



VOL., 26 Nº1 (Marzo, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

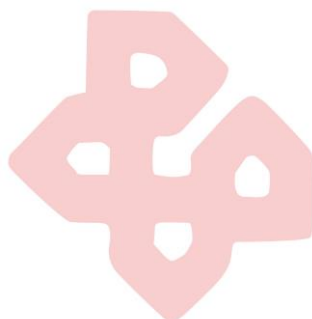
DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.17000

Fecha de recepción: 05/12/2020

Fecha de aceptación: 29/11/2021

EL PERIODO DE ADAPTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A UN FAMILIAR. UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

The adaptation period in infant education for a family member. A narrative research



Víctor Amar

Universidad de Cádiz

E-mail del autor: victor.amar@uca.es;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9036-2651>

Resumen:

El presente artículo pretende ser una contribución al campo del conocimiento sobre la adaptación a un familiar que tiene a su hijo en el aula de educación infantil. Sin género de dudas, estamos ante un momento sumamente significativo de relación entre familia y la escuela. Habitualmente, el abordaje de esta temática se lleva a cabo teniendo como sujeto activo al alumnado pero, en esta ocasión se aborda desde la mirada de un familiar, directamente, implicado. En este sentido, la familia es un agente esencial en dicha transición y, por ello, el protagonismo que adopta en esta investigación. Con todo, estamos ante una oportunidad relevante para abordar esta realidad y, para ello, la aproximación se realiza desde la investigación de corte cualitativa-narrativa. O sea, una perspectiva metodológica que sostiene como objetivo conocer y comprender, siendo la informante una madre ocupada y preocupada por el momento que va experimentar su hijo. En relación con los resultados se estructuran a partir de ocho núcleos de contenidos, reivindicándose una comunicación acertada con el centro, el equipo docente y la propia familia. En conclusión, se propone un periodo de adaptación

escalonado y flexible a tenor de las necesidades generadas y las características de las personas implicadas en el proceso.

Palabras clave: educación infantil; familia; narrativa; periodo de adaptación.

Abstract:

This article aims to be a contribution to the field of knowledge about adaptation a family member who has a child in the infant education classroom. Undoubtedly, this is an extremely significant moment for the relationship between family and school. Usually, the approach to this subject is carried out with the pupils as the active subject, but on this occasion it is approached from the point of view of a family member who is directly involved. In this sense, the family is an essential agent in this transition and, for this reason, the prominence it takes in this investigation. However, we are faced with a relevant opportunity to address this reality and, to this end, the approach is based on qualitative-narrative research. In other words, a methodological perspective whose objective is to know and understand, with the informant being a busy mother concerned about the moment her child is about to experience. In relation to the results, they are structured on the basis of eight nuclei of content, claiming successful communication with the centre, the teaching team and the family itself. In conclusion, a staggered and flexible reception period is proposed according to the needs generated and the characteristics of the people involved in the process.

Key Words: child education; family; narrative; adaptation period.

1. Una introducción al periodo de adaptación

Seguramente, en algún momento de la vida habrá escuchado aquel pensamiento atribuido a Víctor Hugo que dice: “Antes de educar a un niño, eduquemos a los padres”. Esta sabia reflexión todavía está vigente en nuestra cotidianeidad. Y, en ocasiones, son los familiares los que sufren durante el periodo de adaptación de sus menores.

Ahora bien, al inicio de los diferentes ciclos de escolarización, a comienzos de curso o tras unas vacaciones, más o menos prolongadas, surge el debate del posible periodo de adaptación de los menores. Son los centros los encargados de pautarlas a expensas de que sean los familiares los que soliciten y argumenten ciertas necesidades. En este sentido, existen diferentes investigaciones que amparan la necesidad del periodo de adaptación del alumnado en educación infantil (Sánchez, 2007; Gutiérrez, 2009; Espiñeira y Rebollo, 2017; Cruz-Díaz, 2018). Además de existir unas instrucciones que lo regulan, por ejemplo, en el caso andaluz con la Instrucción 11/2018, de 3 de septiembre de la Consejería de Educación.

Asimismo, a veces, llevados por la buena voluntad, los familiares incurren en la precipitación de no querer enfrentar determinadas problemáticas que sus hijos viven en sus primeros acercamientos a la escuela. En este sentido, nos cuestionamos si: ¿en algún momento se ha preguntado que sea el familiar quién precise, igualmente, de un periodo de adaptación? La presente investigación se centra no sobre el menor que, tal vez, sería lo más habitual, sino cómo vive el periodo de adaptación su familiar. Cuáles son sus zozobras, pesadilla y preocupaciones que podría proyectar, incluso, sobre su hijo.

Con certeza, el familiar se siente que es el sostén protector de su hijo. Es de la consideración que como él o ella no habrá nadie que comprenda y cuide a su pequeño (Soriano, 2014). Y, tal vez, esté en parte equivocado. El familiar obvia la presencia de profesionales que irán a acoger a su hijo. No obstante, su inquietud es comprensible, pero sin soslayar que se puede incurrir en un error: proyectar sobre su propio menor todo su pesar. Probablemente, sin ser demasiado consciente.

El profesional de infantil evitaría el sufrimiento del menor que llora, por ejemplo, cuando se separa de sus familiares. Es, por ello, que se determina un apropiado periodo de adaptación. No es habitual dejar a un menor llorando en el aula hasta que se le pase o, simplemente, se agote y languidezca. En este sentido, Hoyuelos (2010, p. 28) sostiene que: “Existen unos 16 tipos diferentes de lágrimas. Ahora nuestro reto consiste en alfabetizarnos en la gramática, tonalidad y lenguaje del llanto para distinguir su forma, saber acompañarlo diferencialmente, y poder descubrir cómo se desencadena y por qué se calma”.

Pero, también, se piensa en la pertinencia de establecer un acertado periodo de adaptación para los familiares. En este sentido, se propone en una doble dirección: con y para ellos. Es decir, en ambos casos lo que se pretende es contribuir a una acertada transición entre la vivencia en el seno familiar y la dinámica de aula. A pesar de todo, un crisol de incertidumbres se ciñe sobre los familiares que se resignan a dejar al menor, a sabiendas que estará bien tratado y en un contexto idóneo, con profesionales y entre otros iguales, etc.

Sin embargo, no sería nada descabellado, la posibilidad de abrir un periodo de adaptación para los familiares dotándoles de herramientas emocionales y conocimientos necesarios para admitir este nuevo paso en la vida de sus hijos (Sande, 2017). Y, por ello, se suscribe un periodo de adaptación con los familiares donde se establezcan maneras de saber enfrentar esta nueva realidad. Pese a que no sea familiares primerizos siempre resulta ser la primera vez con su hijo. Con todo, se considera pertinente la creación de una escuela de padres (Cano y Casado, 2015) o un lugar de encuentro y orientación para nutrir aquel posible vacío que se genera o se produce con el hecho de dejar a su menor en la escuela (Rivas Borrell, 2007). Un espacio para aprender y desmitificar todo aquello que, inexplicablemente, el adulto ha podido proyectar en el alumnado. Pero, además, contribuir a un entorno donde se dialogue sobre las posibles dudas, promover un buen ambiente comunicativo y establecer pautas de ayudas.

Con todo, se suscribe un periodo de adaptación para y con los familiares que irá en beneficio de los menores. Un periodo de adaptación para y con los familiares que sea un espacio de trabajo en conjunto, con actividades experimentales y vivenciales en pro de la comunidad educativa. Un ambiente formativo propicio para que los familiares, en el caso que lo necesiten varias familias o diferentes miembros de una misma familia, superen los prejuicios y acepten el nuevo medio escolar donde sus menores se van a desenvolver. La separación física que experimenta el menor, el adulto la puede exagerar y vivir como un drama. Incluso, proyectándola sobre la realidad del pequeño. El conflicto que se genera a partir del despegarse de su menor,

genera dolor, que ha de diluirse y superarse. Ese tiempo que el menor requiere para adaptarse a su nueva área de convivencia y aprendizaje es lo que se llama periodo de adaptación (Domingo y Pérez, 2003). Y es el que, en ocasiones, también precisan los adultos.

Igualmente, se ha de facilitar un lugar de adaptación con y para los familiares, y no estamos pensando tan solo en los progenitores sino también en los abuelos o para los modelos de familia de la contemporaneidad (Quintero Velásquez, 2007). El aula, igualmente, se podría erigir en un espacio de coexistencia entre familiares y alumnado para consolidarse como un entorno de protección, tranquilidad y, sobre todo, de suma seguridad.

“Estas relaciones empiezan con la adaptación del niño, pero también de los padres, inaugurando el principio de un cambio con las instituciones de las que la escuela infantil es la primera pieza y a la que corresponde la difícil tarea de transmitir a las familias seguridad, confianza, tranquilidad, junto a una motivación, de la que muchas veces ellos no están seguros todavía, que se refiere a la importancia de este servicio como lugar de oportunidades educativas, además de las que, por medio de las relaciones familiares, se ofrecen en la casa” (Benedetti, 2003, p. 21-22).

Y si admitimos que cada niño tiene un periodo de adaptación singular, cabría la posibilidad de considerar que cada familiar posee su ritmo particular y hemos de proporcionarle la ayuda que precise según sus características y circunstancias. Es decir que, posiblemente, necesite de su propio tiempo de adaptación (Requena y Sainz, 2009). Por lo que no sería un tiempo estándar, el propuesto por la escuela o la administración educativa, lo único que se ha de contemplar. En este sentido, ¿Cabría la posibilidad de diversificarlo según las necesidades de los familiares?

Con todo, estamos incidiendo en la importancia del periodo de adaptación en una doble vertiente: en el menor y en los familiares. Para que sendos segmentos de la comunidad educativa obtengan una acertada experiencia que irá a determinar la relación ulterior con la escuela como un espacio idóneo de proximidad y de “accesibilidad cotidiana a las personas de la familia” (Gassó, 2004, p. 15).

La separación y el periodo de adaptación se ha de diseñar para estos dos segmentos. El adulto ha de dar un paso hacia delante y madurar la situación, por ejemplo, no culpabilizándose de llevar al menor a la escuela. E, igualmente, con respecto al menor se le ha de hablar con serenidad sobre la escuela, de sus amistades, de los docentes... Se ha de evitar todo lo que se tilde de separación y que sea sinónimo de alejamiento o ausencia. A la escuela se ha de ir con alegría, con relativo entusiasmo (Martín, 2013). El colegio es un espacio para aprender y divertirse.

Pero son los familiares, con la ayuda pertinente y necesaria, los que deben equilibrar la experiencia que se está viviendo. La palabra clave en este periodo de adaptación es la de colaboración por parte de la familia en este proceso. Unos momentos en que se crece en calidad, mientras que la voz callada de los familiares adquiere protagonismo y se suscribe la importancia que tienen “los primeros pasos en

la relación familia-escuela” y la necesidad de “diseñar un período de adaptación en educación infantil” (Cruz y Borjas, 2019).

Sin duda y de manera paulatina, todos y todo volverá a un estado de normalidad. A la postre, estamos hilvanando una red de conexión entre el alumnado, los familiares, los profesionales y la institución educativa. Con una finalidad: que el periodo de adaptación sea algo beneficioso para todos. En definitiva, para propiciarle al menor un modelo educativo integral, en conjunción y feliz.

El acercamiento de los familiares al periodo de adaptación irá a producir confort en los menores y tendrá una repercusión hasta en el propio seno del aula (Esteban, 2015). Lo que dará como fruto un conocimiento mutuo entre profesionales de la educación y familiares que se irá a traducir en confianza y respeto a una labor encomiable cargada de gran responsabilidad. Está claro que lo que se pretende con el periodo de adaptación con y para el familiar es dotar de mecanismos para paliar el sufrimiento y promover el bienestar. Un proceso necesario que, insistimos, no tiene temporalización pues cada familiar o familia necesitaría el suyo; al igual que cada circunstancia del menor (Dockett & Bob, 2007; Castro, Argos & Ezquerro, 2015; Kaplun, Dockett & Perry, 2017; Egilsson, Einarsdóttir & Dockett, 2021). E, igualmente, este proceso mejoraría inspirándonos en los planteamientos teóricos de Fabian y Dunlop (2006) a partir de los desafíos que se establecen con el modelo de enseñanza, el aprendizaje y las relaciones sociales o la propia temporalización.

2. Sobre el método a seguir

2.1. Investigación narrativa

La investigación de corte cualitativo, y más concretamente la narrativa, podría ser la metodología más idónea que hemos encontrado para “reconocer los vínculos que compartimos como seres humanos” (Ettling, 1998, p. 177); o bien, según lo que establece Connelly y Clandinin (1990, p. 6) el modelo de investigación narrativa es “el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” y está narrada por los actantes que la “viven” (Chase, 2015, p. 59). Además, es útil para comprender y dar a comprender una realidad educativa, con una finalidad: la de transformar para mejorar. En palabras de Rivas (2009) quedaría explicitado de la siguiente manera:

Comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada una de los que forman parte de ella. De este modo, si estos sujetos modifican su visión de la sociedad a partir de la reflexión sobre su propia vida, se están creando condiciones para transformar el mundo (p. 29).

Y continuando con el pensamiento de Rivas (2014, p. 101) cabría añadir que: “La investigación narrativa y biográfica no busca descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender el relato construido social e históricamente para facilitar su transformación”. Suscribiendo, en gran medida, lo que viene a ser una de nuestra

consigna de compromiso pro comunitario para comprender, sentir y actuar. Que se completa con lo señalado por Connelly y Clandinin (1990, p. 6), sobre la narrativa como “el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”. A la postre, aquí se establecen los resortes inspirativos de la investigación sobre los que asentamos la opción metodológica, así como su pertinencia para lograr los objetivos marcados.

2.2. Objetivo, entrevista e informante

En este sentido, establecemos una cuestión de investigación en la cual sustentamos nuestra investigación: ¿es necesario un periodo de adaptación en infantil para la familia? Mientras que el objetivo de esta investigación de corte narrativa es la de conocer y comprender una realidad personal-emotiva que le pertenece a la entrevistada. En este sentido, hacemos referencia al valor patrimonial de la palabra “como un producto humano” (García y Alegre, 2017, p. 275). Con todo, la intención que se sostiene es la de darle cabida, en el discurso, a la palabra de la entrevistada. Y, para ello, nos valemos de la voz de un familiar que preocupada por la necesidad de hacer y rehacer el periodo de adaptación en infantil propone ideas y, sobre todo, hace hincapié en la diversificación para dar respuesta a las demandas del alumnado y, como no podría ser de otro modo, de los familiares.

La técnica seleccionada ha sido la entrevista semiestructurada; una forma de establecer un diálogo a través de la palabra compartida. El diseño de la entrevista, estructuradas en bloques flexibles que van desde lo genérico y biográfico a lo más específico, fue validado por tres profesores universitarios del departamento de didáctica. Las entrevistas fueron grabadas organizadas, una por sesión, en cinco días con una duración de unos cuarenta minutos cada una y siempre en un espacio multiusos de la biblioteca del campus. Un lugar consensuado y neutro para que ella se sintiera sin presión alguna. Mientras que las entrevistas se llevaron a cabo una por semana en lo que entendimos se prolongó el periodo de adaptación.

La informante es una persona capaz de compartir, razonando, sus criterios y sensibilidades. E, igualmente, la elección de nuestra candidata es por el conocimiento y sensibilidad que posee de la educación, siendo una madre comprometida que conocimos en un curso en una escuela de padres. Compartiendo su experiencia lo que se pretende es “considerar la voz de la persona como datos de investigación” (Prados, Márquez & Padua, 2017, p. 326). En definitiva, lo que iremos a destacar es el hecho de contribuir, con su selección, a una posible ruptura entre “conocimiento y poder” (Harding, 2007, p. 45), ahora en posesión de una madre sensible y, profundamente, sensibilizada en la educación de su hija; en esta ocasión la menor de tres. Mientras que la menor, está en tres años de educación infantil en un colegio público, donde el periodo de adaptación tiende a minimizarse, pese a estar contemplado por el decreto que lo rige. Asimismo, la menor no cuenta con experiencia previa en guardería y mantiene unos estrechos vínculos con su progenitora.

Finalmente, hacemos hincapié en la subjetividad, como aquello que le pertenece a la informante. Bruner (1988 y 1997) habla de la subjetividad como algo

preciso en la contribución del conocimiento social, pues se inspira en una manera de erigir una visión de la realidad desde el ser.

2.3. Procedimiento y ética

Esta metodología posee la particularidad de ser, eminentemente, comprensiva. Y, además, es difícilmente extrapolable a otras realidades, ámbitos o contextos. Por ello, nos centramos sobre el quehacer discursivo centrado en lo narrado, que lo elevamos a la categoría de patrimonio emotivo que se torna comprensivo en pro de conocer y dar a comprender, para mejorar.

A todas luces, suscribimos el valor que posee la investigación cualitativa y, en particular, la metodología biográfica-narrativa. Y nos desproveemos de reminiscencias del pasado que tildan a lo cualitativo de algo infravalorado, ya que dicen encontrarse amparado en datos blandos de difícil confiabilidad. Nuestra puesta en valor de la metodología elegida se inspira en la validez de la informante y en el enfoque adecuado para una investigación socioeducativa donde el conocer y comprender para mejorar se convierten en un incentivo de la labor que nos convoca frente a la entrevista, introduciendo textos de otros autores y otorgando la última palabra al lector (VV.AA. 2018, p. 17).

La investigación se estructura en siete fases: A) Selección del problema a estudio. B) Revisión de las fuentes existentes. C) Diseño de la investigación. D) Entrevistas a la informante, E) Transcripción, devolución a la informante y organización de los comentarios F) Análisis de los núcleos de contenidos y G) Redacción del artículo. Igualmente, cabría señalar que la clave se centra en la escritura del epígrafe de resultados organizados a través de núcleos temáticos que se establecen como agrupaciones de contenidos surgidos a partir de las entrevistas semiestructuradas con la informante. Con todo, se establecieron núcleos de sentido. Que ha sido nuestra forma de organizar el discurso de los resultados, anclados a “ideas centrales” (Misischia, 2020, p. 68) otorgando aportaciones al campo del conocimiento de la presente investigación. Además, y hacemos hincapié en ello, una vez finalizadas la transcripción de las entrevistas se devolvieron a la informante para contar con su opinión o posibles consideraciones de mejora.

Por último, matizar que el método de investigación parte de la generosidad de la entrevistada y en acciones que según Denzin (2008, p. 189) están en relación con “el respeto a los otros”, “el saber escuchar”, además de “la cautela y la humildad”. Y sin perder del horizonte como la informante narra su realidad vivida, no se soslaya el componente ético en esta modalidad de investigación, pues lo importante es, en este caso, investigar con y no solo investigar en. Por ello, se suscribe el compromiso ético con ella desde el principio (Roth y Unger, 2018), respetando su anonimato.

Una investigación inspirada en el proceso de indagación inductivo, ya que el investigador interactúa con la informante en busca de datos a partir de respuestas vinculadas a su experiencia significativa y social. E, igualmente, un razonamiento asentado en la observación y en el valor que adquieren los hechos narrados. Con todo,

se suscribe la complejidad del método narrativo ante una madre ocupada y preocupada en el proceso de adaptación de su hija.

3. Los Resultados

Para una mejor comprensión de los resultados se establecen ocho núcleos de contenidos con sus correspondientes títulos y orden de la entrevista, seguidos de la narrativa de la informante entre comillas y, por último, introducimos unos puntos de análisis y reflexión.

3.1. En cuanto a la educación infantil

(Orden de la entrevista: Primer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Genérico)

“En cierto modo, si se cuenta con una buena profesional, creo que es el acercamiento más enriquecedor y gratificante para un niño en su vida escolar. Y se debe producir en un espacio multiactivo, abierto y flexible que genere un clima de seguridad, calidez y confianza al alumnado. Una experiencia que propicie el aprendizaje a través del juego y la actividad conjunta. Y si pensara en un aula ideal, te diría que debería ser un espacio amplio, luminoso, con material adaptado para el trabajo, el juego y la actividad del alumnado; abierto a la exposición y decoración de los trabajos de los niños y niñas. Yo diría que debería ser, en definitiva, cálido, cómodo y confortable. Y siempre flexible para ajustarse a las necesidades del grupo clase y de sus familias”.

(Análisis) Estamos ante una experiencia de aprendizaje inspirada en el juego y en el trabajo colaborativo. Igualmente, la informante lo concibe en un espacio holgado y propenso para acoger todas las actividades que se llevan a cabo en un aula de infantil, desde una asamblea en gran grupo al desayuno individual. Con la particularidad que se cuente con la familia. Tal vez, con una simbólica pared abierta para que los familiares puedan acompañar el desarrollo integral de sus hijos e hijas. No solo se piensa en el espacio como lo territorial, sino que se atisba como un deseo de aula armónica que propicie aquel entorno de “seguridad, calidez y confianza”, que ella comenta. Para la entrevistada, todo se centra en el bienestar de los menores y suscribe que, para el alumnado esta experiencia educativa en infantil, ha de ser la más enriquecedora y gratificante en toda su vida escolar; es decir, única y para toda la vida. Con una inspiración anclada en el juego, que se propicie el aprendizaje y lo que ella llama como “la actividad conjunta”, para el alumnado y la familia.

3.2. ¿Qué entiendes por periodo de adaptación?

(Orden de la entrevista: Segundo día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Para mí el periodo de adaptación es el proceso escalonado que se le debe facilitar a cualquier alumno o alumna y a su familia para garantizar un acceso a la escuela en positivo. Creo que es un pilar importantísimo en la educación infantil para que el acercamiento a la futura educación reglada se realice sin traumas para los niños

ni para sus familias. Desgraciadamente y con las prisas y exigencias de la vida actual cada vez se le presta menor atención y se hace de manera muy puntual y restrictiva, cuando debería ser para todo el grupo clase y sus familias. En la clase de mi hija pequeña sólo yo lo solicité”.

(Análisis) A una pregunta directa la respuesta, a modo de definición, no se hizo esperar. Da la impresión que lo tenía muy claro y la palabra clave se centra sobre un “proceso escalonado”, pues se tiene como actuante al alumnado y la familia. Una experiencia educativa que se ha de llevar a cabo sin traumas para los dos segmentos que se encuentra involucrado en esta labor: el alumnado y la familia. Sin embargo, no se le otorga la importancia que tiene y no se está llevando a cabo de la forma más idónea. El periodo de adaptación se inscribe en un momento previo a la cotidianidad del aula, que precisa ser una experiencia para todos los miembros del aula e, igualmente, para la familia. No ha de ser una demanda que se solicita, sino que debería estar contemplada para todos y todas en el proyecto de aula y siempre pensándose en el bienestar de las partes: menores y familiares.

3.3. El periodo de adaptación a un familiar

(Orden de la entrevista: Segundo día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Definitivamente, los familiares han de formar parte del periodo de adaptación. Y digo los familiares pues creo que podría ser la pareja, los abuelos, etc. Además, sí veo necesario realizarles un periodo a ellos o ellas; pues sufren y les pasan el sufrimiento a sus hijos. El periodo de adaptación debe ser, insisto, de forma escalonada. Igual que sabemos entrar, tenemos que saber salir del aula. Y no podemos creer que estando más tiempo vamos lograr que los niños se vayan a encontrar mejor. Pero hay que saber comprenderlos, donde me incluyo, pues dejamos nuestro mayor tesoro y muy pocos estamos preparados para ello. En mi caso, creo haberlo al menos intentado hacerlo bien. Me fui pensando en ellos, pero estaba tranquila. Luego, tenía comunicación con la maestra y pude comprobar que mi hija estaba bien”.

(Análisis) Lo esencial en este tipo de experiencia es la tranquilidad, que se ancla en la confianza hacia los docentes. Y una vez que la tranquilidad se apodera del familiar, estamos ante el momento en que el familiar empieza a estar acabando su periodo de adaptación. Cuesta dejar a los pequeños en un lugar, aparentemente, desacostumbrado a su cotidianidad. Ellos se terminan acostumbrando y haciendo suya la rutina del aula. Mientras que el familiar acaba su periodo de adaptación cuando comprueba que su menor está encauzado en aquella rutina de aula; lo que se traduce en tranquilidad para el adulto. Ahora bien, la informante matiza que este periodo puede ser, incluso, para la pareja o los abuelos, en el caso que sean los que sufran por dejar a sus hijos o nietos en la escuela. No obstante, la desmesura se puede apoderar del proceso y ahí la lucidez del equipo docente, junto con la dirección del centro, son los que han de saber poner fin a un posible exceso, en el caso, de que el familiar no quiera abandonar el aula. El mejor remedio para ese familiar es convencerle, viendo y constatando, que su menor está tranquilo y en buenas manos. Además de mantener

una información fluida entre docente-familia; algo que se traduce en una acción, verdaderamente, tranquilizadora.

3.4. Consideraciones sobre su puesta en valor

(Orden de la entrevista: Tercer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Como todo en educación, debe responder a las necesidades y características de cada alumno. Cuando se escolarizaron mis hijos mayores, el periodo de adaptación, era obligatorio para todo el alumnado al menos los primeros 3 o 4 días del inicio de curso, pero como he dicho antes esto parece que ha pasado de moda tanto para las administraciones como por los familiares. A mí me gustaba realizar un primer acercamiento a finales de junio, para que tanto las familias como el alumnado pudieran conocer el aula y las personas con la que van a encontrar en septiembre. Y, ya formalmente, iniciar el periodo a principio de curso. He comprobado que no se fijaba ninguna fecha, en el periodo de adaptación, para cada alumno; de manera que en cuanto se observaba que no existía ningún problema de adaptación y no necesitaba ese escalonamiento, pues los niños se incorporaban a la jornada completa. Personalmente, creo que esta situación es un despropósito y vulnera el derecho de nuestros hijos a un acercamiento a la escuela acorde con sus necesidades. Siempre digo que un acceso traumático a la educación infantil puede marcar la futura escolarización obligatoria del alumnado. El alumnado tiene que ir con ganas al cole, felices y contentos; sentir que están en un lugar seguro en el que pueden compartir experiencias y en el que, de una forma gratificante, aprenderán a socializarse. Pero lo mismo pienso para los familiares”.

(Análisis) Por parte de la informante queda claro cómo debería ser el periodo de adaptación, a sabiendas que está considerada en el Real Decreto de educación infantil e Instrucción 11/2018, de 3 de septiembre, de la Dirección General de Ordenación Educativa, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Se hace evidente que la conciliación laboral y familiar podría ser un factor que impide su puesta en valor. El hecho de la existencia de un periodo previo de adaptación, allá por los meses de primavera, es considerado como algo esencial por la informante; pues siempre irá en beneficio del menor que tiene un primer acercamiento a su colegio. Además de que los familiares ven y conocen la manera de trabajar del equipo docente. Sería una antesala para lo que se avecina en el mes de septiembre. Este periodo funciona como una especie de cimentación sobre la que se asentará el futuro del niño, que ha de acudir a la escuela feliz y tranquilo, así como para los padres que han de estar seguros y convencidos. Pese a que la administración educativa está obligada a contemplar un periodo de adaptación con el menor, ¿lo debería estar, igualmente, para llevarlo a cabo con los familiares? En la opinión de la informante, está muy claro que sí.

3.5. El papel de la familia

(Orden de la entrevista: Cuarto día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Permitir su entrada en el aula dependerá de las necesidades del alumno o alumna en cuestión. Yo siempre que he podido participo, de forma coordinada con las maestras, y no entiendo la educación de los alumnos sin sus familias. No encuentro una manera más enriquecedora para todos los que estamos implicados en la educación de los niños y niñas de infantil que la presencia de las familias. En el periodo de adaptación, cuando el alumnado ve que con su familia y las maestras hay cordialidad y cierta complicidad, tenemos ya mucho ganado para que este periodo sea positivo para él o ella; en definitiva, para todos. Es más, el que vean que la clase es un espacio abierto a sus familias creo que les da seguridad y tranquilidad y entienden que la escuela es una extensión de la familia. Por resumir, solo veo beneficios en la entrada. Aunque he de aclarar que todo con un orden y concierto, de manera que sea beneficioso para todas las partes implicadas. Para evitar cualquier posible malentendido con la familia, se le ha de dejar claro en qué consiste el periodo de adaptación y cuál es su verdadera finalidad; no encuentro ningún riesgo, aunque he de reconocer que a veces conlleva más trabajo para las maestras. Pero creo que merece la pena el esfuerzo inicial”.

(Análisis) El papel de la familia no solo pasa por entrar, o no, en el aula sino que, igualmente, en contemplar la posibilidad de que se les ayude en el periodo de adaptación de sus hijos. El alumnado, cuando entra un familiar de referencia en el aula, se tranquiliza. Digamos que se siente seguro con su presencia, algo que contagia a la sensibilidad del familiar que ve como su menor está seguro y contento en este nuevo lugar. A aquello que la informante narra como “entiende que la escuela es una extensión de la familia”, cabría añadir que es la propia familia quien también quedaría más sosegada y, de repente, puede llegar a hacer más llevadero el tener que dejar a su menor. Pero la entrada en el aula de los familiares ha de realizarse con mesura, para promover el bien de todos. La familia debe conocer el verdadero sentido de este periodo y que no es un sobreesfuerzo para el equipo docente sino, igualmente, un refuerzo para el futuro del menor. La familia ha de entrar en esta experiencia formativa, pero sabiendo en qué consiste y cuál es su verdadera finalidad. En este sentido, se trata de un quehacer con un propósito: el de ayudar tanto al menor como al familiar en cuestión.

3.6. Sobre la Comunicación entre el familiar y la maestra

(Orden de la entrevista: Cuarto día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“Siempre nos deben transmitir que nuestros hijos van a tener seguridad e insistirnos en que van a estar bien. Los familiares han de ver a las maestras como personas cercanas y amables y no como ogros, que se van a quedar con sus hijos. Creo que los docentes nos deben transmitir un mensaje de tranquilidad y confianza, adelantándonos los beneficios de un acompañamiento y una adaptación progresiva a la escuela, evitándonos todo tipo de dudas e incertidumbres con una planificación clara y ordenada de cómo se va a realizar dicho período y resolviéndonos cualquier duda que pueda surgir. A veces, son los familiares los que necesitan antes y de forma más idónea el periodo de adaptación. Debemos ir al unísono. Si una parte falla la otra también, se resiente. Es más, si hay algún hermano en el centro también se podría realizar parte

del periodo de adaptación con él. Otra cosa que beneficiaría sería las entrevistas y cuestionarios iniciales a la familia”.

(Análisis) La comunicación entre el familiar y la maestra en el periodo de adaptación ha de ser fluida y sincera. Tal vez, debería ser la maestra la que tome la iniciativa y hablar con el familiar en esta situación. El equipo docente ha de llevar a cabo una labor de tranquilidad y profesionalización para inspirar confianza al familiar demandante. Y, por ello, la informante se refiere a la necesidad de realizar un periodo de adaptación paulatinamente, pero en una doble vertiente: a) de acompañamiento y b) de adaptación progresiva. La comunicación entre familiares y maestras ha de ser constante y no perder del horizonte que “a veces, son los familiares los que necesitan antes y de forma más idónea” el planteado periodo de adaptación. De lo contrario, no tendría demasiado sentido, pues tanto la familia como el equipo docente deben ir al unísono en este periodo. Inclusive, haciéndolo extensible a la posibilidad si existe en el centro otro hermano, algo que sería introducido en el proceso como algo positivo. O bien, realizando entrevistas y cuestionarios iniciales a la familia. Todas estas estrategias propuestas por la informante, irían en beneficio de las partes involucradas en la adaptación del menor, donde se incluye al adulto. Tal vez, la mejora podría encaminarse escuchando a la familia y estableciéndose vínculos o estrategias de aproximación escuela-familia.

3.7. El tiempo y los gestos en el periodo de adaptación

(Orden de la entrevista: Tercer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“No hay, al menos eso creo por mi experiencia con mis hijos, un tiempo para llevar a cabo una buena adaptación con la familia. A veces vale muchísimo los pequeños gestos. Por ejemplo, que la maestra te coja del brazo cuando entras en la clase, te hace sentirte segura, pero ves la cara de tu hijo y te quedas más serena. Además, que haya otros familiares en la clase también te da mayor tranquilidad, pues no es cosa tuya o de tu hijo. Yo hablaría, más de tiempos, según las necesidades de las personas involucradas. Además, haría hincapié en los gestos, en la necesidad de atención. Los familiares lo que necesitamos es atención. Una mínima atención te consuela, te arropa, te acompaña en tu vuelta a la casa cuando dejas a tu hijo en la escuela. Y para que no te veas y vean a tu hijo diferente, propongo jornadas de puertas abiertas al principio, que vaya los familiares que lo necesiten. El tiempo de adaptación después vendrá según las características del niño y el familiar”.

(Análisis) La informante sabe puntualizar que más que tiempo es necesario tener presente los tiempos, a raíz de las necesidades de las personas implicadas en el proceso. Y comenta de la necesidad de no establecer el único binomio entre tiempo y gestos, sino que sostiene algo tan simple y sanadora como puede ser la atención. No vale con un tiempo de adaptación estándar sino, quizás, mejor será tomarla y adaptarla según las necesidades personales, las características del centro o las singularidades del contexto familiar; facilitándose las atenciones y facilidades que se necesiten. Cada persona, cada contexto o situación requiere su uso temporal y gestual. En definitiva, de atención. Y propone que para evitar diferencias entre familiares que

entran o salen del aula empezar, paulatinamente, con una iniciativa de puertas abiertas y, luego, adaptar los tiempos a tenor de las circunstancias y demandas. Pensándose siempre en el menor y, como no podría ser menos, en el familiar.

3.8. Propuestas de adaptación al familiar

(Orden de la entrevista: Quinto día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Focalizado)

“En educación infantil creo que la asamblea es el recurso estrella y se debería utilizar para todo, la pena es que este recurso desaparezca en cuanto entran en primaria. También, se establecería un rincón para que los otros compañeros a través del juego simbólico ayudaran en clase en el periodo de adaptación. El cariño y la atención no son perjudiciales para nadie. Es una propuesta de trabajo en equipo. Por otro lado, cada vez existen menos escuelas de padres en los centros escolares. Sin embargo, la escuela de padres es un recurso fenomenal para acompañar la escolarización de los niños y niñas, para que el profesorado conozca a las familias y sus inquietudes y, sobre todo, para trabajar todos aquellos aspectos que quedan fuera del currículum escolar pero que son, sumamente, importantes para toda la comunidad educativa. Y se trabajarían las temáticas que propusiéramos las familias. Hay que tener en cuenta que este recurso se fragua por y para las familias. Cuando he participado en ellas, los primeros encuentros los dedicábamos a proponer temáticas, organizarlas y buscar profesionales que pudieran ayudarnos a trabajarlos. La verdad es que siempre mis expectativas con las escuelas de padres se han visto superadas con creces tanto en la implicación de las familias como de las personas con las que hemos contado y, por supuesto, con la respuesta, trabajo y esfuerzo de los centros. Por parte del centro se podría proponer reuniones previas, incluso, antes que empiece el curso”.

(Análisis) No solo se atisba un procedimiento en esta propuesta de adaptación al menor en relación con el familiar, sino también con el aula. Por ejemplo, con respecto a los familiares, una vez, suscrito la evidencia de que sus hijos están bien, en la clase con sus otros compañeros, se propone la creación de una escuela de padres; un pretexto acertado para crear un buen clima de comprensión a iniciativa de los propios familiares; incluso, previamente, al momento de acogida y adaptación. Mientras que, en el seno del aula, también, se pueden prever decisiones cotidianas a través de las asambleas o el trabajo por rincones, para ayudar y con ello promover estrategias colectivas para superar las posibles dificultades de adaptación. E, igualmente, la propuesta se cierra con un llamamiento a las reuniones previas que debería organizarse desde el centro y continuarlas una vez se haya dado comienzo del curso. Estamos ante tres iniciativas para contribuir a una viable idoneidad del periodo de adaptación: en la clase con la asamblea y el rincón, con la familia a través de la escuela de padres y, por último, contando con el centro a partir de las comunicaciones y reuniones con los familiares antes de comienzo del curso... Y una vez se haya iniciado el mismo. Con todo, la relación escuela-familia se hace imprescindible pues, sin género de dudas, irá a beneficiar la calidad de los vínculos entre el menor en el aula y de los familiares en el colegio. El análisis se centraría y se cerraría en lo beneficioso de la adaptación al familiar

4. En conclusión

Está claro que resulta difícil llegar a establecer conclusiones en algo que está en continua construcción. No obstante, nos atrevemos a pensar que, en esto del periodo de adaptación con un familiar, ciertamente, sigue haciendo falta el referente del arte de enseñar y esté quehacer está diseñado en y por los maestros (Alonso, 2005). En gran medida, los responsables del periodo de adaptación han de pararse a analizar las características y contextos de los implicados. Y para todo quede bien diseñado, se ha de atender a las necesidades de su alumnado y familiares, sin obviar los contextos y circunstancias del gran grupo y particulares. Con ello, estos profesionales no solo han de trabajar con los niños, de los que son responsables, sino que también tienen una extensión con los familiares. En este sentido, hacemos hincapié en la labor del docente de infantil en la educación de los menores pero, igualmente, con y para los familiares; de lo contrario unas malas prácticas pueden perjudicar al menor y, por ende, al resto de compañeros. Por ello, se suscribe el valor que adquiere el periodo de adaptación siempre con vistas a la mejora de la convivencia dentro y fuera del aula. Pues, si algo sucede o interfiere en el aula de infantil, trasciende fuera de éste (filtrándose en el hogar), o viceversa.

En gran medida, lo que se persigue es continuar intentando conocer y comprender el aula de infantil (Egan, 1991). Un espacio poliédrico donde el alumnado se le permite desayunar, llorar, reír, jugar, aprender, dormir o relajarse... La magia del aula de infantil no solo está en la presencial sino, como hemos ido viendo, en todo ese apartado invisible. No obstante, existe una herramienta valiosísima para conocer al alumnado y por extensión a la familia. Por ello, es pertinente que durante los meses de mayo o junio se establezcan reuniones con éstos o mediante cuestionario o entrevistas grupales o individualizadas extraer información pertinente para el comienzo del nuevo curso. El valor de los resultados de estos documentos es de gran utilidad para establecer una pauta para el futuro mes de septiembre, cuando comience la escuela. Así como cabría destacar, una vez está iniciado el curso, la labor de la asamblea o los rincones en el aula para los menores, o bien la escuela de padres para los familiares.

Un proyecto en educación infantil que, en cierto modo, empieza antes de que dé comienzo el curso (Ibáñez Sandín, 2006); por ello, la importancia de las reuniones previas. Además, se destaca el periodo de adaptación que difícilmente se puede establecer de forma cerrada, pues está en virtud del conocimiento y las características de los menores y adultos. En este sentido, Sánchez López y Cantero (2007, p. 16) afirman que el periodo de adaptación son “los días, semanas o meses que los niños y niñas tardan de manera emocional, social y escolar en adecuarse al centro”. Pero, igualmente, el tiempo de adaptación también ha de ajustarse al que necesiten determinados familiares para admitir e interactuar con normalidad. Con todo, se persigue unos propósitos en una doble dirección: a) el alumnado se sienta confortables y tranquilos y b) los familiares manifiesten tranquilidad y confianza en que sus menores están en buenas manos para atenderlos de manera integral. Y ahí de nuevo, la figura

del docente se erige como referente, ya que ha de mostrarse afectivo con el menor para que se sienta confortable y efectivo con los mayores para que le otorguen la confianza, permitiéndole educar a sus hijos. En definitiva, estamos hablando de formación y profesionalización del docente de educación infantil (Zabalza, 2010; Acosta, 2020).

Finalmente, suscribimos la importancia de la comunicación entre el centro y el familiar que está sujeto al periodo de adaptación. Y que no todo es cuestión de tiempo, tal vez, los gestos son oportunos, ya que todo pase por atender y dar respuesta con propiedad a las necesidades o demandas del familiar, máxime en un ciclo escolar tan delicado como es el de infantil. Ahora bien, se ha de llevar a cabo de forma escalonada ya sea al familiar en cuestión, a la pareja o junto con los abuelos, hermanos en el mismo centro, etc. Sin género de dudas, sería pertinente realizar un periodo de adaptación también al familiar, para que una vez deje a su menor, se marche seguro y no lo “contamine” en esta experiencia educativa crucial en el desarrollo del menor.

Referencias

- Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, 53, 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata.
- Benedetti, S. (2003). Adaptación a la escuela infantil. En L. Alpi; S. Benedetti; M. Manferrari; F. Marchesi; M. Motta; F. Righi; A. Roda & P. Vassuri (Coords.). *Adaptación a la escuela infantil: Niños, familias y educadores al comenzar la escuela*, (pp.21-32). Narcea.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor Dis.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación a través de escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria, *Perfiles educativos*, XXXVII(148), 24-49. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13236858003.pdf>
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En I. Denzin y N. Lincoln (Coords.). *IV Manual de Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos*, (pp. 58-112). Gedisa.

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 5(19), 2-14.
- Consejería de Educación (2018). Instrucción 11/2018, de 3 de septiembre, de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre el establecimiento y la aplicación del horario flexible en el segundo ciclo de educación infantil al principio del curso escolar. Junta de Andalucía.
- Cruz-Díaz, R. (2018). Participación y Convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 79-95. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>
- Cruz, P. y Borjas, 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. <https://doi.org/10.14201/et20193722744>
- Dockett, S. y Bob P. (2007). *Transitions to School: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Domingo, J. y Pérez, M. (2003). El período de adaptación. En Gallego, J. y Fernández de Haro E. (Eds.), *Enciclopedia de la educación infantil*. Vol. 1, (pp. 789-812). Aljibe.
- Denzin, N. K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200). Graó.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Egilsson, B., Einarsdóttir, J. y Dockett, S. (2021) Experiencias parentales de pertenencia dentro de la comunidad preescolar. *IJEC*, 53, 31-47. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00281-z>
- Espiñeira, E. y Rebollo, N. (2017). Orientación a las familias en el período de adaptación. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5, 273-277. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2724>
- Esteban, A. (2015). *Relación familia-escuela: Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*. Universidad de Valladolid.
- Ettling, D. (1998). Levels of listening. En W. Braud & R. Anderson (Eds.). *Transpersonal research methods for the Social Sciences*, (pp. 176-179). Sage.
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2006), Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. *Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring. Report 2007, Strong Foundations-Early Childhood Care and Education*. UNESCO.

- García, A. y Alegre, C. (2017). Género y patrimonio: una relación identitaria. En M. Cambil & A. Tudela (Coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, (pp. 275-292). Pirámide.
- Gassó, A. (2004). *La educación infantil: Métodos, técnicas y organización*. CEAC.
- Gutiérrez, A. (2009). *El periodo de adaptación en el segundo ciclo de educación infantil*. Bubok Publishing, S.L.
- Harding, S. (2007). Feminist standpoints. En S. Hesse-Biber (Eds.), *Feminist research. Theory and praxis*, (pp. 45-69). Sage.
- Hoyuelos, A. (2010). Acompañar el llanto infantil. Amor y respeto. *Revista Infancia*, 119, 28-29.
- Ibáñez Sandín, C. (2006). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Muralla.
- Kaplun, C.; Dockett, S. & Perry, B. (2017) El estudio que comienza la escuela: perspectivas de las madres sobre la transición a la escuela. *Revista de Australasia de la primera infancia*, 42(4), 56-66. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.07>
- Martín, C. (2013). *Didáctica de la Educación Infantil*. Editorial Macmillan Profesional.
- Misichia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>
- Quintero Velásquez, A.M. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Lumen.
- Prados, M. E., Márquez, M.J. y Padua, D (2017). La metodología biográfica narrativa en la formación del profesorado. En R. Zapata; R. Dalouh; V. Cala & A. González (Eds.), *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención*, (pp. 326-336). Universidad de Almería.
- Requena, M^a. & Sainz, P. (2009). *Didáctica de la educación infantil*. EDITEX.
- Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En I. Rivas & D. Herrera (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, (pp. 17-36) Octaedro.
- Rivas, I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112. Doi: [10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF](https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF)
- Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 559-576. Recuperado de <https://dialnet-unirioja-es.accedys.udc.es/servlet/articulo?codigo=2576712>

- Sánchez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil*. Universidad de Granada.
- Sánchez López, F. y Cantero, M. (2007). Antes de ir a la escuela: ansiedad, miedos e ideas de los padres. En F. Sánchez López (Coord.), *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*, (pp. 13-28). Graò.
- Sande, J. (2017). *Educación emocional infantil*. Sincronía.
- Soriano, A. (2014). El valor singular de la familia en la Educación Infantil. P. Casares & A. Soriano (Coord.), *Teoría de la educación: educación infantil*, (pp. 187-200). Pirámide.
- Roth, W. y Unger, H. (2018). Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). Doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>.
- VV.AA. (2018). La voz de la metodología: hablamos de narrativa. En V. Amar (Coord.), *Miradas y voces de futuros maestros*, (pp. 15-20). Octaedro.
- Zabalza, M. (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea.

Cómo citar este artículo:

- Amar, V. (2022). El período de adaptación en educación infantil a un familiar. Una investigación narrativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26 (1), 493-510. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.17000