profesionales de la RMEI aseguran que los tiempos no son iguales para todas las personas, que son únicas e irrepetibles. Por lo tanto, casi se hace necesario hacer horarios y tiempos de acompañamiento familiar a la carta.

Hay niñas y niños que se adaptan enseguida, y otros necesitan todo un trimestre, que tiene que quedarse la madre en el pasillo, hasta que un día, ya no salen al pasillo a buscarla (Prof2-EI2\_GD1).

#### 4.3.2. Acercamiento y Relación con las Familias

Uno de los aspectos más criticados por los grupos de trabajo es el lugar que se les daba a las familias en el apartado renombrado como 'Tiempo de acogida' del PE. A su parecer, las familias son imprescindibles durante el tiempo acogida.

Para mí en estas descripciones faltan muchas cosas: faltan las familias, la relación que establecemos con ellas (Prof3\_EI3\_GT1).

En uno de los grupos de trabajo se conversa sobre los tres momentos clave constituidos con el fin de establecer las relaciones con las familias.

Son tres tiempos. Hay un momento previo, otro que se realiza cada día, y un tercer momento de valoraciones finales (Prof19\_EI4\_GT4).

El primero, hace referencia al momento en que las familias se acercan a conocer el centro en la jornada de puertas abiertas que lidera la dirección de cada Escuela Infantil.

Las puertas abiertas en los días previos a la matrícula les dan la oportunidad de ir conociendo la escuela, porque la familia empieza a imaginar la escuela, a realizar sus previsiones (Prof7-EI2\_GD2).

Al formalizar la matrícula se realiza la primera entrevista con la educadora. El objetivo es acoger a las familias y asegurar la interacción y el intercambio de opiniones. Tanto las profesionales de la RMEI como las familias aportan información que será útil para la realización de una buena acogida a niños y niñas.

Se hacen entrevistas personalizadas que permiten intercambiar información, quitar miedos, tranquilizar, asesorar, y que sirven para acercarnos a la individualidad de cada criatura (Prof1-EI1\_GD1).

El segundo momento tiene que ver con las interacciones que surgen entre los equipos docentes y las familias cada día, en las entradas y salidas.

Siempre es muy importante la comunicación, pero al principio de curso es imprescindible. Por ello, la comunicación directa de cada día aporta información relevante para el seguimiento del proceso. Le dedicamos un tiempo a cada familia, realizamos intercambios de información y les damos orientaciones (Prof10\_EI5\_GT2).

El tercer momento está relacionado con la evaluación. Se realiza de forma conjunta con las familias, para compartir como ven a los niños y las niñas y contrastar la realidad observada en los diferentes contextos (casa y escuela). Ese último momento, en ocasiones, lleva a replantearse las actuaciones a seguir con un niño o una niña, el grupo en su totalidad, alguna familia o la totalidad de ellas.

Hacemos unas reflexiones y valoraciones con las familias, al final de cada periodo (Prof17-EI2\_GD4).

La valoración final es importante porque sirve para reflexionar sobre el desarrollo del proceso y replantear los pasos a seguir en función de la evolución de cada persona (Prof15\_EI5\_GT3).

### 4.3.3. Señales de que el Tiempo de Acogida ha acabado

Las señales que indican que el tiempo de acogida ha terminado cobran especial relevancia en el discurso de las profesionales de la RMEI, constituyendo un punto clave en la reflexión colaborativa.

Los grupos de trabajo expresan que, en el PE deben aparecer identificadas las señales que dan cuenta de la finalización del tiempo de acogida.

Hay un montón de señales que dicen que ya se encuentran bien en la escuela, que ya no necesitan la presencia de sus personas adultas de referencia familiar, porque han establecido una relación de apego con esa otra persona de referencia, que es la tutora (Prof7-EI2\_GD2).

Cuando vienen tranquilos, sonríen, se mueven con familiaridad, o nos saludan con cariño; es que las cosas han empezado a cambiar (Prof15\_EI5\_GT3).

Cuando desaparece la ansiedad y las lágrimas, cuando se sueltan de la persona que les acompaña y salen corriendo; algo está pasando, algo está cambiando, sienten que han sido acogidos en la escuela (Prof13\_EI3\_GT3).

Aunque las profesionales de la RMEI conversan sobre aspectos relacionados con el sueño y la alimentación, el estado emocional (irritabilidad, inquietud, calma) es la señal a la que otorgan más importancia; ya que el tiempo de acogida tiene como finalidad la construcción de nuevos vínculos afectivos basados en la seguridad.

## 5. Discusión

El análisis de la reflexión colaborativa de las profesionales de la RMEI evidencia que, a nivel discursivo han superado la conceptualización clásica vinculada al 'Periodo de adaptación', reconceptualizando la transición de casa a la escuela como 'Tiempo de acogida' reivindicado en diferentes trabajos (Ferradás & Zabalza-Cerdeiría, 2015).

Desde este nuevo discurso se humaniza a las personas protagonistas, reconociendo sus vulnerabilidades y sus capacidades. Coincidiendo con diferentes estudios en los que se constató que no hay un periodo de adaptación universal (López & Cantero, 2004). Las profesionales de la RMEI explican que la separación que conlleva el inicio en la Escuela Infantil provoca sufrimiento en algunas criaturas, como se ha encontrado en algunos estudios (Klette, & Killén, 2018). y . Además, estas profesionales verbalizan que, la separación también es dolorosa para algunas familias. La simplificación de la teoría del apego ha llevado a suponer que una separación temprana provoca efectos negativos, hecho que despierta ansiedad y culpa en algunas familias (López & Cantero, 2004).

Asimismo, las profesionales de la RMEI señalan los elementos claves que el PE debería contemplar para que el tiempo de acogida se adapte a su práctica. Éstos elementos coinciden con los aspectos a mejorar señalados en otros estudios: dificultades para adaptar los ritmos a las necesidades y para colaborar con las familias (Escarbajal, Arnaiz & Gualdo, 2017).



Consideran imprescindible que el PE de la RMIE refleje la flexibilización del tiempo y del espacio que rige su práctica durante el ‘Tiempo de acogida’ para dar respuesta a la diversidad del aula. Las profesionales participantes se muestran contrarias a establecer ‘horarios rígidos’. Además, como indican algunas personas expertas (Fernández, 2016), ellas también manifiestan que, según su experiencia, el tiempo de acogida puede durar días, semanas o meses.

En cuanto al espacio, las profesionales de la RMEI exponen que durante el ‘Tiempo de acogida’ permiten la presencia de familiares en el aula para suavizar la separación inherente a esta transición, tal y como promueven algunas personas expertas (Sakellariou et al., 2020).

Las profesionales participantes cuentan que programan la relación con las familias en tres momentos diferentes, que coinciden con las mejoras que se han ido promoviendo a lo largo de los años (Parrilla & Sierra, 2015): la planificación de visitas guiadas al nuevo centro y las entrevistas individualizadas a las familias. Tal y como ellas mismas expresan, su finalidad es ‘quitar miedos, tranquilizar y asesorar’. Este tipo de prácticas, que fueron incluidas en el PE de la RMIE, responden a las demandas que las familias hacen sobre la escasa información que reciben de las educadoras (McIntyre et al., 2007; Parrilla & Sierra, 2015); y a la necesidad que reivindican algunas personas expertas de atender a las familias facilitando su adaptación, porque su tranquilidad tiene un gran valor predictivo en el proceso de ingreso que harán las criaturas al centro (Cantero & López, 2004).

Por último, en el PE de la RMIE, las profesionales otorgan importancia a las conductas emocionales relacionadas con la vinculación. Principalmente, hacen referencia a la ausencia de llanto y al deseo de acudir al centro. Sin embargo, faltarían por mencionar otras señales relacionadas como el recibimiento de la familia, la socialización, la participación en las actividades del centro (Cantero & López, 2004), la exploración (Barandiaran et al., 2015), la comunicación de sus necesidades (Caspé et al., 2015), y la ausencia de alteraciones en el sueño o en la alimentación (Cairns & Harsh, 2014).

## 6. Conclusiones

Se concluye que a través de la investigación-acción realizada se ha cumplido el objetivo de detectar las claves que ayudan a resignificar el periodo de adaptación como tiempo de acogida.

Según lo analizado, el proceso de resignificación tuvo su base en la propia práctica de las profesionales de la RMEI. Lo que se transformó fue el discurso que inicialmente desarrollaron. Transitaron de la conceptualización clásica vinculada al periodo de adaptación a una conceptualización más humanizada, en la que se valor tanto el sufrimiento de las criaturas como el de las familias. Además, se propuso mejorar el discurso inicial atendiendo a la flexibilización de tiempos y espacios, que permite dar respuesta a la diversidad. Y, por último, se destacó la importancia de atender a las señales que muestran que este tiempo de acogida ha sido superado.

Cabe señalar, que a través de la reflexión colaborativa realizada por las profesionales de la RMEI se alcanzó una relación dialéctica entre teoría y práctica (Korthagen, 2001; López-de-Arana, Martínez, Agirre & Bilbatua, 2019). La evidencia de esto se observa cuando utilizan los discursos de diferentes lecturas, Arnaiz (2013) y Rodríguez-Pelegrin (2009), para explicar y fundamentar su práctica.

Por lo tanto, las jornadas reflexivas diseñadas, organizadas y dinamizadas por las 12 expertas del equipo de investigación IKHEZI pueden considerarse exitosas y pueden servir de modelo u orientación a futuras iniciativas similares.

Sin embargo, esta investigación-acción tiene varias limitaciones. La primera tiene que ver con no haber incorporado a las familias en el proceso de reflexión colaborativa para diseñar un marco más complejo y polivocal sobre la transición del hogar a la escuela (Parrilla & Sierra, 2015). La segunda se basa en que la investigación-acción pretende transformar el discurso. No obstante, sería interesante comprobar que la práctica que relatan se da realmente en los centros y asegura el bienestar y desarrollo de las criaturas. Por último, este estudio fue realizado antes de la llegada de la Covid-19, por lo que sería necesario indagar cómo se ha desarrollado el tiempo de acogida durante la pandemia.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aristizabal, P., et al. (2020). *El Proyecto Educativo de la Red de Escuelas Infantiles Municipales. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*. Recuperado de: <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/75/81/87581.pdf>
- Arnaiz, V. (2013). La adaptación de los niños y sus familias en las Escuelas Infantiles de Menorca: Un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 71-19.
- Barandiaran, A., Muela, A., López-de-Arana, E., Larrea, I. & Vitoria, J. R. (2015). Exploratory behaviour, emotional wellbeing and childcare quality in preschool education. *Anales de Psicología*, 31(2), 570-578.
- Beneito, N. (2009). *El acompañamiento del desarrollo, las ideas de Emmi Pickler*. Buenos Aires: Universidad de la Plata.
- Cairns, A. & Harsh, J. (2014). Changes in Sleep Duration, Timing, and Quality as Children Transition to Kindergarten. *Behavioral Sleep Medicine*, 12(6), 507-516.
- Cantero, M. J. & López, F. (2004). Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 43-61.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Caspe, M., Lopez, E. & Chattrabhuti, C. (2015). *Four Important Things to Know About the Transition to School*. Estados Unidos: Harvard Family Research Project.
- Castro, A., Ezquerra, P. & Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación*, 30, 217-240. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Cruz, P. & Borjas, M.P. (2019). Importancia de los primeros pasos en la relación familia-colegio. (Diseño del periodo de adaptación en educación infantil). *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 27-44.
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz, 15 de enero de 2016, núm. 9, pp. 1-50. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L. E. & Datler, W. (2018). Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 270-279.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P. & Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Fernández, R. (2016). Acollearte. Planificación del periodo de adaptación en cuarto de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 177-185.
- Ferradás, R. L. & Zabalza-Cerdeirina, M. A. (2014). Verso l'accoglienza: pratiche di qualità tra servizi educativi e famiglie in Galicia. En M. Guerra & E. Luciano (Coords.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 111-128). Milan: Junior.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Horm, D. M., File, N., Bryant, D., Burchinal, M., Raikes, H., Forestieri, N. & Cobo-Lewis, A. (2018). Associations between continuity of care in infant-toddler classrooms and child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 105-118.
- Klette, T. & Killén, K. (2018). Painful transitions: a study of 1-year-old toddlers' reactions to separation and reunion with their mothers after 1 month in childcare. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1970-1977. DOI: 10.1080/03004430.2018.1424150.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Little, M., Cohen-Vogel, L. & Curran, C. (2016). Facilitating the Transition to Kindergarten: What ECLS-K Data Tell Us about School Practices Then and Now. *AERA Open*, 2(3), 1-18.
- López, F. & Cantero, M. J. (2004). Periodo de adaptación escolar: Descripción del proceso y supuesta universalidad cuando los niños ingresan a los 3 años. *Infancia y aprendizaje*, 27(1), 27-41.
- López-de-Arana, E., Martínez, A., Agirre, N. & Bilbao, M. (2019): More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars, *Reflective Practice*, 20(6), 790-807. DOI: 10.1080/14623943.2019.1690982
- López-Sánchez, F. (2011). La separación de los padres durante la primera infancia. *Padres y Maestros*, 34(0), 13-15.
- López-Vélez, A.L., Aristizabal, P. & Garay, B. (2020). Discursos de inclusión y diversidad entre las educadoras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles (RMEI) de Vitoria-Gasteiz. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 59 - 80. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.003>
- Martínez, A., Agirre, N., López-de-Arana, E. & Bilbao, M. (2019). Analysis of interaction patterns and tutor assistance in processes of joint reflection in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 389-401. DOI: 10.1080/02607476.2019.1639259
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. & Wildenger, L. K. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McNally, S. & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188(5), 508-523. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Menéndez, S., Jiménez, L. & Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *XXI, Revista de Educación*, 10, 97-110.
- Miller, K. (2015). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221.
- Mir, M., Batle, M. & Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Nur, İ., Aktaş-Arnas, Y., Abbak, B. S. & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in preschool. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 18(1), 201-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.T0608>
- Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pratt, M. E., Swanson, J., van Huisstede, L. & Gaias, L. M. (2019). Cumulative family stressors and kindergarten adjustment: The exacerbating role of Teacher-Child conflict. *Merrill - Palmer Quarterly*, 65(1), 28-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.1.0028>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. & Macazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-104.

- Rodríguez-Peigrin, I. M. (2009). La importancia del periodo de adaptación en el alumnado de tres años: una experiencia práctica. *Espiral, revista para el profesorado*, 2(4), 26-33.
- Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R. & Strati, P. (2020). Concerns and expectations of Greek parents regarding their children's environment to the Nursery School. *International Journal of Current Research*, 12(07), 12413-12420.
- Sayers, R. C., Dore, R., Purtell, K. M., Justice, L., Pelfrey, L. & Jiang, H. (2020). Supporting Children and Families During the Kindergarten Transition: Connection-Focused Home Visiting. En S. Tatalović & J. LoCasale-Crouch (Eds.), *Supporting Children's Well-Being During Early Childhood Transition to School* (pp, 139-164). Pensilvania (USA): IGI Global.
- Sousa, R., Lopes, A. & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403-422.