

EL PERIODO DE ACOGIDA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN DIFERENTES PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

TRABAJO FIN DE GRADO

AUTORÍA: Iñurrategi, Rodríguez, June.

DIRECCIÓN: Belasko, Txertudi, Maitane.

2018

RESUMEN

Mediante este Trabajo de Fin de Grado se ha investigado el periodo de acogida en el primer ciclo de Educación Infantil; es decir, un periodo necesario para que el/la niño/a pueda integrarse en un entorno completamente nuevo para él/ella: la escuela. Ya que esta etapa supone un cambio significativo en la vida de los/las niños/as, es importante conocer los aspectos fundamentales de dicho periodo para que esta etapa de integración inicial en la escuela sea positiva. La investigación realizada tiene como objetivo analizar las características diferenciales en distintas pedagogías alternativas. Para ello, se ha realizado una investigación cualitativa, mediante una encuesta que recoge los aspectos más importantes del periodo en escuelas con las pedagogías Reggio Emilia, Waldorf y Montessori. Por último, se han extraído los resultados y conclusiones basados en la encuesta. Cabe decir que el periodo de acogida no se organiza dependiendo de la pedagogía, sino en función de las características propias de cada escuela, dando así una visión diferenciada en cada una de ellas.

Palabras clave: periodo de acogida, pedagogías alternativas, apego, niño/a, escuela, familia.

LABURPENA

Gradu Amaierako Lan honen bidez, harrera aldia aztertzen da Haur Hezkuntzako lehenengo zikloan; hau da, eremu familiarretik ateratzeko eta inguru guztiz berri batean integratzeko (eskola) haurrak behar duen periodoa. Aldi honek aldaketa adierazgarria suposatzen duenez haurren bizitzan, garrantzitsua da honen funtsezko alderdiak ezagutzea, hasierako integrazio aldia eskolan positiboa izateko. Burututako ikerketa pedagogia alternatiba ezberdinen ezaugarri bereizgarriak aztertzea du helburu. Horretarako, ikerketa kualitatibo bat burutu da, aldiaren alderdi garrantzitsuenak Reggio Emilia, Waldorf eta Montessori pedagogiak dituzten eskoletan jasotzen dituen inkesta kualitatibo baten bidez. Azkenik, inkestan oinarritutako emaitzak eta ondorioak atera dira. Esan beharrekoa da, harrera aldia ez dela pedagogiaren arabera antolatzen, baizik eta eskola bakoitzaren berezko ezaugarrien arabera, bakoitzean ikuspegi ezberdina emanez.

Hitz gakoak: harrera aldia, pedagogia alternatibak, atxikimendua, haurra, eskola, familia.

ABSTRACT

This final project's purpose is to deeply research about the welcome period in the first cycle of pre-school education; that is, a period that children need to leave the family setting and to become part of a new environment: the school. Being this a significant change in children's life it is important to understand the fundamental aspects of the previously mentioned phase so school integration is a positive experience. The research made has the aim of analysing the differential characteristics of alternative pedagogy. To reach this purpose a qualitative investigation has been made, through an inquiry to summarize the most important aspects of this period in several schools with a different pedagogical system; Reggio Emilia, Waldorf and Montessori. The results of those inquiries are examined to reach the final conclusion on the studied topic. It is necessary to mention that the welcome period is not organized depending on the pedagogy, but on the characteristics of the school, giving a different view in each one.

Key Words: welcome period, alternative pedagogy, emotional attachment, child, school, family.

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico	
2.1. Introducción a la escuela.....	5
2.2. Fundamentos del periodo de acogida.....	7
2.3. El papel del adulto.....	11
2.4. El apego.....	13
2.5. La evaluación.....	15
2.6. Pedagogías alternativas.....	16
3. Objetivos.....	19
4. Método	
4.1. Instrumento.....	19
4.2. Participantes.....	20
4.3. Procedimiento.....	20
5. Resultados.....	21
6. Conclusiones.....	26
7. Límites y futuros estudios.....	28
8. Bibliografía.....	30
9. Anexo.....	33

1.- INTRODUCCIÓN

“El concepto que nosotros tengamos de la escuela y, en consecuencia, nuestra actitud hacia lo que nos ofrece, la educación, dependerá, en gran medida, de nuestra entrada en ella”
(León, 2009:1).

Esta etapa de entrada del niño/a a la escuela, que se define como periodo de acogida, constituye un momento crucial en su evolución vital. Supone uno de los cambios más importantes y significativos: el/la niño/a sale del ámbito familiar para tener un primer contacto con la sociedad y llega a un entorno en el cual el espacio, los objetos y los demás niños/as y adultos son desconocidos. Por eso, es fundamental profundizar en su conocimiento para contribuir a que éste periodo sea positivo y así, poder desarrollar un apego seguro, el cual será la base para el posterior desarrollo social, emocional y cognitivo del niño/a.

Es necesario recalcar que el periodo de acogida de los/las niños/as en la Escuela Infantil no es un tema en el que se haya profundizado a lo largo de la formación de los futuros educadores/as. Por ello, este Trabajo de Fin de Grado puede ser una oportunidad para ayudar a obtener conocimientos sobre este periodo y poder analizarlo.

Los centros educativos plantean y planifican esta etapa de acuerdo con sus características e ideologías. Frente a la metodología tradicional de aprendizaje, hoy en día son muchas las alternativas pedagógicas que tratan de dar respuesta a los retos que el sistema educativo presenta. Por ello, también se pretende conocer la descripción y las características diferenciales del periodo de acogida en estas nuevas corrientes.

Este trabajo se estructura en seis apartados. En primer lugar se especifican los diferentes objetivos. En segundo lugar se desarrolla el marco teórico, en el que se explica la introducción a la escuela, los fundamentos del periodo, el papel del adulto, el apego, la evaluación y las pedagogías alternativas. En tercer lugar se define el método empleado para realizar la investigación y dar respuesta a los objetivos propuestos anteriormente. En cuarto lugar se analizan los resultados obtenidos en el estudio. Por último, en quinto lugar, se extraen las conclusiones del trabajo.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción a la escuela

Los principales entornos de desarrollo y educación infantil son la escuela y la familia. Por un lado, según Menéndez, Jiménez y Lorence (2008), la familia es un entorno donde los/las niños/as desarrollan habilidades y competencias en el ámbito cognitivo, conductual (interiorizando las normas básicas de convivencia) y afectivo. La familia satisface las principales necesidades de los/las niños/as y promueve un desarrollo que les impulsa a experimentar y establecer la relación con su medio y con ellos mismos. Rodríguez (2009) afirma que en los últimos años la familia ha ido evolucionando en la medida que la sociedad ha ido progresando y transformándose; uno de los cambios más importantes es la incorporación de la mujer al mundo laboral. Esto ha supuesto que los/las niños/as tengan que incorporarse a una edad más temprana a las escuelas. Es por esto que haya sido necesario el replanteamiento y adaptación del modelo educativo a las nuevas características y necesidades, tanto de las familias como de los niños/as.

Por otro lado, de acuerdo con Muñoz (s.f.) la escuela es un agente social, ya que es el primer medio de socialización primaria para los/las niños/as; permite familiarizarse con otras estructuras sociales y establecer relaciones con otros/as niños/as y adultos. Asimismo, es entorno de juego, aprendizaje e interacción social, donde tanto niños/as como educadores/as enseñan y aprenden mutuamente. En definitiva, como señalan Menéndez, Jiménez y Lorence (2008), el objetivo de la escuela es la estimulación y el desarrollo global de cada niño/a.

Además, Falk (2009) considera que promueve la autonomía de los/las niños/as, en un proceso con etapas y ritmos que se debe adecuar a la evolución de cada uno/a y que también debe ir acompañado con el placer de éste/a de hacer cosas solo/a. Hay dos factores en los que se puede favorecer la autonomía; en primer lugar se encuentra el momento de actividad autónoma, en el que el/la niño/a actúa por sí mismo. Por lo tanto, el papel del/de la educador/a en esta situación es proporcionar un entorno adecuado a las necesidades de actividad libre del/de la niño/a, así como proporcionar materiales y espacios adecuados para dicha actividad. En segundo lugar, respecto a los momentos de cuidado corporal, es necesario comunicarle por adelantado al pequeño lo que pasará a continuación. Gracias a ello, podrá predecir lo que va a suceder, para que tenga oportunidad a participar activamente, promoviendo su autonomía y reforzando así su seguridad afectiva tanto consigo mismo como con el/la educador/a (Falk, 2009).

Dicho esto, es importante indagar en las características y necesidades de los/las niños/as del primer ciclo; concretamente en los de dos años. Esta edad es muy importante, ya que es una edad de cambio. Para empezar, como dice Lobo (2001), en la relación con el adulto prima menos el contacto corporal y el lenguaje comienza a desarrollarse. A través de esa nueva herramienta que es el habla, interactúa de una nueva forma y establece una nueva relación con el mundo; convirtiéndose en un ser intencionado, con sus propios deseos y objetivos. Además, empieza a explorar su entorno más autónomamente y poco a poco dejan de tener la necesidad de dormir tantas horas. Por lo tanto, en esta etapa de su vida se favorece el dominio del cuerpo, las capacidades cognitivas y las relaciones afectivas y sociales. Es importante subrayar que estos cambios pueden favorecer en los/las niños/as momentos de angustia; por eso, sabiendo que cada uno de ellos/as tiene un ritmo diferente, es primordial satisfacer sus necesidades individualmente, proporcionando los cuidados necesarios (Lobo, 2001).

En definitiva, la entrada de los/las niños/as a las escuelas supone un cambio muy importante en sus vidas. Dejan el entorno familiar, donde se sienten seguros/as, para adentrarse en un entorno desconocido para ellos/ellas, con otros/as niños/as y adultos extraños, en el que la atención por parte del/de la educador/a será compartida. Este cambio supone una separación temporal con la figura de apego, tanto física como afectiva. En ese momento se pone en marcha un proceso de construcción de una nueva relación afectiva con otros/as niños/as y adultos (Quintela, Zabalo, Irazabal, Amasorrain, Ortiz y Madariaga, 1987). De Febrer (2011) opina que este proceso no sólo puede afectar al/a la niño/a, sino también a la familia y a los/las educadores/as.

Por ello, cada centro escolar puede decidir crear su propio periodo de acogida; como define Marchena (2014), una etapa que el/la niño/a necesita, para familiarizarse con los nuevos espacios, materiales, otros/as niños/as, adultos, nuevos ritmos, etc., y sobre todo para asimilar la separación afectiva y temporal de sus figuras de apego. Aunque normalmente esta etapa se define como periodo de adaptación, puede ser más conveniente catalogarlo como periodo de acogida, ya que teóricamente no son los/las niños/as quienes tienen que adaptarse a los materiales, espacios, educadores/as y otros iguales; sino que es el propio entorno escolar el que debiera amoldarse a las características propias y diferentes ritmos de los/las niños/as, acogiéndoles así en esta nueva experiencia de aprendizaje. León afirma que “es el propio niño el que tiene que superar estos cambios, él tiene que ir conquistando, saliendo progresivamente de su egocentrismo, independizándose de sus figuras de apego, autoafirmándose” (2009, p. 3). Hay que ser consciente de que esta primera

toma de contacto con la escuela marcará la futura actitud frente a la educación, por ello es necesaria la ayuda e implicación por parte de los/las educadores/as y las familias (León, 2009).

2.2. Fundamentos del periodo de acogida

Es necesario planificar y organizar dicho periodo con el fin de facilitar a los/las niños/as y a sus familias la acogida a la escuela. Por lo tanto, hay que establecer los objetivos, los horarios, los espacios, los materiales y las actividades, así como la indispensable comunicación e implicación familiar.

Objetivos y contenidos

Ante todo, deben estar claros los objetivos y contenidos propuestos para este periodo. Quintela, Zabalo, Irazabal, Amasorrain, Ortiz y Madariaga (1987) recomiendan varios objetivos para orientar el diseño del periodo. En primer lugar, la entrada a la escuela debe ser una conquista hecha por el/la niño/a, con el acompañamiento del/de la educador/a, para lograr una primera experiencia positiva. De este modo, siendo los momentos de entrada al aula tranquilos, escalonados y progresivos, será más fácil para el/la niño/a separarse temporalmente de sus figuras de apego. En segundo lugar, es muy importante respetar los diferentes ritmos y ofrecerles atención individualizada siempre que sea posible. En tercer lugar, es necesario impulsar la relación familia-escuela; es decir, es conveniente que los/las educadores/as y las familias estén en permanente comunicación, y que éstas participen cercanamente en el aprendizaje de sus niños/as. Por último, hay que ayudar al/a la niño/a a acomodarse al nuevo entorno y a las nuevas personas, desarrollando actitudes positivas hacia la nueva situación. Para ello, de acuerdo con Rodríguez (2009) y León (2009), se debe promover la integración en el grupo (con los/las demás niños/as y el/la educador/a) y además, el/la niño/a debe sentir que los materiales y espacios también forman parte de su nueva experiencia en la escuela.

Respecto a los contenidos de los primeros días en el aula, es primordial desarrollar estrategias para fomentar la autonomía de los/las niños/as y satisfacer cada una de sus necesidades. Es necesaria la adquisición de pautas de comportamiento, así como normas básicas para el día a día en el aula, que orienten la actitud de los/las niños/as y que sirvan de modelo para los/las educadores/as.

También es aconsejable fomentar hábitos de higiene, orden y colaboración (Rodríguez, 2009; León, 2009).

Planificación

Una vez fijados los objetivos y contenidos del periodo de acogida es imprescindible organizar una planificación adecuada. Será esencial para conocer a las familias y a los/las niños/as, y también para que ellos puedan conocer el centro y a los/las educadores/as y conseguir con ello un proceso exitoso. La planificación se desarrolla en cuatro fases diferentes.

En la primera fase, como mencionan Febrer y Jansà (2011), los/las educadores/as organizarán el próximo curso escolar con el fin de establecer los objetivos de la primera reunión con las familias. Según Muñoz (s.f.), en este momento previo antes de comenzar el curso, se producirá la inscripción de los/las niños/as en el centro. Las familias tendrán el primer contacto con la escuela y la posibilidad de conocer tanto a los/las educadores/as, como las instalaciones del centro.

La segunda fase tendrá lugar en junio, antes del comienzo de curso. Tal y como se planificó en la fase anterior, se desarrollará la primera reunión informativa con las familias, en la que se les dará a conocer el proyecto educativo y el funcionamiento del centro (Rodríguez, 2009). De igual modo, se les proporcionará las pautas e información necesaria sobre el periodo de acogida, se recalcará la importancia de su colaboración en el proceso de aprendizaje de los/las niños/as, se responderán adecuadamente a todas las dudas que les surjan y también se recogerá información por parte de las familias. Asimismo, se transmitirá un clima de confianza, respeto y una relación basada en la comunicación entre ambos; es decir, entre la escuela y las familias. Finalmente, las familias junto con los/las niños/as visitarán los diferentes espacios del centro, y así podrán conocerse entre ellos. Por último, se facilitarán pautas a seguir durante el verano con el fin de la familiarización con la escuela y la nueva experiencia por parte de los/las niños/as; por ejemplo, recordarles la visita hecha al centro, los materiales y espacios diferentes, etc. (Muñoz, s.f.).

Durante la tercera fase, en septiembre, se llevará a cabo la reunión individual con las familias. Donde se recogerá información detallada de los gustos e intereses acerca de los/las niños/as: sus hábitos, horarios, gustos, etc. Hay que mencionar, además, que se acordará junto con la familia el horario del periodo de acogida de los/las niños/as. De igual manera, se celebrará una reunión general de la etapa, en la

cual se especificarán los horarios, las normas y el funcionamiento del centro y las aulas. Una vez más, se recalcará la importancia de colaboración e implicación familiar (Rodríguez, 2009; Muñoz, s.f.).

La última fase comenzará con la incorporación del/de la niño/a a la escuela. El primer día de clase, tal y como se concretó en la reunión individual de la anterior fase y como dice Muñoz (s.f.), un miembro de la familia acudirá con el/la niño/a al aula. Esta figura de apego servirá de apoyo al/a la niño/a para facilitar su integración en la escuela. Durante el periodo de acogida y de manera progresiva se irá produciendo su salida, hasta dar por finalizada la fase. Mientras dure este periodo, teniendo en cuenta a Rodríguez (2009), el/la educador/a observará el comportamiento grupal e individual. Al terminar el periodo de acogida, hará una valoración y reflexionará sobre la metodología utilizada, los objetivos propuestos, los espacios organizados y los materiales escogidos para los/las niños/as. Posteriormente, se intercambiará información con las familias, con el fin de analizar el comportamiento de cada niño/a.

Horarios

El periodo de acogida requiere planificar minuciosamente los horarios de los primeros días de escuela, ya que de ellos depende la separación progresiva, física y afectiva de la figura o figuras de apego.

Hay dos formas de entrada a la escuela; en primer lugar, está la entrada simultánea de todo el grupo. Como el propio nombre indica, todos/as los/las niños/as acuden a la vez al aula. En esta modalidad, es más difícil ofrecer a cada niño/a la atención individualizada que requiere; por ello, es indispensable otro/a educador/a adicional en el aula (León, 2009).

En segundo lugar está la modalidad escalonada; es decir, la entrada en el aula se hace de forma progresiva. Muñoz (s.f.) y León (2009) afirman que cada día, a horas diferentes, entrará un grupo reducido de tres o cuatro niños/as en el aula. Los grupos podrán organizarse de diferentes formas; por ejemplo, los/las niños/as que se conozcan de antemano podrán estar en el mismo grupo y habrá que estudiar la incorporación de los que presenten dificultades de socialización. Esta modalidad de entrada ofrece a cada niño/a la atención que precisa, posibilitando un seguimiento más individualizado por parte del/de la educador/a. Durante este periodo, es conveniente combinar los tiempos de estancia en el aula de los diferentes grupos, para que

coincidiendo gradualmente, vayan conociéndose todos/as los/las niños/as del mismo grupo.

Espacios y materiales

En este periodo de cambio en la vida de los/las niños/as es fundamental que los/las mismos/as se sientan acogidos/das, seguros/as y cómodos/as. Por lo tanto, es necesario organizar los espacios, de forma que los/las niños/as tengan la oportunidad de beneficiarse de un aprendizaje asentado en la confianza, seguridad y tranquilidad. De igual forma, se deben escoger los materiales adecuados para que puedan participar en su propio aprendizaje de forma libre y activa.

En cuanto a los espacios donde acontecerá larga parte de sus días deberán ser entornos tranquilos, agradables y de respeto. Según Puerta y Sánchez (1997), el espacio del aula deberá estar organizado de forma que los/las niños/as tengan la oportunidad de moverse libremente. En este periodo, de acuerdo con Febrer y Jansà (2011), es aconsejable tener varios espacios de referencia en el aula y fuera de ella, donde las familias se sientan en un entorno tranquilo y relajado. Gracias a ello, los/las niños/as podrán sentirse seguros de encontrar a sus familiares en esos lugares y de esa manera, la zona de actividad podrá ampliarse. Respecto a los espacios comunes del centro, Puerta y Sánchez (1997) destacan que los primeros días los/las niños/as deberán pasar el menor tiempo posible en ellos/ellas, ya que si son muy amplios, podrían causarles inseguridad. Por esa razón, es más oportuno dedicar tiempo en espacios más íntimos, acogedores y tranquilos; ya que en este periodo las experiencias nuevas y diferentes podrían asustarles.

En relación a la decoración del aula, es recomendable acondicionarla con los/las niños/as, haciéndolos/las partícipes en la elección de los elementos que formarán parte de su día a día. Del mismo modo, es conveniente que participen de forma activa en la organización del espacio, creando así un ambiente atractivo y familiar donde se desarrollarán de forma global. En definitiva, es conveniente hacer uso de la decoración para crear un entorno acogedor y familiar (Mur, Sebastià, y García, 2007).

Por otro lado, el material elegido será lúdico, didáctico y apropiado para la edad; en otras palabras, debe satisfacer las necesidades y los intereses de los/las niños/as (Febrer y Jansà, 2011).

Actividades

Las actividades deben posibilitar la interacción con el/la educador/a y con los/las demás niños/as, para ir conociéndolos poco a poco. También servirán para que conozcan los materiales y el espacio que les/las rodea y así, se sientan más cómodos/as y seguros/as. Además, León (2009) dice que deberán ayudar a interiorizar poco a poco las normas básicas de comportamiento y las rutinas diarias. Asimismo, tienen que estar basadas en los intereses del/de la niño/a, para que éstos puedan convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje y de su adaptación (Rodríguez, 2009). Muñoz (s.f.) recalca que los primeros días, los/las niños/as están en un periodo de confusión y no son conscientes del tiempo que tienen que estar en el aula. Por ello, es muy importante organizar las actividades y rutinas que se llevarán a cabo durante las primeras semanas, ya que el tiempo ira estructurándose a través de ellas.

Según Rodríguez (2009), las actividades serán lúdicas, experimentales, significativas y motivadoras, teniendo como punto de partida el juego y favoreciendo el desarrollo social y emocional. Del mismo modo y como indican Puerta y Sánchez (1997), para que despierten la curiosidad de los niños, no deberán implicar demasiado esfuerzo y deberán ser atractivas e interesantes.

Previamente, es aconsejable presentar al personaje de la clase, que podrá ser un peluche, una planta etc. Esta referencia les acompañará a lo largo de todo el curso y cuidará de ellos/as, del mismo modo que ellos/as tendrán que cuidar de la misma. Se les presentará además, el material y los espacios diferentes del aula en los que tendrán tiempo para explorar libremente. Hay que mencionar también que cada niño/a elegirá un símbolo con el que se sienta identificado/a; por ejemplo, una foto de un animal, de una planta, etc.; éste podrá servirle para darle seguridad en el aula. Adicionalmente, es importante llevar a cabo actividades para introducir las rutinas diarias; estas pueden estar dirigidas por canciones o juegos (León, 2009).

2.3. El papel del adulto

Febrer y Jansà (2011) refieren que en este periodo es necesario que participen tanto las familias y niños/as, como los/las educadores/as de referencia y los demás adultos de la escuela, ya que todos forman parte de este periodo en particular y del proceso educativo de la escuela en general. En conclusión, como señala Lobo (2001), es importante que los/las educadores/as y las familias trabajen juntos para crear un

periodo de acogida adecuado a las características de los/las niños/as y garantizar así un clima acogedor de seguridad y confianza.

Para que el/la niño/a pueda construir un vínculo afectivo con el/la educador/a de referencia, Muñoz (s.f.) y Fabrés (2005) plantean que la actitud de este/a último/a debe ser afectuosa y cercana, a la vez que respetuosa. Del mismo modo, deberá utilizar un tono de voz agradable y hablar a cada niño/a en los momentos adecuados. En otras palabras, la forma de acercarse a los/las niños/as deberá ser individual, anticipando en todo momento lo que se hará a continuación, respetando así sus diferentes características y conociendo su modo de acercamiento. Además, de acuerdo con Puerta y Sánchez (1997), es muy importante que el/la educador/a tenga cierta serenidad para aceptar momentos difíciles, ya que ellos/as también se adaptan al nuevo grupo de niños/as; a sus características, ritmos y costumbres. Como se ha mencionado anteriormente, el/la educador/a debe observar con atención las costumbres, ritmos y relaciones de cada niño/a, ajustando así las propuestas educativas a sus necesidades. Para ello, y con el objetivo de conseguir un adecuado clima de convivencia y seguridad para el/la niño/a, será necesario establecer normas claras y límites reconocibles e introducirlos en las rutinas diarias (Puerta y Sánchez, 1997).

Por otro lado, como afirma León (2009), para conocer la vida de los/las niños/as fuera de la escuela y las preocupaciones por parte de la familia, es necesario mantener el contacto con las mismas, ya que ambas, escuela y familia, son parte del mismo proceso. Por ello es imprescindible concretar un canal de comunicación efectivo y operativo entre todos. De Febrer (2011) expresa que es importante transmitir a las familias tranquilidad y seguridad e informarles sobre las dificultades emocionales que conlleva dicho periodo. Asimismo, Puerta y Sánchez (1997) dicen que se les hará saber las reacciones que pueden presentar algunos/as niños/as y se les orientará sobre la actitud que deberán llevar a lo largo de esta fase.

Respecto a las familias, como se ha mencionado en la segunda fase de la planificación, será necesario que durante el verano preparen psicológicamente al/a la niño/a, promoviendo actitudes positivas hacia la escuela y los/las educadores/as. La reacción de los/las niños/as hacia la escuela depende en gran medida de cómo las familias asuman la separación y que los sentimientos y las sensaciones que origina el desapego, no sean transmitidos de forma negativa (León, 2009). Las relaciones positivas entre la familia y escuela son muy importantes en este periodo. De manera

que, establecer las condiciones materiales, temporales y personales junto con la familia, favorece una adaptación más segura.

2.4. El apego

El apego es el lazo y vinculación afectiva, emocional y física que van construyendo los niños/as con sus figuras de referencia y que se consolida especialmente en los primeros años de vida. Grossmann y Grossmann (2007) señalan que esta relación inicial es de suma importancia en la vida de los/las niños/as, ya que satisface la necesidad de atención, consuelo y seguridad. Es evidente que las relaciones de apego en los primeros años son las más predominantes en la vida, puesto que determinan la base para el posterior desarrollo social, emocional y cognitivo. IJzendoorn (2005) junto a Juffer, Bakermans-Kranenburg y IJzendoorn, (2005) afirman que gracias a este lazo afectivo, los/las niños/as pueden regular sus emociones negativas adecuadamente, a la vez que explorar el medioambiente que les rodea. De acuerdo con IJzendoorn (2010), las interacciones de los/las niños/as con su medio social y el comportamiento y actitud de los/las cuidadores/as frente a las señales de apego fundamentan un papel muy importante en la primera infancia, dado que de ello depende el tipo de apego entre el/la niño/a y su referente.

Asimismo, el apego desempeña un papel fundamental en el periodo de acogida. Como indican Quintela, Zabalo, Irazabal, Amasorrain, Ortiz y Madariaga (1987), cuando el/la niño/a se separa de su entorno familiar para entrar a la escuela, se produce una separación con la figura o figuras de apego; es entonces cuando se inicia un nuevo proceso de relación afectiva con otros adultos y niños/as. Esta separación forma parte de un gran cambio en la vida de los/las niños/as y pueden afrontarlo con sufrimiento y ansiedad, ya que la nueva relación afectiva se abre a otras personas extrañas para ellos/as.

Según IJzendoorn (2005), el proceso de construcción de la figura de apego pasa por cuatro fases diferentes. En la primera fase, el bebé empieza reconociendo alguna señal del entorno; por ejemplo, las voces. En la segunda fase, desarrolla preferencia por una o más personas, a través del olfato y la vista. En la tercera fase, muestra una actitud activa frente a la figura de apego, con la cual buscará cercanía y contacto continuamente. La cuarta fase se denomina como la fase de asociación; es decir, el bebé imaginará e intentará sintonizar sus planes y actividades con los de su figura o figuras de apego.

Dicho esto, es importante tener en cuenta los diferentes modelos de apego. En primer lugar, se encuentra el apego seguro. IJzendoorn (2005) dice que gracias a la sensibilidad y a la respuesta constante y adecuada del/de la cuidador/a ante las señales de apego y la angustia del/de la niño/a, éste/a comunica abiertamente sus sentimientos negativos y busca activamente una proximidad. Como señalan Juffer, Bakermans-Kranenburg y IJzendoorn (2005), este modelo y las experiencias positivas con las figuras de apego, posibilitan que los/las niños/as tengan un desarrollo adecuado en los primeros años de vida. De esta manera, se favorecerá la confianza en sí mismo, la eficacia personal, la empatía y la competencia social.

En segundo lugar, está el apego inseguro-avoidante. Es decir, la respuesta insensible a la angustia del/de la niño/a por parte de la figura de apego, origina un rechazo en el/la mismo/a. En otras palabras, no parece estar angustiado frente a la separación y al reunirse de nuevo con ella, la evita (IJzendoorn, 2005; Juffer, Bakermans-Kranenburg y IJzendoorn, 2005).

En tercer lugar, respecto al tipo de apego inseguro-ambivalente, IJzendoorn (2005) opina que el/la niño/a permanece inconsolable, buscando un continuo contacto con la figura de apego, pero a la vez manteniendo resistencia al contacto. En este tipo de apego el/la cuidador/a responde a los sentimientos del/de la niño/a de forma inconsciente; es decir, tiene dificultades para interpretar las señales del/de la mismo/a. A causa de estos dos tipos de apego inseguros, los/las niños/as pueden mostrar problemas durante el periodo de acogida.

Por último, debido a conductas inusuales, atemorizantes o negligentes por parte de la figura de apego en presencia del/de la niño/a, puede presentar un tipo de apego denominado desorganizado. Los/las niños/as que desarrollan este tipo de apego, no sienten ansiedad ante la separación y a la hora de reunirse con el/ella de nuevo, se acercan rehuyendo el contacto y la mirada. No obstante, es difícil tranquilizarles y consolarles. A causa de este tipo de apego, los/las niños/as sufren riesgo de psicopatologías (IJzendoorn, 2010).

Así pues, tomando como referencia a Grossmann y Grossmann (2007), es indispensable promover el apego seguro y de ese modo, se sentarán las bases para que el/la niño/a pueda ser capaz de crear nuevas relaciones afectivas positivas con otros iguales y adultos en un futuro. Para ello, las figuras de apego deberán brindarle apoyo en su autonomía durante la exploración y también responder a sus necesidades y sentimientos de angustia de forma positiva. Además, como plantea López (2005), teniendo en cuenta que la escuela es un ámbito de conocimiento y experiencias,

donde se expresan todas las emociones y sentimientos, educar emocionalmente también ayuda a fomentar este tipo de apego. Las emociones intervienen en el desarrollo de la comunicación, el apego, el desarrollo moral, etc; es decir, fomentan el desarrollo integral de los/las niños/as. Por ello, es importante ayudarles a identificar las emociones, enseñando a respetar los sentimientos de cada uno/a y empatizando con los de los demás. Dicho de otro modo, hay que promover la regulación emocional, la autoestima, la conciencia emocional y las habilidades socio-emocionales.

2.5. La evaluación

Es necesario evaluar el periodo de acogida, tanto mientras se está llevando a cabo, como una vez finalizado el mismo. Para ello, León refiere que se debe “evaluar tanto la práctica educativa como la programación del período de adaptación y a los alumnos y alumnas” (2009, p. 7). Para empezar, hay que analizar el acondicionamiento de los objetivos y contenidos propuestos previamente al inicio del periodo. Asimismo, es necesario tener en cuenta los horarios programados, los espacios y materiales utilizados y las actividades propuestas y analizar así, la adecuación de cada uno de ellos. También es importante observar y reflexionar acerca de la interrelación con las familias y el clima del aula. Por último, hay que tener en cuenta si los/las niños/as han progresado adecuadamente; es decir, si han superado los objetivos fijados para este periodo, acomodándose así a la dinámica del grupo (León, 2009).

Para ello, hay que tener en cuenta ciertos indicadores que ayuden a valorar la evolución del/de la niño/a en el periodo de acogida. Es importante saber que no todos/as tienen la misma reacción hacia un entorno nuevo en el que se encuentran personas desconocidas para él/ella; por ello, frente al periodo de acogida pueden reaccionar negativa o positivamente.

Respecto a la reacción negativa, Muñoz (s.f.) y León (2009) afirman que los/las niños/as pueden tener diferentes comportamientos; éstos pueden clasificarse en diferentes ámbitos. En el ámbito somático, en el entorno familiar pueden padecer alteraciones de sueño, trastornos digestivos, fiebre, retroceso en el control de esfínteres, etc. En el ámbito psíquico pueden producirse sentimientos de miedo y abandono, que podrán dar lugar a la ansiedad ante la separación. También puede verse afectado el ámbito afectivo y social; los/las niños/as pueden expresar sus sentimientos negativos a través del llanto. No obstante, también puede haber niños/as resignados, que no se relacionen ni participen en las actividades propuestas. Además

alguno/a puede manifestar su incomodidad agresivamente, ya sea mediante arañazos, mordiscos, etc. Finalmente, la espera continua de la figura de apego y el aislamiento también pueden ser una opción para ellos/as, aferrándose así a algún objeto del hogar.

Por otro lado, para saber si el/la niño/a se ha acomodado adecuadamente a la nueva experiencia y asimila la separación sin ansiedad, tiene que sentirse seguro y tranquilo en el espacio. Para ello, habrá que considerar ciertos aspectos de su actitud y comportamiento. Desde el punto de vista de Muñoz (s.f.) y León (2009), mostrará iniciativa para jugar y relacionarse con buena predisposición tanto con adultos como con los/las demás niños/as, expresando sus sentimientos. De igual manera, utilizará el espacio y los materiales libremente. También expresará lo que necesita sin ningún temor o esperará la llegada de la figura de apego relajado y sin ansiedad. Es decir, cuando se sienta miembro de la escuela, entonces, se dará el periodo por terminado.

Para concluir, de acuerdo con León (2009), es necesario tener en cuenta que es él/ella quien tiene que superar estos cambios, sin presión y por sí mismo. Considerando que no todos tienen el mismo ritmo, y que del mismo modo que puede haber avances o mejoras, también puede haber retrocesos, tiene que ir progresivamente independizándose de sus figuras de apego y adentrándose en una nueva experiencia de aprendizaje agradable.

2.6. Pedagogías alternativas

A finales del siglo XIX España presentaba una situación educativa anticuada en comparación con otros países europeos. La educación en general, no aportaba una respuesta adecuada a los retos educativos impartidos por la sociedad. Fue por eso, por lo que desde distintos movimientos, se intentó renovar y mejorar la pedagogía española, ofreciendo así una solución diferenciada a la escuela tradicional. Utilizando una cita de Pericacho (2014, p. 48), “desde sensibilidades pedagógicas diferentes, a lo largo de la historia siempre han existido escuelas que han mostrado una mirada diferente sobre el sentido de la educación”. Gracias a ellas y según Olaya (1995), entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX aparecieron nuevos movimientos pedagógicos en España. Son varias las alternativas pedagógicas que han supuesto una innovación en la educación; por ejemplo, la pedagogía Waldorf implantada por la Escuela Libre Micael, la pedagogía Montessori o la pedagogía Reggio Emilia (Pericacho, 2014 y Olaya, 1995). Cada escuela propone el periodo de adaptación teniendo en cuenta sus características e ideologías.

A continuación, se explicarán las principales características de las pedagogías alternativas mencionadas.

Waldorf

Hernandez, Quintano y Ortega (2014) señalan que la primera escuela Waldorf (Frei Waldorfschule) fue creada en el año 1919 en Alemania, concretamente en la ciudad de Stuttgart. La pedagogía Waldorf está basada en los planteamientos de Rudolf Steiner. Actualmente, este movimiento pedagógico está distribuido en 59 países del mundo. Como apuntan Hernandez, Quintano y Ortega (2014), esta pedagogía tiene un carácter espiritual, ya que se fundamenta en la antroposofía; es decir, tiene en cuenta al mundo y al ser humano desde un punto de vista espiritual. Además, Marcos (2014) afirma que la pedagogía Waldorf tiene en cuenta al ser humano como un ser tripartito; dicho de otro modo, está compuesto por cuerpo, alma y espíritu. Igualmente, dado que en esta etapa educativa el niño se está formando físicamente, se le da valor al movimiento, siendo el juego la actividad más relevante en dicha etapa.

Del mismo modo, Rodríguez (2012) y Marcos (2014) nombran a Steiner, que describió al niño como “*órgano sensorio*”; en otras palabras, en la primera infancia el/la niño/a aprende a través de los sentidos. Por ello, es fundamental tener en cuenta la actividad artística, ya que, a través de estas experiencias sensoriales, tienen la oportunidad de expresar sus sentimientos y emociones. En el mismo orden de ideas, la Eurytmia es otra de las principales características de la pedagogía; en otros términos, una terapia artística que favorece el desarrollo de los sentidos infantiles.

Por último, la pedagogía Waldorf “apuesta por la creatividad del maestro, la participación democrática, la educación integral, la colaboración escuela-familia y la innovación educativa, tratando de armonizar la educación escolar con la familiar” (Pericacho, 2014, p. 62).

Montessori

Según dice Rebordinos (2014), María Montessori creó la primera escuela de la pedagogía Montessori en el año 1907 en San Lorenzo, Italia; se conoció como “*Casa dei Bambini*” (Casa de los Niños). Wernicke (1994) señala que en esta pedagogía el/la educador/a debe ser quien guíe y acompañe el proceso de aprendizaje de los/las

niños/as, dándoles la oportunidad de ser los protagonistas en su propio desarrollo. Asimismo, Rebordinos (2014) recalca que Montessori resaltaba tres aspectos fundamentales en su pedagogía: la actividad, la libertad y la individualidad. Además, también le daba importancia a la antropología y al método científico.

En lo que concierne al desarrollo del/de la niño/a, éste atraviesa distintas fases. Por eso, Montessori creó materiales específicos, científicos y autocorrectivos para los diferentes tipos de aprendizaje, adaptados a cada momento madurativo de los/las niños/as. Teniendo en cuenta estas características, la escuela deberá estar estructurada en base a las fases del desarrollo individual (Rebordinos, 2014; Wernicke, 1994).

Reggio Emilia

Como mencionan Martínez y Ramos (2015), en la época de la Segunda Guerra Mundial, se fundó la primera escuela de la pedagogía Reggio Emilia creada por Loris Malaguzzi. Esta pedagogía nació en la ciudad Reggio Emilia, Italia, y fue un planteamiento innovador de la educación. Actualmente, es conocida en muchos países; especialmente en Europa y América.

Según Ramos (2016), uno de los objetivos de esta pedagogía es que el/la niño/a sea protagonista de su propio conocimiento, siendo el aprendizaje un desarrollo auto-constructivo. Para ello, se debe educar y enseñar de forma interactiva. Del mismo modo, empleando las palabras de Martínez y Ramos (2015, p. 142), “esta metodología educativa orienta, guía, cultiva el potencial intelectual, emocional, social y moral del niño”. Además, se centra en los intereses y las necesidades de los/las niños/as, promoviendo su potencial y autonomía personal (Martínez y Ramos, 2015; Ramos, 2016). Uno de los principios básicos de la pedagogía Reggio Emilia se denomina “*Los cien lenguajes del niño*”. Esta pedagogía tiene en cuenta “todas las maneras diferentes que tiene el niño de interpretar el mundo y representar sus ideas y teorías acerca del mundo” (Martínez y Ramos, 2015, p. 140). Asimismo, los/las niños/as aprenden a través de situaciones y hechos reales, dando relevancia a la creatividad y libertad de acción. De la misma forma, la pedagogía valora la estética de los espacios y ambientes; en otras palabras, éstos se ajustan a las características y necesidades de los niños/as (Martínez y Ramos, 2015).

Por último, de acuerdo con Ramos (2016), Martínez y Ramos (2015), el papel del educador/a es preparar los espacios de forma que los niños tengan la oportunidad

de conocer sus límites. Además deben observar las actitudes y comportamientos de los/las niños/as, orientándoles en su aprendizaje.

3.- OBJETIVOS

Los objetivos principales de este trabajo son:

1. Profundizar en el conocimiento del periodo de acogida en el primer ciclo:
 - ❖ Profundizar en la descripción, características y fundamentos de dicho periodo.
 - ❖ Analizar el papel desempeñado por el adulto; es decir, los/las educadores/as y familias.
 - ❖ Ahondar en los diferentes tipos de apego que pueden desarrollar los niños y niñas.
2. Analizar la descripción y las características diferenciales del periodo de acogida en distintas pedagogías alternativas:
 - ❖ Investigar la influencia de la pedagogía y características propias del centro en el periodo de acogida.
 - ❖ Explorar las soluciones que propone cada pedagogía a los obstáculos que surgen durante este periodo.

4.- MÉTODO

A continuación, se describirá la propuesta realizada para llevar a cabo el apartado empírico del Trabajo de Fin de Grado. En primer lugar, se dará a conocer el instrumento que se ha utilizado para realizar la investigación y los diferentes aspectos tenidos en cuenta. En segundo lugar, se presentarán los participantes. Por último, en tercer lugar, se describirá el procedimiento llevado a cabo para ejecutar la investigación.

4.1. Instrumento

Para realizar este trabajo, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, a través de una encuesta. Gracias a ello y de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), se han analizado con objetividad las respuestas recogidas de las propias experiencias y opiniones de distintas personas.

Para ello, inicialmente, se realizó una búsqueda exhaustiva de encuestas que se ajustaran a los objetivos del Trabajo de Fin de Grado; es decir, a los aspectos más importantes del periodo de acogida. Dado que la búsqueda no obtuvo éxito, se decidió crear una encuesta *ad hoc*; en otras palabras, una encuesta elaborada específicamente para este trabajo de investigación, y conforme a los objetivos marcados.

Dicha encuesta (ver anexo 8.1) está formada por 22 preguntas abiertas. Estas preguntas están divididas en 8 apartados esenciales del periodo de acogida, donde se analizan los aspectos más importantes y significativos del marco teórico. Teniendo en los siguientes apartados: la denominación e importancia, los objetivos propuestos, la planificación y los horarios planteados, los espacios y materiales utilizados y la tipología de actividades llevadas a cabo, así como el papel que desempeña el adulto y la evaluación del periodo.

4.2. Participantes

Por lo que se refiere a los participantes, han sido siete escuelas con distintas pedagogías alternativas los que han tomado parte en esta investigación: dos de ellos de pedagogía Waldorf (Barcelona y Álava), otros dos de Reggio Emilia (Madrid y Sevilla) y otros tres de Montessori (Valencia, Valladolid y Madrid).

4.3. Procedimiento

Para efectuar la investigación se ha realizado un contacto inicial con cada centro a través de visitas, comunicación telefónica y correo electrónico. Tras hablar con el/la director/a de cada escuela, este/a ha facilitado el contacto de uno/a de los/las educadores/as de primer ciclo. Posteriormente, se le ha proporcionado el cuestionario creado *ad hoc*, aclarando el objetivo de la investigación y el contenido propuesto en los distintos apartados. Una vez recibidas las encuestas completadas, se han analizado todas las respuestas organizándolas en las diferentes categorías. Para ello, se ha codificado cada una de las encuestas: Reggio Emilia de Madrid (R1), Reggio Emilia de Sevilla (R2), Waldorf de Barcelona (W1), Waldorf de Álava (W2), Montessori de Madrid (M1), Montessori de Valencia (M2) y Montessori de Valladolid (M3). Por último, se han extraído las conclusiones finales, analizando y comparando cada una de las escuelas.

5.- RESULTADOS

En este apartado se lleva a cabo el análisis descriptivo de los datos obtenidos a partir de la encuesta realizada. Se ha estructurado en diferentes bloques apoyándose en el marco teórico: denominación e importancia, objetivos propuestos, planificación, horarios, espacios y materiales, tipología de actividades, el papel del adulto y la evaluación. Mediante estos bloques, se analizan las características propias de cada escuela.

5.1. Denominación e importancia

Las escuelas Reggio Emilia nombran de diferente modo a este periodo. Por un lado, R1 se refiere a él como “*periodo de adaptación*”, mientras que R2 sostiene que debe ser un término más inclusivo, “*periodo de acogida*”. En cambio, respecto a la importancia del periodo, ambas están de acuerdo en que es absolutamente necesaria.

Las escuelas Waldorf (W1 y W2) se refieren al periodo como “*periodo de adaptación*”, un proceso de vital importancia en la vida del/de la niño/a, donde los/las educadores/as establecerán vínculo con él/ella. Por ello, las dos están de acuerdo en que hay que crear el ambiente adecuado para ello.

Las escuelas Montessori (M1, M2 y M3) también lo expresan con el nombre “*periodo de adaptación*”. M1 lo define como “periodo en el que el niño supera un proceso doble”; en otras palabras, la separación temporal de sus familiares y la adaptación a un espacio nuevo, donde los/las demás niños/as, normas y adultos son desconocidos. Del mismo modo, las tres escuelas están de acuerdo en que es fundamental y tiene inmensa importancia. M1 afirma que “en muchos casos es la primera vez que están fuera de casa y sin los padres durante la mayor parte del día”. Igualmente, según M2, es necesario también para las familias y educadores/as, ya que es un tiempo para establecer vínculos.

5.2. Objetivos propuestos

Las escuelas Reggio Emilia (R1 y R2) están de acuerdo en que el objetivo principal del periodo es la familiarización de los/las niños/as con un espacio y personas desconocidas. Asimismo, ambas tienen en cuenta la angustia que puede producir la separación, y por eso, igualmente tienen como objetivo disminuir este sentimiento, generando confianza.

En lo que concierne a Waldorf, W1 y W2 manifiestan que el objetivo del periodo es integrar al/a la niño/a en la escuela, siendo la entrada progresiva. De igual manera, W1 piensa que hay que ayudar a que las familias también se adapten a la escuela. Del mismo modo, W2 remarca la importancia de hacer ver a las familias lo necesario que es una comunicación constante entre ambos, y que su actitud frente al/a la educador/a sea de confianza.

Las escuelas Montessori (M1 y M2) están de acuerdo en varios objetivos. En primer lugar, conseguir que los/las niños/as se sientan seguros/as y cómodos/as en el espacio. En segundo lugar, lograr que creen vínculos afectivos con el/la educador/a. En tercer lugar, que los/las niños/as se separen de forma natural con sus familiares, sabiendo que volverán a por ellos/as. Además, M1 resalta la adaptación a las rutinas del aula. En cambio, M3 considera que los objetivos deben ser el conocimiento profundo del/de la niño/a y afianzar relaciones de confianza entre las familias y los/las educadores/as. M1, M2 y M3 creen que hay que transmitir a las familias confianza y seguridad, implicándolas en la etapa y viendo la forma de trabajar de los/las educadores/as.

5.3. Planificación

Reggio Emilia (R1 y R2) no sigue una planificación previa, sino que lleva a cabo una acogida en función de las posibilidades laborales y necesidades personales de las familias. En R1 el primer contacto de las familias con la escuela se produce mediante una tutoría individual para conocer las instalaciones una vez matriculado. Mientras que en R2 conocen las instalaciones, el proyecto y la filosofía los meses anteriores. La primera reunión en R1, que se lleva a cabo en octubre, es grupal (por aula) y en ella se transmiten los sentimientos vividos en el periodo por parte del/de la educador/a y las familias. En R2 en cambio, la reunión se hace en junio; en ella se recoge información sobre los gustos y hábitos de cada niño/a. Respecto al final del periodo, en las dos escuelas (R1 y R2) se produce de forma individual para cada niño/a, teniendo en cuenta la tranquilidad y confianza que muestren, tanto ellos/as como las familias.

En las escuelas Waldorf (W1 y W2) también tienen una planificación establecida teniendo en cuenta la disponibilidad de las familias. El primer contacto se hace en las jornadas de puertas abiertas, cuando conocen la escuela y a los/las educadores/as. En cuanto a la primera reunión con las familias en W1 se hace individualmente antes de empezar el curso y en ella se habla sobre los gustos,

hábitos, ritmos, embarazo, etc. Mientras que en W2 antes de comenzar el curso, el/la educador/a, junto con el/la niño/a y la familia, meriendan juntos en el aula. Además, durante el primer mes, el/la educador/a va a merendar a casa del/de la niño/a, para crear un vínculo afectivo. El final del periodo en W1 y W2 se produce individualmente dentro de las tres semanas de la adaptación. Para dar el periodo por finalizado, las dos escuelas tienen en cuenta la seguridad y la confianza por parte del/de la niño/a y las familias.

En las escuelas Montessori (M1, M2 y M3) el equipo educativo programa una planificación específica, que luego dependerá de las características de cada niño/a. M1 refiere que el primer contacto que tiene la familia con la escuela es por escrito, antes de comenzar el curso; en él se formalizan diferentes autorizaciones y se procede al envío de documentación. Mientras que M2 y M3 señalan que el primer contacto lo tienen previo al comienzo de curso, de forma presencial e individual, donde se les enseñan las instalaciones del centro. Como relata M1, la primera reunión se lleva a cabo antes de verano y es grupal; en ella se tratan aspectos como las rutinas, el acompañamiento por parte de las familias, etc. Al contrario, según M2 y M3 ésta se efectúa de forma individual antes del comienzo de curso, y en ella se conocen los ritmos de los/las niños/as, sus hábitos, gustos, etc. El final del periodo en M1 se produce unitariamente para todo el grupo. En cambio, en M2 y M3 se hace de forma individual, según las necesidades y la evolución de cada niño/a. Finalmente, para saber si los/las niños/as se han adaptado, M1 lleva a cabo una evaluación continua, mientras que M2 y M3 tienen en cuenta la confianza en el nuevo espacio por parte del niño.

5.4. Horarios

En las escuelas Reggio Emilia (R1, R2), a la hora de planificar los horarios, se tiene en cuenta la disponibilidad de los familiares y los horarios de comidas y siestas de la escuela. Respecto a la entrada de los/las niños/as a la escuela, R1 y R2 están de acuerdo en que debe ser escalonada. R2 organiza los grupos de niños/as de forma que un día entren los que ya se conocen del anterior curso y a partir del segundo día, los de nueva incorporación.

En Waldorf (W1 y W2) planifican previamente los horarios, dependiendo de la disponibilidad de las familias. La forma de entrada de los/las niños/as en ambos casos es escalonada y progresiva. Empleando las palabras de M2, “de 8:30 a 10:00 los niños

van llegando escalonadamente como quieren, ya que en el aula estamos de juego libre hasta las 10:30”.

Las escuelas Montessori (M1, M2 y M3) dicen que a la hora de planificar los horarios tienen en cuenta la disponibilidad de los familiares. M1 asegura que la entrada de los/las niños/as se hace de forma escalonada, en dos grupos; “los niños que veamos con mayor rapidez de adaptación van alargando su horario en la escuela” (M1). Según M2 en cambio, todo el grupo realiza la entrada a la vez. Por último, M3 apunta que durante todo el curso la entrada es libre desde las 8 de la mañana.

5.5. Espacios y materiales

En las escuelas Reggio Emilia (R1 y R2) no tienen una zona específica para las familias, sino que todos comparten el mismo espacio. En cuanto a la decoración y los materiales del aula, las dos escuelas utilizan los mismos durante todo el curso. Estos materiales son de colores neutros, naturales, sensoriales, ajustados a las necesidades de los/las niños/as y están al alcance de ellos/as.

En las aulas Waldorf (W1 y W2) tampoco tienen una zona específica para las familias; la persona de referencia permanece donde le indique el/la educador/a. Las características de los materiales y la decoración del aula, al igual que en Reggio Emilia, son objetos naturales, de tonos suaves, sencillos, etc. Se utilizan los mismos a lo largo del curso.

En cuanto a Montessori, en las aulas de M1 y M2 no tienen una zona específica para las familias, ya que son los adultos los que se tienen que adaptar a los espacios centrados en el/la niño/a. En el aula de M3 en cambio, hay un lugar determinado para las familias; concretamente, en la entrada. La decoración y los materiales en las tres escuelas es la misma: neutros, naturales, autocorrectores, de desarrollo, sencillos y al alcance de los/las niños/as. Como apunta M1, se mantienen a lo largo de todo el curso, haciendo variaciones si alguno no genera interés. En M2 los materiales se mantienen a lo largo de todo el curso. En M3 en cambio, se les irán presentando regularmente una vez estén adaptados.

5.6. Tipología de actividades

Las actividades en Reggio Emilia (R1) comienzan cuando termina el proceso de adaptación, en octubre; los días del periodo de adaptación se cantan canciones,

etc. Al contrario, en R2, desde el inicio de curso, llevan a cabo talleres con materiales naturales; por ejemplo, harina, cacao o agua.

Durante este periodo, en las dos escuelas Waldorf (W1 y W2) desarrollan las mismas actividades que a lo largo del curso; es decir, cuentos, juegos, canciones y pequeñas tareas del día a día (regar las plantas, etc.).

Las funciones y características de las actividades en Montessori (M1, M2 y M3) son poco dirigidas, se desarrollan a un ritmo pausado, fomentan la investigación del espacio, etc.

5.7. El papel del adulto

Los aspectos más importantes de la actitud del/de la educador/a en Reggio Emilia (R1 y R2) son generar un ambiente de confianza y seguridad, acompañar a los/las niños/as, observar, etc. El papel y la importancia de la participación de las familias también es indispensable; deben saber acompañar al/a la niño/a, observar y explicar que ese será su nuevo espacio. Las familias y el/la educador/a tendrán contacto personal todos los días en la entrada y salida del aula. Respecto a las reacciones y actitud que pueden presentar los/las niños/as, se les orienta y se les informa de los cambios de rutinas; por ejemplo, del sueño o la alimentación.

La actitud del/de la educador/a Waldorf (W1 y W2) está dirigida a crear un ambiente adecuado para los/las niños/as. Es tranquila, serena, activa y respetuosa. Además, las dos escuelas están de acuerdo en que la participación de las familias es muy importante; mantienen una comunicación constante con el/la educador/a por medio de entrevistas o en la entrada y salida diaria del aula. Asimismo, tienen que colaborar en las actividades que gestione el/la educador/a. De igual modo, W1 y W2 informan a las familias sobre las reacciones que pueden presentar los/las niños/as y las actitudes que las mismas deben tomar.

Los aspectos esenciales de la actitud del/de la educador/a Montessori (M1, M2 y M3) son similares a los de Reggio Emilia y Waldorf. Son pacientes, respetuosos, cariñosos y observadores, para poder establecer el vínculo de apego con los/las niños/as. Igualmente, las tres escuelas opinan que es fundamental la participación de las familias en este periodo; es esencial que confíen en los/las educadores/as y que transmitan a los/las niños/as energía positiva. M1 y M3 refieren que el recurso de comunicación entre la escuela y las familias es diario y de forma presencial, en la entrada y salida. De la misma manera, mantienen reuniones periódicas a lo largo del

curso. En cambio, M2 sostiene que no sólo tienen comunicación diaria, sino que también hacen uso de una agenda donde apuntan los aspectos más importantes del día del/de la niño/a. Para terminar, los/las educadores/as de las tres escuelas (M1, M2 y M3) informan a las familias sobre las reacciones que pueden presentar los/las niños/as, tranquilizándoles/las y orientándoles/las en su actitud. De este modo y según M3 “siempre se les informa con total honestidad; es fundamental para crear ese clima de confianza”.

5.8. La evaluación

En las dos escuelas Reggio Emilia tienen distintas formas de evaluar el periodo de acogida. En R1 sí se hace una evaluación; el/la educador/a va apuntando en un cuaderno lo que considere relevante de cada niño. Después de analizarlo en el equipo de educadores/as, evalúan junto a la coordinadora y finalmente, en octubre se hace una reunión con las familias, donde podrán opinar. En R2, no se hace una evaluación como tal, sino que se tienen en cuenta criterios como el proceso o los ritmos, para ir progresando.

El/la educador/a Waldorf (W1) también evalúa el periodo, junto con las familias. Mientras que W2 no hace evaluación; en diciembre el/la educador/a lleva a cabo una reunión individual con las familias, donde se mencionan los aspectos más importantes del proceso del/de la niño/a a lo largo del periodo.

En las escuelas Montessori (M1, M2 y M3) hay varios desacuerdos respecto a la evaluación del periodo. Por un lado, en M1 no se hace ningún tipo de evaluación. Por otro lado, en M2 y M3 sí se lleva a cabo una evaluación continua, teniendo en cuenta el avance de los/las niños/as y la calidad del acompañamiento del/de la educador/a, para buscar aspectos de mejora. En esta evaluación, en M2, participa solamente el equipo educativo, mientras que en M3 también toma parte la familia.

6.- CONCLUSIONES

Después de extraer los resultados de las encuestas, se presentan las conclusiones obtenidas en el proceso de investigación.

Antes de nada, es necesario mencionar que los objetivos establecidos se han cumplido. Para empezar, a lo largo del marco teórico, se ha indagado en el conocimiento del periodo de acogida en el primer ciclo. Para ello, se ha profundizado

en la descripción, las características y los fundamentos de dicho periodo, analizando el papel que debe desempeñar el adulto y ahondando en los diferentes tipos de apego que pueden desarrollar los/las niños/as. También se ha expuesto la fundamentación teórica de las distintas pedagogías alternativas; concretamente, de Reggio Emilia, Waldorf y Montessori.

A continuación, se ha estudiado la descripción y características diferenciales del periodo de acogida en el primer ciclo en distintas pedagogías alternativas, mediante las encuestas realizadas. Gracias a ello, se ha llegado a la conclusión de que el periodo de acogida no se organiza dependiendo de la pedagogía que sigue la escuela, sino en función de las características propias de cada una de ellas. Por lo tanto, cada centro ofrece una experiencia distinta del periodo.

En primer lugar, R2 es la escuela que más importancia le da a la denominación del periodo, utilizando un término más inclusivo, ya mencionado en el marco teórico, “*periodo de acogida*”. De todos modos, haciendo referencia al mismo, todas coinciden en que el periodo es absolutamente necesario para facilitar la acogida a la escuela.

En lo que concierne a los objetivos, a pesar de que todos los centros proponen propósitos similares, M1 los desarrolla con más profundidad, teniendo en cuenta los aspectos mencionados por Quintela, Zabalo, Irazabal, Amasorrain, Ortiz y Madariaga (1987) y nombrados en el marco teórico. Ellos, junto con M1, manifiestan que para que los/las niños/as tengan una experiencia positiva, tienen que sentirse cómodos/as en el espacio y desarrollar un apego seguro con el/la educador/a, siendo así más fácil la separación temporal con sus figuras de apego.

Respecto a la planificación, cada escuela establece reuniones en fechas diferentes, aunque sigan la misma pedagogía. Por lo que no siguen rigurosamente la planificación descrita anteriormente y propuesta por Febrer y Jansà (2011), Muñoz (s.f.) y Rodríguez (2009).

En cuanto a los horarios, a pesar de ser diferentes en cada centro, casi todos tienen la misma forma de organizarlos; es decir, como mencionan Muñoz (s.f.) y León (2009), llevan a cabo una incorporación a la escuela de forma escalonada y tienen en cuenta a las familias para establecer estos horarios.

Los espacios y materiales, en general, tienen las mismas características; en este apartado sí se diferencian los aspectos por pedagogías, ya que aunque sean similares, cada escuela ofrece materiales acorde con su pedagogía. No obstante, de

acuerdo con Mur, Sebastià, y Garcia (2007), todos los espacios están dirigidos a crear un ambiente de confianza, seguridad y tranquilidad.

Analizando la tipología de las actividades, cabe destacar que son distintas en cada escuela; cada una organiza y da comienzo a las actividades en fechas distintas. Por lo que los aspectos y características de las actividades propuestas por León (2009), Rodríguez (2009) y Muñoz (s.f) mencionadas en el marco teórico, no se siguen minuciosamente en todas las escuelas.

Asimismo, es importante remarcar que de acuerdo Lobo (2001), todos los aspectos relacionados con la actitud del adulto, tanto educadores/as como familias, están dirigidos a crear un ambiente adecuado para los/las niños/as; en otras palabras, que transmite confianza y seguridad.

Por último, para evaluar y reflexionar sobre el periodo de acogida, tal y como se ha recogido en el marco teórico (León 2009), es necesario llevar a cabo una evaluación continua. Así lo hacen la mayoría de los centros encuestados, R1, W1, M2 y M3, para mejorar el periodo tras el análisis de sus resultados.

Consiguientemente, aunque las escuelas con pedagogías alternativas tengan similitudes y diferencias en distintos aspectos, cada una de ellas tiene una forma singular de organizar el periodo de acogida. Todas parten de la misma base, pero cada una tiene un modo característico de llevarlo a cabo, independientemente de la pedagogía que en ese centro se aplique. Por tanto, teniendo en cuenta las características propias de cada pedagogía, la concreción práctica que en cada centro se da a esta etapa y la fundamentación teórica expuesta, se podría elaborar un nuevo modelo de periodo de acogida que englobara todos los aspectos positivos y sirviera para aplicar en cualquier centro.

7.- LÍMITES Y FUTUROS ESTUDIOS

Para concluir, cabe decir que el marco teórico ha sido muy útil para profundizar en el periodo de acogida y conocer las características de cada pedagogía alternativa. Así pues, este Trabajo de Fin de Grado ha servido para adquirir más conocimientos sobre el periodo, y en un futuro, poder llevarlo a cabo conscientemente y con conocimientos previos. Sin embargo, se puede afirmar que se debiera mejorar la puesta en práctica; esto es, la necesidad de vivir el periodo de acogida en primera persona y poder aplicar los conocimientos obtenidos con este trabajo. Ciertamente se aprende mucho de la teoría, pero la práctica también es necesaria para contrastarla

con la misma. Aunque se ha realizado la encuesta para tener información sobre el periodo en distintos centros, no se ha podido ver presencialmente el periodo, ya que la fecha en la que se realiza, no coincide con la elaboración del trabajo.

8.- BIBLIOGRAFIA

De Febrer, V. (2011). Sobre el proceso de adaptación. *Aula de infantil*, (59), 8-9.

Fabrés, M. (2005). ¿Cómo hablamos a los niños? *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (92), 13-15.

Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Infancia. Escuela 0-3*, (116), 22-31.

Febrer, I., y Jansà, E. (2011). 0-3 urte bitarteko haurren eskola. Hasi da haur-eskola, etxekotze-prozesua. *Infancia*, (129), 7-14.

Grossmann, K., y Grossmann, K. (2007). Impacto del apego a la madre y al padre durante los primeros años, en el desarrollo psicosocial de los niños hasta la adultez temprana. En M. IJzendoorn (Ed.), *Apego (8-14)*. Países bajos: Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado el 16/04/2018: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/apego.pdf>

Hernández, J.L., Quintano, J. y Ortega, S. (2014). Educación y Utopía. Ensayos y estudios. *Colección Ágora. Serie Educación*, (2), 55-77.

Rebordinos, J. (2014). La obra y el método de María Montessori y su repercusión en los manuales de historia de la Educación empleados en España. En J.M. Hernández (Ed.), *Influencias Italianas en la Educación Española Iberoamericana (155-174)*. Salamanca, España: Fahren House.

Herrán, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.

IJzendoorn, M. (2005). El apego durante los primeros años (0-5) y su impacto en el desarrollo infantil. En M. IJzendoorn (Ed.), *Apego (20-23)*. Países bajos: Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado el 16/04/2018: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/apego.pdf>

IJzendoorn, M. (2010). Síntesis. En M. IJzendoorn (Ed.), Apego (5-7). Países bajos: Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado el 16/04/2018: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/apego.pdf>

Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M., y IJzendoorn, M. (2005). Apoyando a las familias para construir relaciones de apego seguro: comentarios sobre Benoit, Dozier y Egeland. En M. IJzendoorn (Ed.), Apego (50-54). Países bajos: Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado el 16/04/2018: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/apego.pdf>

León, S. (2009). ¿Por qué es necesario el período de adaptación en la educación infantil? *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-9.

Lobo, E. (2001). Aún son muy pequeños. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (69), 12-15.

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Marchena, R. (2014). ¿Se ha convertido la adaptación en una rutina inamovible y uniformadora? *Aula de infantil*, (76), 8-9.

Marcos, M.J. (2014). Historia y actualidad de la pedagogía Waldorf (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Palencia.

Martínez, M.P. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2, 139-151.

Menéndez, S., Jiménez, L., y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *Revista de educación*, 10, 97-110.

Muñoz, M. (s.f.). El apego y el periodo de adaptación en la escuela infantil, (1-9).

Mur, L., Sebastià, A., y Garcia, C. (2007). Las distintas adaptaciones a la educación infantil. *Aula de infantil*, (39), 33-37.

Olaya, M.D. (1995). Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23), 207-213.

Pericacho, F.J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.

Puerta, E., y Sánchez, F. (1997). Decisiones metodológicas para el período de adaptación. *Aula de innovación*, (59), 63-65.

Quintela, J.J., Zabalo, A., Irazabal, M.E., Amasorrain, J.A., Ortiz, L., y Madariaga, M. (1987). Separarse, para ir a la escuela por primera vez: de la desolación compartida al constructivismo. *IV Jornadas de Pedagogía Operatoria*, Barcelona.

Ramos, L.M. (2016). Pedagogía Reggio Emilia. *Boletín Informativo CEI, Universidad Mariana*, 3(1), 82.

Rodríguez, E. (2012). Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Rodríguez, I. (2009). La importancia del período de adaptación en el alumnado de tres años: una experiencia práctica. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(4), 26-33.

Wernicke, C. (1994). Educación Holística y Pedagogía Montessori. *Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social*, (10), 10-11.

9.- ANEXO

9.1.- Encuesta cualitativa sobre el periodo de acogida en el primer ciclo en diferentes pedagogías alternativas:



PERIODO DE ACOGIDA EN EL PRIMER CICLO

TFG: PERIODO DE ACOGIDA EN EL PRIMER CICLO EN DIFERENTES PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS

Esta encuesta que se presenta a continuación, tiene como objetivo principal conocer el periodo de acogida en el primer ciclo y profundizar en la descripción y las características diferenciales en escuelas con distintas pedagogías alternativas. Para ello se analizarán los apartados esenciales de dicho periodo: la denominación e importancia, los objetivos propuestos, la planificación y los horarios planteados, los espacios y materiales utilizados y la tipología de actividades llevadas a cabo, así como el papel que desempeña el adulto y la evaluación del periodo.



1.- DENOMINACIÓN E IMPORTANCIA:

1.1.- *¿Cómo se denomina y define el periodo de acogida?*

1.2.- *¿Cuál es la importancia del periodo de acogida en el primer ciclo? ¿Lo ves necesario?*

2.- OBJETIVOS PROPUESTOS:

2.1.- *¿Cuáles son los objetivos fijados por la escuela para este periodo? ¿Por qué se eligen?*

2.2.- *¿Qué se pretende conseguir con las familias en esta fase?*

3.- PLANIFICACIÓN:

3.1.- *¿Requiere una planificación específica previa al comienzo de curso por parte de los educadores/as y las familias? ¿Cómo y cuándo se desarrolla?*

3.2.- *¿Cuándo tiene lugar el primer contacto de la familia con la escuela? ¿A través de qué medio?*

3.3.- *¿Cuándo se desarrolla la primera reunión con las familias? ¿Se realizan reuniones grupales o individuales? ¿Qué contenidos se tratan en las mismas? ¿Se pregunta a las familias sobre los gustos y hábitos de los niños/as?*

3.4.- *¿Qué proceso y planificación se plantea si viene un niño/a en mitad del curso?*

3.5.- *¿Respecto al final del periodo, se produce unitariamente para todo el grupo o de forma individual para cada niño/a?*

3.6.- *¿Qué aspectos se tienen en cuenta a la hora de dar el periodo por finalizado?*

4.- HORARIOS:

4.1.- *¿Qué se tiene en cuenta a la hora de planificar los horarios de cada niño/a para los primeros días de escuela?*

4.2.- *¿La entrada de los niños/as a la escuela es escalonada? ¿Se realiza en grupos reducidos o todo el grupo a la vez?*

5.- ESPACIOS Y MATERIALES:

5.1.- *¿Cómo se organizan los espacios del aula? ¿Hay un lugar específico para las familias?*

5.2. *¿Cuáles son los criterios a la hora de elegir la decoración del aula?*

5.3. *¿Qué características tienen los materiales elegidos? ¿Serán los mismos que se utilizarán a lo largo del curso?*

6.- TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES:

6.1.- *¿Cuáles son las principales funciones y objetivos de las actividades que se desarrollan durante este periodo? ¿Qué tipo de dinámicas se emplean?*

7.- EL PAPEL DEL ADULTO:

7.1.- *¿Cuál es la actitud que debe mantener el educador/a? Especifica los aspectos más importantes a tener en cuenta:*

7.2.- *¿Cuál es el papel y la importancia de la participación de las familias en este periodo?*

7.3.- *¿Cuál es el recurso de comunicación del centro con las familias y viceversa?*

7.4.- *¿Se les informa sobre las reacciones que pueden presentar los niños/as y se les orienta sobre la actitud que deben adoptar a lo largo del periodo? Si es así, ¿siguen las indicaciones de los educadores/as?*

8.- EVALUACIÓN:

8.1.- *¿Se evalúa el periodo de acogida? Si es así, ¿qué se tiene en cuenta en su análisis?*

8.2.- *¿Quién lleva a cabo esta evaluación? ¿Las familias toman parte en ella?*