



Periodo de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los 3 años

Félix López & María-José Cantero

To cite this article: Félix López & María-José Cantero (2004) Periodo de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los 3 años, *Infancia y Aprendizaje*, 27:1, 27-41, DOI: [10.1174/021037004772902088](https://doi.org/10.1174/021037004772902088)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037004772902088>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 294



View related articles [↗](#)



Citing articles: 2 View citing articles [↗](#)

Periodo de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los 3 años

FÉLIX LÓPEZ Y MARÍA-JOSÉ CANTERO

Universidad de Salamanca; Universidad de Valencia



Resumen

El objetivo de esta investigación es estudiar el proceso que los menores hacen a lo largo del llamado periodo de adaptación al medio escolar, cuando realizan su ingreso a los tres años, inicio del segundo ciclo infantil. Para resolver algunos de los problemas pendientes, hemos realizado un estudio longitudinal, desde antes del ingreso en el centro infantil, hasta el momento en que la mayoría de los niños y niñas se han adaptado y, finalmente, unos meses después, aunque en este primer trabajo nos centramos en la descripción del proceso de adaptación durante las cuatro primeras semanas de asistencia al centro. El número de menores estudiados ha sido de 163, de los cuales 88 eran niños (54%) y 75 niñas (46%), procedentes de cinco centros infantiles, tres centros de Salamanca y dos centros de Valencia. La edad de los menores era, en el momento del ingreso, de 39,59 meses. Estudiamos su proceso de adaptación con medidas, referidas a su estado emocional y sus conductas en aula, con la familia y con los maestras, usando como fuentes de información a los padres, las maestras y los propios menores, antes del ingreso, durante el proceso de adaptación y tres meses después. Centrándonos en los resultados referidos a la descripción del proceso de adaptación, se demuestra que la mayor parte de los niños y niñas no manifiestan cambios significativos, por lo que habría que descartar la idea de que el proceso de adaptación es necesariamente traumático y universal, como se creía. Pero no se puede olvidar que, para aproximadamente un tercio, el ingreso supone un costo emocional y social; y que en torno al 10% no acaba adaptándose adecuadamente.

Palabras clave: Educación infantil, adaptación escolar, separaciones breves.

School adaptation period: Process description and alleged universality of children's schooling at 3 years of age

Abstract

The process undergone by children during what is known as the school adaptation period, when they start school at the age of three to begin the second childhood education cycle, is the aim of this study. A longitudinal study was undertaken. It was designed to start before the children's actual schooling and last until it was considered most were adapted to school. They were then seen again a few months later. The present paper describes the children's adaptation process during their first weeks at school. 163 children, 88 boys (57%) and 75 girls (46%), from five infant schools —three in Salamanca and two in Valencia— participated in the study. Their mean age at the time of schooling was 39.59 months. The study measures evaluated the children's emotional state, their behaviour in the classroom, in the family and with teachers. Parents, teachers and the children themselves were used as sources of information at the three stages of data gathering: prior to the children's schooling, during the adaptation process, and three months after starting school. The results on the children's school adaptation process show that no significant changes were observed in most boys and girls. They do not support the notion that adaptation is necessarily traumatic and universal, as previously held. However, for approximately one third of the children, going to school represents an emotional and social cost, and approximately 10% never quite fully adapt.

Keywords: Day care, child care, infant education, adaptation to school, brief separation.

Correspondencia con los autores: Félix López. Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Av. de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca. E-mail: flopez@usal.es
Original recibido: Octubre, 2002. *Aceptado:* Septiembre: 2003.

INTRODUCCIÓN

El prejuicio del peligro de escolarizar a los menores y primeras teorías e investigaciones que parecían confirmarlo

Aunque se ha generalizado el hecho de que los menores pequeños asistan a centros infantiles, —un número importante durante los tres primeros años de vida, y, entre nosotros, prácticamente todos a partir de los tres años— es necesario constatar que con alguna frecuencia los padres expresan temores y preocupaciones sobre los efectos de estas separaciones escolares tempranas, como ya han mostrado otros autores (Viguer y Serra, 1998; Hidalgo, 1999). Incluso hemos observado estas dudas en algunas maestras infantiles. La excepción a estos prejuicios han sido numerosos autores clásicos (Vygotsky, Claparedo, Montessori, etcétera) y los movimientos de renovación pedagógica; así como todos aquellos autores que dan mucha importancia a la colaboración temprana entre la escuela y la familia (McCartney y Marshall, 1989; Bassedas, Huguet y Solé; 1996; Arnaiz, 1999). Pero hasta tiempos bien recientes, estos autores y movimientos pedagógicos no han podido revertir ciertas dudas y desconfianzas —especialmente de las propias madres— sobre la escolarización temprana. Estos prejuicios o dudas sobre la educación infantil se vieron reforzados con algunas teorías propuestas, casi siempre, por los psicoanalistas, y, más recientemente, con simplificaciones de la teoría del apego. La insistencia en que la primera infancia es un periodo crítico, con efectos irreversibles, y el mito “esencialista” de la maternidad (Braverman, 1989, Silverstein, 1991) —considerando a la madre como única cuidadora deseable— reforzaban las ideas contrarias a la educación infantil.

El origen de los centros infantiles, tan ligado a razones económicas (el trabajo de la mujer) y sociales (lucha por la igualdad entre los sexos, intervenciones sociales con familias desfavorecidas, etcétera) hacía aumentar la duda y hasta la conciencia de culpa en los padres (Beck-Gersheim y Beck, 1998; Viguer y Serra, 1998; Hidalgo, 1999). De hecho, como se señala en una de las revisiones más recientes (Scarr, 1998, p. 95), ha habido una verdadera “ansiedad cultural”, en relación a los posibles efectos negativos de una separación tan temprana.

Algunas de las primeras investigaciones parecían confirmar estos temores. Por ejemplo, Belsky (1989), revisando los estudios sobre los cambios en el apego de los niños y niñas que asistían a la guardería, señala que aumenta el número de menores con estilo de apego inseguro (41%), frente al número con este mismo estilo de apego del grupo control (26%), formado por menores que permanecían con su familia. Este autor concluía de forma bien contundente: “basándose en la revisión de los estudios realizados... hay una fuerte, alta y segura asociación entre el hecho de una amplia educación no maternal en el primer año de vida y un elevado riesgo de apego inseguro con la madre (y apego inseguro con el padre, en el caso de los varones)” (Belsky, 1989, p. 34). En otra de las grandes revisiones de esta misma época, Grusec y Lytton (1988), aunque aclaran que no se pueden generalizar a los centros infantiles los efectos encontrados en otras instituciones, no acaban de mostrarse seguros de la “bondad” de los centros infantiles, cuando concluyen: “Es probable que el buen desarrollo de los muy pequeños esté mejor asegurado en la atmósfera íntima de la familia, en compañía de otros niños, pero muy pocos, recibiendo la estimulación y la atención individual de un adulto cariñoso y comprensivo” (Grusec y Lytton, 1988, p. 460).

Las investigaciones y revisiones más recientes (Scarr, 1998; Lamb, 1997; van Horn, y Newell, 1999; Dillon y Statham, 1998; Shpancer, 1999; Clarke-Stewart y Allhusen, 2002) han cuestionados los conceptos y la metodología de los

estudios de los años ochenta. Por ejemplo, no es lo mismo la situación extraña —una de las usadas para los estudios—, para un menor, que está siempre en familia que para otro, que pasa varias horas en un centro infantil.

Las cosas han cambiado tanto, que de las investigaciones actuales sobre este tema se puede concluir que, el asistir a un centro infantil, sólo se vuelve problemático cuando “co-ocurren” otros factores de riesgo (Lamb, 1997, 2000), como es la baja calidad de cuidados en el hogar y en el centro escolar; por sí misma, la asistencia a un centro infantil, no produciría un deterioro en el apego.

Algo similar podríamos decir de la estabilidad emocional, la competencia social y la agresividad. Aunque ha habido investigaciones que parecían haber demostrado, por ejemplo, que los menores que asistían a los centros eran más agresivos y tenían más conductas problemáticas (Baleyguier, 1988), otras investigaciones (Ketterlinus, Henderson y Lamb, 1992; Scarr, 1998) han obtenido resultados que no permiten mantener esta creencia.

Por lo que hace relación a España (Palacios, 1996; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996), tenemos una larga experiencia de centros infantiles, asociados muchas veces a movimientos de renovación pedagógica; por ejemplo, Casa de los Niños en Madrid (Luengo, 1996), patronatos municipales (Jubete, 1996; Blasi, 1996), aunque hasta el año 1990, con la reforma del sistema educativo, no se reconoció la educación infantil como etapa educativa, con dos ciclos (0-3; 3-6). En la actualidad está casi generalizado a toda la población el ingreso en la escuela a los 3 años. Este es el motivo por el que hemos seleccionado esta edad.

Se ha acabado, por tanto, la época en que podíamos pronunciarnos sin más y de manera global sobre la bondad o maldad de la experiencia de los menores en los centros infantiles, y ha llegado el momento de hablar de calidad de las relaciones familiares y de calidad de los centros infantiles. De hecho, la calidad de estos centros es, en la actualidad, el contenido más frecuente de las investigaciones en este campo (Scarr, 1998), como puede verse en revistas específicas, por ejemplo: *International Journal of Early Years Education*; *Early Child Development and Care*, *Aula de infantil*, etcétera.

Las conclusiones de la investigación actual

Hoy se considera que el ingreso en un centro escolar desde los primeros años de vida (Clarke-Steward, 1989, Clake-Steward y Allhusen, 2002; Lamb, 1997, 2000; López, 1993; 1995; Lobo, 1993; Conde 1993, Scarr, 1998, Friedman, Randolph y Kochanoff, 2002):

a.- No pone en riesgo, por sí mismo, la adecuada relación con los padres y muy especialmente el vínculo del apego, uno de los aspectos más investigados. Y no es necesariamente una amenaza para el desarrollo emocional y social de los menores. Cuando se usan medidas adecuadas, los menores que están en guarderías no parecen estar más angustiados, inseguros o emocionalmente perturbados que los otros niños y niñas.

b.- Puede ofrecer ventajas sociales y cognitivas, especialmente en los menores con graves dificultades familiares y sociales. El efecto compensador es seguramente el mejor demostrado.

c.- Permite a los menores interactuar con los iguales, especialmente en una sociedad en la que las familias tienen pocos niños y niñas, en la que las relaciones de vecindad y de barrio han perdido peso.

d.- Ofrece a los menores un plan sistemático —el currículum infantil— para desarrollar sus capacidades.

e.- Los prepara para adaptarse a la escuela.

El periodo de adaptación

La investigación casi no ha tratado este tema, hasta el punto que, en unas revisiones tan amplias y exhaustivas como las de Lamb (1997, 2000) y Scarr (1998), no se hace mención a él, salvo para indicar que no puede usarse este periodo para evaluar el apego y compararlo con el apego de quienes no van a centros infantiles, porque es un periodo en el que los menores están aún ansiosos y mal adaptados. A pesar de este olvido de la investigación, los temores de los padres se centran especialmente en este periodo de adaptación y son muchos los centros infantiles que hacen programas especiales para la incorporación (Conde, 1993).

Entre nosotros, se han hecho varias descripciones de este periodo y algunos estudios sobre sus manifestaciones (Serra, Fortes del Valle y Latorre, 1989; Conde, 1993; López, 1995).

El periodo de adaptación es, desde el punto de vista temporal, los días, semanas o meses que los niños y niñas tardan en estar de manera emocional, social y escolar adecuada en el centro infantil. En un sentido más amplio, puede referirse también a los cambios que durante este tiempo pueda hacer fuera del centro escolar y muy especialmente con la familia. Aunque no hay investigación al respecto, por nuestra parte creemos que los menores se han adaptado cuando: a) están emocionalmente tranquilos, b) tienen relaciones sociales satisfactorias con los compañeros y maestras y c) participan en las actividades que se les proponen de manera adecuada.

Normalmente esta adaptación al centro tiene también manifestaciones externas al propio centro, como son:

- acepta ir con normalidad, sin protestar o manifestamente contento, al centro,
- recibe bien a los padres o familiares cuando vienen a recogerle o le encuentran a su vuelta,
- no aumenta de manera inapropiada sus conductas de apego, después de haber vuelto del centro,
- se alegra cuando, por azar, se encuentra con “su seño” (nombre que usan para referirse a la maestra) en la calle,
- tiene relaciones armónicas dentro de la familia,
- duerme bien,
- come bien,
- no tiene conductas regresivas, como volver a orinarse,
- no muestra signos de ansiedad, etcétera.

Las manifestaciones del proceso de adaptación son, desde el punto de vista descriptivo, bastante bien conocidas, a través de los estudios sobre separaciones breves (Bowlby, 1973; Dunn, 1979; Grusec y Lytton, 1988; López, 1995). El inicio de una separación breve es muy similar a la situación que se da cuando un menor es llevado por primera vez a un centro de educación infantil. Podemos distinguir tres fases en este proceso:

a) *Fase de protesta*. Comienza normalmente cuando los menores toman conciencia de que se quedan solos, por ejemplo, cuando son dejados en el centro y la madre se va, cuando el niño o niña dejado en el centro se da cuenta de que no tiene a los familiares disponibles, tiene el primer conflicto con los compañeros o educadoras, llama a los padres y éstos no vienen, se cae y se hace daño, le quitan un juguete o, por poner un último ejemplo de posible desencadenamiento, cuando necesita que le limpien porque se ha orinado. La protesta puede durar toda una semana o más tiempo, según el proceso de adaptación que haga el menor. Las manifestaciones de la protesta no son necesariamente constantes, sino

que con frecuencia alternan con periodos de cierta calma. Normalmente tienen más intensidad cuando el menor tiene algún conflicto con los compañeros o tiene que hacer cosas para las cuales tiene “ritos o costumbres” en la propia casa—comer, ser limpiado, dormirse, etcétera— que no pueden ser seguidos en el centro por diferentes razones. Durante esta fase tienen numerosas conductas de búsqueda y llamada: lloros fuertes, intentos de huida, ansiedad ante los sonidos (atribuyéndolos a las figuras de apego que, según espera, está llegando al centro). Es frecuente que su ansiedad se manifieste también en conductas regresivas (succión del pulgar, descontrol de esfínteres, morderse las uñas, etcétera) y síntomas sustitutivos (terrores nocturnos, vómitos, temblores, rechazo de la comida, etcétera). Es también característico de esta fase el rechazo de los cuidados y atenciones que le ofrecen las maestras y el fracaso de éstas cuando intentan consolar al menor. A veces, incluso, responden con hostilidad a los ofrecimientos de ayuda. No suelen participar en las tareas escolares o de juego que se les proponen, o lo hacen sin centrarse en ellas, se aíslan de los compañeros, son muy susceptibles a cualquier conflicto, como el que les quiten un juguete, les quiten una prenda de vestir, etcétera.

Si durante esta fase se produce un reencuentro con la figura de apego, los menores suelen manifestar numerosas conductas de apego, rechazar más fuertemente a los extraños y mostrarse más ansiosos ante posibles nuevas separaciones, aunque hay que tener en cuenta que estas conductas dependen mucho del estilo de apego: Los seguros restablecen pronto la relación de confianza; los ansiosos, después de una cierta ambivalencia permanecen muy próximos a los padres y tienen más miedo a ulteriores separaciones; los evitativos reaccionan con mayor frialdad y aparente indiferencia.

b) Fase de ambivalencia. Cuando van pasando los días (entre ocho días y un mes), el menor suele pasar a una segunda fase caracterizada por la pérdida de vigor de su protesta y por un comportamiento de ambivalencia con la educadora y con los iguales. Usamos ambivalencia en este caso en el sentido de alternancia imprevisible, de forma que pueden estar bien y, de pronto, manifestar ansiedad o rechazo, colaborar y, súbitamente, sin saber por qué, desentenderse, aceptar los cuidados o rechazarlos, etcétera. Los signos de ansiedad pueden ser aún evidentes: sollozos, expresión de angustia, posturas de prostración. Las conductas regresivas y los síntomas sustitutivos pueden incluso aumentar. El menor en este periodo, empieza, sin embargo, a aceptar las ayudas que se le ofrecen, aunque esta aceptación es, como acabamos de decir, alternante, porque va acompañada de rechazos esporádicos que es difícil prever. La relación con sus compañeros y la participación en las actividades comienza a ser “normal” en muchas ocasiones, pero, a veces, sin motivo aparente, se niega a participar en dichas actividades, se aísla o entra en conflicto con los compañeros.

c) Fase de adaptación. En la mayor parte de los casos, el menor acaba adaptándose a la nueva situación superando su ansiedad, aceptando los cuidados de las educadoras, manteniendo relaciones sociales satisfactorias y participando de las actividades propuestas de manera adecuada. Ya hemos comentado más arriba los indicadores de lo que consideramos adaptación.. La mayor parte de los niños y niñas llegan a esta fase, como veremos, a lo largo del primer mes de estancia en el centro infantil, aunque es muy variable el tiempo que requieren unos y otros. Hay menores que requieren aún más tiempo y en algunos casos no llegan a adaptarse. Nuevamente recordamos aquí la dificultad para diferenciar el propio periodo de adaptación de una inadecuada adaptación permanente.

Los problemas pendientes

Los problemas pendientes son muchos, porque casi todo lo que se sabe sobre el periodo de adaptación se basa en observaciones naturales no sistemáticas, intuiciones e inferencias. Por ello, en realidad, queda por hacer casi todo: 1) reconocer o no entidad a este periodo, 2) definirlo, 3) describirlo y 4) explicarlo.

Por ejemplo, está sin resolver un problema crucial: saber si el proceso de adaptación es universal; es decir, si los menores que ingresan en un centro infantil a los tres años (la pregunta puede extenderse a otras edades), pasan necesariamente por un periodo, llamado periodo de adaptación, con manifestaciones emocionales y sociales muy importantes. Este es, precisamente, el problema que afrontamos en este primer trabajo.

METODOLOGÍA

Para resolver algunos de los problemas pendientes hemos realizado un estudio longitudinal, desde antes del ingreso en el centro infantil, hasta el momento en que la mayoría de los menores se han adaptado, y tres meses después. La investigación tiene tres fases: antes del ingreso, durante el periodo de adaptación y después del periodo de adaptación. En este artículo nos centramos en el análisis descriptivo del proceso de adaptación, durante las cuatro primeras semanas. Se trata de un diseño longitudinal, puesto que tenemos cinco evaluaciones recogidas a lo largo de la primera semana de incorporación y tres evaluaciones de seguimiento, una semanal. En total 8 evaluaciones a lo largo del primer mes de incorporación.. Los análisis estadísticos efectuados son de tipo descriptivo.

Participantes

El número de menores estudiados ha sido de 163, de los cuales 88 eran niños (54%) y 75 niñas (46%), procedentes de tres centros infantiles de Salamanca (n=64, 39,26%, distribuidos en 5 aulas) y dos centros de Valencia (n=99, 60,73%, distribuidos en 5 aulas). Eran centros públicos, uno rural y cuatro urbanos, con niños fundamentalmente procedentes de la clase media y clase media-baja.

La edad de los menores en el momento del ingreso era de 39,59 meses (3 años y tres meses y medio), con una desviación típica de 3,4, un máximo de 45 meses y un mínimo de 33 meses. Esta es la edad en la que en España se hace una oferta prácticamente universal de escolarización. Es también el momento en el que, por primera vez, la mayor parte de los menores acuden a un centro escolar, puesto que la asistencia a centros para menores de 0-3 años no está generalizada.

La edad promedio de las madres era de 31,96 años (sd.= 4,76; mínima= 20 y máxima= 45) y la de los padres de 33,76 años (sd.= 4,98; mínima= 24 y máxima= 51). Como puede verse, se trata de padres jóvenes, pero no excesivamente jóvenes, porque en España hoy las parejas se casan más tarde y retrasan la edad de nacimiento de los hijos.

La media de hijos que tenían estas familias era de 1,68 (sd.=0,67; mínimo= 1 y máximo= 4); el 41,8% eran hijos únicos, el 48,1% dos hermanos, el 9,5% tres hermanos y el 0,6% cuatro hermanos. Se trata, por tanto, de familias con pocos hijos, como ahora es habitual.

Los menores se distribuyen uniformemente conforme a otra variable: asistencia previa a guardería o no asistencia previa: 75 (46%) tenían experiencia previa y 88 (54%) no la tenían.

El porcentaje de madres dedicadas a las tareas domésticas es del 62,4% frente al 33,8% con trabajo fuera del hogar.

Por último, la ratio educador/niño tiene una distribución desigual: con aulas de una baja ratio, menos de 15 alumnos (14,7%, 24 niños distribuidos en 3 aulas de 8, 5 y 11 niños) y aulas de alta ratio, más de 15 alumnos (85,2%, 139 niños distribuidos en 7 aulas de 20, 20, 20, 22, 20, 18 y 19 niños). Esta distribución tan desigual ha hecho difícil el estudio de algunos factores organizativos y funcionales de los centros. Pero nos ha sido difícil y finalmente insuficiente, el encontrar grupos escolares infantiles con menos de 15 menores.

Se trata, por tanto, de una muestra muy homogénea en edad y bastante bien distribuida desde el punto de vista de los sexos y en cuanto a la variable asistencia previa o no a la guardería y otras variables como el trabajo de la madre.

Variabes e instrumentos

El proceso de adaptación durante las cuatro primeras semanas se operacionaliza a partir de dos fuentes de información:

1. *Educadores*: puntuaciones obtenidas de los sucesivos pases del *Cuestionario de Adaptación Preescolar para Educadores* (CAPREed), diseñado por nosotros para este trabajo. Este instrumento se compone de 9 ítems (los ítems aparecen al presentar los resultados).

2. *Padres*: puntuaciones a partir de los sucesivos pases del *Cuestionario de Adaptación Preescolar para Padres* (CAPREp), diseñado específicamente para este trabajo. Este instrumento se compone de 14 ítems (ver contenido del cuestionario en los resultados).

Procedimiento

Las madres y las maestras recibieron instrucciones verbales sobre el tiempo y forma en que debía rellenar los cuestionarios. Una vez todos los días, durante la primera semana y, posteriormente, uno a la semana, durante tres semanas más, hasta completar las cuatro semanas. La instrucción más importante, además de las referidas al sentido de las preguntas y a la forma de contestación fue: "usted debe señalar hechos, solo cosas que haya observado". De este modo se tomó información de la problemática que, según padres y educadores, los niños y niñas presentaban en el hogar y en el aula a lo largo del primer mes de incorporación al centro escolar.

RESULTADOS

Cambios en casa y en la familia, durante el periodo de adaptación: los padres como informantes

La afectación de la conducta en casa, la ida al colegio y el reencuentro al final de la jornada escolar

Los resultados confirman la existencia del proceso de adaptación pero no su universalidad. La tabla I muestra el porcentaje de menores que presentaron nada, algo, bastante o mucho de las conductas evaluadas en el Cuestionario de Adaptación Preescolar para padres (CAPREp) durante los primeros días de la incorporación:

Como puede verse, las observaciones de los padres durante los primeros cinco días sobre el impacto de la incorporación al Centro Infantil, ponen de manifiesto respuestas muy diferentes de unos a otros. Destacamos:

TABLA I
 Porcentaje de niños y niñas que presentaron las conductas recogidos en el CAPREp durante la primera semana de incorporación al centro escolar

ITEMS DEL CAPREp	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	%	n	%	n	%	n	%	n
AL RECOGER AL NIÑO/A DEL COLEGIO								
1. Se ha mostrado más cariñoso de lo habitual	23,2	36	47,7	74	22,6	35	6,5	10
2. La ha recibido con hostilidad	75,5	117	18,7	29	3,9	6	1,9	3
3. Se ha mostrado indiferente hacia usted	85,8	133	13,5	21	0,6	1	0,0	0
EN CASA								
4. Se ha mostrado nervioso, tenso o angustiado	60,6	94	36,1	56	3,2	5	0,0	0
5. Ha sufrido alteraciones en su ritmo de sueño	67,1	104	30,3	47	2,6	4	0,0	0
6. Se ha producido un retroceso en el control de esfínteres	82,6	128	16,8	26	0,6	1	0,0	0
7. Ha perdido el apetito, rechaza la comida o ha vomitado	81,9	127	17,4	27	0,6	1	0,0	0
8. Ha empezado a morderse las uñas de un modo inusual	91,0	141	7,7	12	1,3	2	0,0	0
9. Si ha tenido que separarse de él ha llorado más de lo habitual	80,6	125	19,4	30	0,0	0	0,0	0
10. Le ha molestado que le hablen del colegio	79,4	123	17,4	27	3,2	5	0,0	0
11. Rechaza a las pers. desconoc. con más fuerza de lo habitual	84,5	131	14,8	23	0,6	1	0,0	0
POR LA MAÑANA CUANDO HA TENIDO QUE PREPARARLO Y LLEVARLO AL COLEGIO								
12. Se ha negado a volver al colegio	62,6	97	28,4	44	8,4	13	0,6	1
13. Ha llorado en casa o durante el camino	72,7	112	24,0	37	3,2	5	0,0	0
14. Ha sido difícil la separación	62,3	96	29,2	45	6,5	10	1,9	3

a) La ausencia de impacto en un número importante de menores:

– No provoca cambios significativos en la conducta del niño o la niña en la casa en la mayor parte de los casos. En efecto, entre el 60 y 91%, según los padres, no han puesto de manifiesto cambios.

– Una situación tan significativa como es el momento de ir al colegio, el camino de ida y la separación, es aceptada con normalidad por el 62 o 73 % de los casos.

– Es de destacar que en ningún caso las manifestaciones que se dieron en casa fueron catalogadas de “mucho”, sino sólo de algo o bastante.

b) Manifestaciones del impacto en los menores:

Referidas a su estado emocional:

– el 39% se ha manifestado algo (36%) o bastante (3%) nervioso, tenso o angustiado;

– el 33 % ha sufrido algo (30%) o bastante (3%) alteraciones en su ritmo del sueño;

– el resto de manifestaciones, todas ellas, se han dado en proporciones que van del 9% al 20 %.

Referidas al momento de la separación:

– un 38% se ha negado a ir al colegio. Si bien, únicamente un 8% y un 0,6% lo hicieron de forma bastante o mucho.

– un 27% ha llorado en casa o durante el camino. Pero, sólo un 3% lo hizo bastante y ninguno lo hizo mucho.

– un 38% ha hecho difícil la separación al llevarlos al colegio: 29% algo, 6,5% bastante y 2% mucho.

Por tanto, aunque los cambios no se dan en la mayoría, es indudable que un número relativamente importante de menores, en torno a un tercio, pone de manifiesto las conductas consideradas típicas del proceso de adaptación, tanto en

sa como cuando se los lleva al colegio. Pero estas conductas se dan, más bien, con una intensidad moderada.

Referidas al momento del reencuentro, al acabarse la separación:

Los resultados, en este caso, pueden ser considerados extremadamente interesantes, porque podrían haberse previsto casi de manera exacta desde la teoría del apego, dado que, como es sabido, cada estilo de apego conlleva una forma de reencontrarse con las figuras de apego tras las separaciones. Las proporciones encontradas son las esperadas, para cada uno de los estilos en la proporción que se cree están distribuidos en la realidad.

– En efecto, el 77% de se ha mostrado Algo (48%) Bastante (23%) o Mucho (6,5 %) más cariñoso de lo habitual. Esto es lo que cabe esperar dado que es la conducta prototípica de los menores que tienen apego seguro y, aunque de manera ambivalente, de los que tienen apego ansioso, estilos que se dan en la población en proporciones semejantes a las encontradas.

– El 25% han recibido a los padres con Algo (19%) Bastante (4%) o Mucha (2%) hostilidad. Algo que cabe esperar de los menores con estilo de apego ansioso-ambivalente y puede haber sido atribuido a algunos niños o niñas con estilo evitativo, dado que los padres que “esperan un reencuentro afectuoso” pueden haberse sentido muy defraudados con la indiferencia del menor.

– Un 14 % de se ha mostrado Algo (13,5%) o Bastante (1%) indiferente hacia las figuras de apego, algo que cabe esperar de los evitativos.

La duración del proceso de adaptación

Los resultados demuestran que las manifestaciones del proceso de adaptación se mantienen a lo largo del primer mes de estancia en el Centro Infantil en el caso del 10 al 20% de los menores. En otro número importante, aproximadamente en la mitad del tercio que había tenido manifestaciones en los cinco primeros días, éstas desaparecen a lo largo de las primeras cuatro semanas. La disminución de estas conductas es clara, en la mayor parte de los casos antes del final de las dos primeras semanas, por lo que pueden considerarse, dentro de la enorme variabilidad, las dos primeras semanas como el periodo que suele durar la fase de protesta descrita en páginas anteriores.

Según las observaciones de los padres hechas posteriormente a los cinco primeros días, en la segunda, tercera y cuarta semana, las manifestaciones que habían puesto de manifiesto los menores siguen cursos diferentes, tendiendo a disminuir e incluso desaparecer en bastantes de ellos (ver Tabla II).

En todo caso, si se comparan las manifestaciones de los cinco primeros días, con las de la segunda, tercera y cuarta semana, los resultados son contundentes: en todos los casos hay una disminución de las manifestaciones propias del proceso de adaptación. Lo que antes sucedía en torno a $1/3$ de los menores, ahora suele ocurrir únicamente a $1/6$ o $1/7$ de ellos. Luego hay una clara disminución de las manifestaciones de inadaptación, lo cual quiere decir que numerosos niños y niñas que habían tenido dificultades en los primeros días se adaptan rápidamente al centro infantil –más o menos en los quince primeros días–.

El hecho de que, sin embargo, esta disminución no se continúe de manera clara, de la segunda a la tercera y cuarta semana, admite muchas interpretaciones que no podemos dar por definitivas hasta ulteriores análisis. En efecto, puede ocurrir que para el 10 o 20%, el periodo de adaptación se alargue más allá de cuatro semanas, o incluso que algunos menores no lleguen a adaptarse nunca de manera adecuada. Análisis posteriores tal vez puedan aclarar estas hipótesis.

Un número de menores, que habían tenido dificultades en los primeros días, se adaptan rápidamente al centro infantil –más o menos en los quince primeros

TABLA II

Porcentaje de niños y niñas que presentaron las conductas recogidas en el CAPREp durante los seguimientos

ITEMS DEL CAPREp	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	%	n	%	n	%	n	%	n
AL RECOGER AL NIÑO/A DEL COLEGIO								
1. Se ha mostrado más cariñoso de lo habitual								
Primera semana de seguimiento	56,9	78	29,9	41	10,9	15	2,2	3
Segunda semana de seguimiento	53,7	73	31,6	43	11,0	15	3,7	5
Tercera semana de seguimiento	53,7	72	29,1	39	15,7	21	1,5	2
2. La ha recibido con hostilidad								
Primera semana de seguimiento	93,3	125	5,2	7	1,5	2	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	89,7	122	6,6	9	2,2	3	1,5	2
Tercera semana de seguimiento	91,8	123	6,0	8	2,2	3	0,0	0
3. Se ha mostrado indiferente hacia usted								
Primera semana de seguimiento	95,5	128	4,5	6	0,0	0	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	96,3	131	3,7	5	0,0	0	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	95,5	128	4,5	6	0,0	0	0,0	0
EN CASA								
4. Se ha mostrado nervioso, tenso o angustiado								
Primera semana de seguimiento	83,1	113	14,0	19	2,9	4	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	83,8	114	12,5	17	3,7	5	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	86,6	116	10,4	14	2,2	3	0,7	1
5. Ha sufrido alteraciones en su ritmo de sueño								
Primera semana de seguimiento	85,2	115	14,1	19	0,7	1	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	83,9	115	15,3	21	0,7	1	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	81,3	109	15,7	21	3,0	4	0,0	0
6. Se ha producido un retroceso en el control de esfínteres								
Primera semana de seguimiento	91,9	125	6,6	9	1,5	2	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	92,6	126	5,9	8	0,0	0	1,5	2
Tercera semana de seguimiento	93,2	124	5,3	7	1,5	2	0,0	0
7. Ha perdido el apetito, rechaza la comida o ha vomitado								
Primera semana de seguimiento	88,1	119	9,6	13	1,5	2	0,7	1
Segunda semana de seguimiento	91,2	124	7,4	10	1,5	2	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	91,8	123	6,0	8	2,2	3	0,0	0
8. Ha empezado a morderse las uñas de un modo inusual								
Primera semana de seguimiento	93,3	126	5,9	8	0,7	1	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	92,6	126	6,6	9	0,7	1	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	90,3	121	8,2	11	0,7	1	0,7	1
9. Si ha tenido que separarse de él ha llorado más de lo habitual								
Primera semana de seguimiento	81,8	112	13,9	19	4,4	6	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	83,1	113	12,5	17	2,9	4	1,5	2
Tercera semana de seguimiento	82,0	109	11,3	15	6,0	8	0,8	1
10. Le ha molestado que le hablen del colegio								
Primera semana de seguimiento	86,0	117	11,8	16	2,2	3	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	88,2	120	9,6	13	2,2	3	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	91,7	122	7,5	10	0,8	1	0,0	0
11. Rechaza a las personas desconoc. con más fuerza de lo habitual								
Primera semana de seguimiento	89,6	121	9,6	13	0,0	0	0,7	1
Segunda semana de seguimiento	88,1	119	9,6	13	1,5	2	0,7	1
Tercera semana de seguimiento	93,9	124	4,5	6	0,8	1	0,8	1
POR LA MAÑANA CUANDO HA TENIDO QUE PREPARARLO Y LLEVARLO AL COLEGIO								
12. Se ha negado a volver al colegio								
Primera semana de seguimiento	76,9	103	18,7	25	4,5	6	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	85,2	115	12,6	17	1,5	2	0,7	1
Tercera semana de seguimiento	87,3	117	9,7	13	1,5	2	1,5	2

13. Ha llorado en casa o durante el camino								
Primera semana de seguimiento	85,8	115	12,7	17	1,5	2	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	89,6	121	8,1	11	1,5	2	0,7	1
Tercera semana de seguimiento	92,5	124	6,0	8	0,7	1	0,7	1
14. Ha sido difícil la separación								
Primera semana de seguimiento	84,3	113	12,7	17	1,5	2	1,5	2
Segunda semana de seguimiento	85,2	115	11,1	15	3,0	4	0,7	1
Tercera semana de seguimiento	91,0	122	6,7	9	1,5	2	0,7	1

días—: aproximadamente la mitad del primer tercio que había tenido dificultades.

Un número de niños y niñas, entre el 10 y el 20% mantienen manifestaciones de inadaptación a lo largo de las cuatro primeras semanas. Las manifestaciones que más se mantienen son las que más se daban en los cinco primeros días: se ha mostrado nervioso, tenso o angustiado y ha sufrido alteraciones en su ritmo del sueño.

Los cambios más espectaculares se refieren a cómo reacciona el menor cuando es llevado al colegio —siendo clara la disminución de niños y niñas que se niegan a ir al colegio, lloran en casa o durante el camino, hacen difícil la separación—, y cómo reacciona cuando es reencontrado al final de la jornada, mostrando menos manifestaciones típicas del reencuentro después de una separación breve. En todo caso, también en ambas situaciones hay un número de menores que manifiesta dificultades para ir al colegio y dan respuestas típicas propias del reencuentro después de una separación breve, pero con una clara disminución a medida que van pasando las semanas. De forma que, en ambos casos, se ponen de manifiesto dos hechos: son menos los niños y niñas de los que eran en los cinco primeros días y, en general, cada semana siguen disminuyendo.

Hay dos excepciones a esta disminución semana a semana: el número de menores que reciben con hostilidad o con indiferencia a sus figuras de apego en el reencuentro, pero, en este caso, puede tratarse de formas estables de conducta propias de los estilos de apego ansioso-ambivalente y evitativo. En realidad, esta conducta es la que cabe esperar en estos casos, por lo que los resultados confirman el valor explicativo de la teoría del apego.

El proceso de adaptación en el aula: las maestras como informantes

Las manifestaciones mejor conocidas del periodo de adaptación se dan en el aula, lugar donde los menores tienen que adaptarse durante mucho tiempo, a distintas actividades, nuevas cuidadoras y compañeros desconocidos. Las medidas de observación, en este caso, fueron tomadas por las maestras. Estas medidas hay que considerarlas más fiables que las de los padres, porque están tomadas por profesionales y, sobre todo, porque son más fáciles. En efecto, siempre es más sencillo indicar un dato directo, por ejemplo, si el menor ha llorado o no durante un día de escuela, que compararlo con otro, por ejemplo, pedirle a los padres si está más o menos triste que antes.

En general, como en el caso de los padres, podemos decir que según las maestras el proceso de adaptación no es universal, aunque un número importante de menores pone de manifiesto las conductas esperadas.

Los primeros días

Destacamos:

a) *La mayoría de los menores se adaptan desde los primeros días.* Entre el 50 y el 75% de los menores, según la conducta objeto de estudio (ver Tabla III) no po-

TABLA III

Porcentaje de niños y niñas que presentaron las conductas recogidos en el Cuestionario de adaptación preescolar para educadores (CAPREed) durante la primera semana de incorporación al centro escolar

ITEMS DEL CAPREp	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	%	n	%	n	%	n	%	n
1. Lloro con frecuencia y se muestra deprimido	53,4	87	34,4	56	10,4	6,3	1,8	3
2. Rechaza tu ayuda	61,3	100	29,4	48	6,7	17	2,5	4
3. Se aísla de los compañeros	54,6	89	38,7	63	5,5	11	1,2	2
4. Muestra ansiedad y nerviosismo en clase	55,8	91	35,0	57	8,0	9	1,2	2
5. Coge rabietas	65,0	106	29,4	48	4,3	13	1,2	2
6. Se opone a todo lo que le sugieres	54,0	88	38,7	63	6,7	7	0,6	1
7. Molesta a los compañeros y se pelea con facilidad	74,8	122	20,9	34	3,711	6	0,6	1
8. Se encuentra a disgusto en el aula	68,7	112	28,8	47	2,5	4	0,0	0
9. Da muestras de no adaptación en el patio.	66,2	94	26,1	37	6,3	9	1,4	2

ne de manifiesto cambio alguno: no lloran, no rechazan la ayuda, no muestran ansiedad, etcétera, durante los primeros cinco días. Esto significa que la mayoría de los niños y niñas se adaptan bien al centro desde los primeros días. Este dato, por otra parte, queda reforzado por el encontrado a través de los padres. En general ponen de manifiesto más problemas en el centro escolar que en casa, pero los resultados van en la misma dirección: la mayoría se adapta bien desde el principio. Esto no quiere decir que no les suponga ningún esfuerzo, sino que consiguen adaptarse sin problemas significativos.

b) Un número importante de menores da muestras de afectación-protesta en el centro, durante el periodo de adaptación infantil. Entre el 25 y el 50% de los niños y niñas, superando estos datos las proporciones de impacto encontradas por los padres, han puesto de manifiesto conductas consideradas propias del proceso de adaptación. Las conductas más frecuentes son que el 47% llora Algo (34%), Bastante (10%) y Mucho (2%); el 45% se aísla Algo (39%), Bastante (5,5%) o Mucho (1%); el 46% se opone a todo lo que se le sugiere Algo (39%), Bastante (8%) o Mucho (1%) y muestra ansiedad o nerviosismo el 44%, Algo 35%, Bastante (8%) y Mucho (1%). Cabe destacar que son muy pocos los casos etiquetados de mucho.

En las semanas siguientes

Se confirman los resultados presentados por los padres (ver Tabla IV).

– El proceso de adaptación no es universal o es superado en las primeras semanas: entre el 70 y 95% de los menores se adaptan a lo largo de las cuatro primeras semanas, un número importante después de los cinco primeros días.

– En general, en los casos en que se ponen de manifiesto conductas problemáticas, continúa el proceso de adaptación a lo largo de la segunda, tercera y cuarta semana, con una reducción de las manifestaciones, aunque ésta tiende a ser lenta y moderada y no se da en todos los casos.

– Una minoría continúa teniendo manifestaciones del proceso de adaptación en la segunda, tercera y la cuarta semana: entre un 5 y un 30% de los menores.

Por tanto, según las observaciones realizadas por las maestras en el aula, el proceso de adaptación no es universal, aunque un número relativamente importante de menores ponen de manifiesto conductas propias de éste. El número de niños y niñas que manifiestan conductas propias de este periodo es mayor según las maestras que el reseñado por los padres. Si hiciéramos un balance entre ambas fuentes podríamos concluir que entre un tercio o la mitad ponen de manifiesto conductas propias del proceso de adaptación.

TABLA IV

Porcentaje de niños y niñas que presentaron las conductas recogidas en el CAPREed durante los seguimientos

ITEMS DEL CAPREp	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	%	n	%	n	%	n	%	n
1. Lloro con frecuencia y se muestra deprimido								
Primera semana de seguimiento	71,7	104	23,4	34	4,8	7	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	77,1	108	17,9	25	3,6	5	1,4	2
Tercera semana de seguimiento	77,9	116	22,1	33	0,0	0	0,0	0
2. Rechaza tu ayuda								
Primera semana de seguimiento	86,2	125	13,8	20	0,0	0	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	93,6	131	6,4	9	0,0	0	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	95,3	142	4,7	7	0,0	0	0,0	0
3. Se aísla de los compañeros								
Primera semana de seguimiento	77,8	112	20,1	29	2,1	3	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	82,1	115	16,4	23	1,4	2	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	83,9	125	14,1	21	2,0	3	0,0	0
4. Muestra ansiedad y nerviosismo en clase								
Primera semana de seguimiento	82,6	119	14,6	21	2,8	4	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	83,8	114	12,5	17	3,7	5	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	83,2	124	16,8	25	0,0	0	0,0	0
5. Coge rabieta								
Primera semana de seguimiento	86,9	126	10,3	15	2,8	4	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	83,9	115	15,3	21	0,0	0	0,7	1
Tercera semana de seguimiento	94,0	140	5,4	8	0,7	1	0,0	0
6. Se opone a todo lo que le sugieres								
Primera semana de seguimiento	81,3	117	18,8	27	0,0	0	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	92,6	126	5,9	8	0,0	0	1,5	2
Tercera semana de seguimiento	89,9	134	9,4	14	0,7	1	0,0	0
7. Molesta a los compañeros y se pelea con facilidad								
Primera semana de seguimiento	79,3	115	15,2	22	5,5	8	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	91,2	124	7,4	10	1,5	2	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	81,9	122	16,8	25	1,3	2	0,0	0
8. Se encuentra a disgusto en el aula								
Primera semana de seguimiento	88,3	128	9,7	14	2,1	3	0,0	0
Segunda semana de seguimiento	92,6	126	6,6	9	0,7	1	0,0	0
Tercera semana de seguimiento	97,3	145	2,7	4	0,0	0	0,0	0
9. Da muestras de no adaptación en el patio								
Primera semana de seguimiento	78,4	109	15,1	21	5,0	7	1,4	2
Segunda semana de seguimiento	83,1	113	12,5	17	2,9	4	1,5	2
Tercera semana de seguimiento	86,6	129	11,4	17	1,3	2	0,7	1

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Como indicábamos en la introducción, no ha habido un debate científico sobre la posible universalidad del proceso de adaptación, salvo el más general sobre la separaciones breves (Bowlby, 1973; Dunn, 1979; López, 1995). Un aspecto esencial de este debate ha sido la discusión sobre si los efectos contemplados se debían a la ausencia de la madre o más bien a otros aspectos de los cuidados ofrecidos en ausencia de aquella. Nuestro trabajo revela que la mayor parte de los menores pueden adaptarse a la ausencia de la madre (de la familia) desde los primeros días de la separación, mientras otros lo hacen a las pocas semanas, sin sufrimientos traumáticos especiales, y siempre que se le ofrezcan cuidados razonablemente adecuados. Las fases descritas en la introducción están lejos de ser universales, siendo relativamente frecuente que un número importante de menores pase directamente a la fase de ambivalencia e incluso, aunque

en este caso menos, a la de adaptación. A pesar de ello, en otros menores, entre un tercio y la mitad, puede observarse con nitidez el proceso descrito.

Otro debate verdaderamente interesante se refiere a los que no acaban adaptándose de forma adecuada, incluso después de un mes. La interpretación de este dato requiere más investigación, porque es muy probable que se trata de menores que les cuesta adaptarse más o que, salvo ayudas especiales, no se van a acabar adaptando nunca, a pesar de la buena calidad de los cuidados (Scarr, 1998; Clarke-Stewart y Althusen, 2002)

En todo caso, dado el olvido de estos temas en la investigación, tal vez el mayor mérito de esta investigación sea contribuir a que este tipo de temas, que las maestras y los padres consideran tan importantes, sean estudiados, de forma que se evite llenar con prejuicios y atribuciones lo que ignoramos. Por ejemplo, los resultados deben contribuir a evitar temores infundados, a la vez que pueden ayudar a entender los procesos de adaptación costosos que de hecho se dan en algunos menores.

Salvo en el caso del reencuentro, en el que los datos son coincidentes con la teoría del apego sobre el final de las separaciones breves, la mayor parte de los menores, según las observaciones hechas por los padres y educadores, no manifiestan cambios significativos, por lo que habría que descartar la idea de que el periodo de adaptación es muy costoso o necesariamente traumático.

Sin embargo, por un lado, el hecho de que se cumplan las previsiones sobre el reencuentro y el que en torno a un tercio de los niños y niñas tenga manifestaciones negativas en casa (aunque sean moderadas en la mayor parte de los casos) y se resistan de alguna manera a ir al colegio, y, por otro, que aproximadamente la mitad tengan dificultades de adaptación en los primeros días en la escuela, demuestra que el ingreso en un centro escolar puede ser significativamente costoso para un número importante de niños y niñas, que pasan por un periodo de falta de adaptación con manifestaciones de aflicción, rechazo de las actividades propuestas, protestas, etcétera.

Padres y maestras, ambos, observan un proceso de adaptación rápido a lo largo de los primeros cinco días y de las tres semanas siguientes, en buena parte de los menores; pero es de destacar que según las dos fuentes de información, una minoría de menores no ha completado su adaptación al acabar la cuarta semana. Esta minoría puede estar entre el 10 o 20% de los menores. Por ello podemos también concluir que la duración del periodo de adaptación es muy variable de unos menores a otros, estando en la mayoría de los casos en que se pongan de manifiesto estas conductas, entre los quince días y el mes. Las diferencias entre las apreciaciones de los padres y los educadores pueden ser un fiel reflejo de la realidad, puesto que es perfectamente comprensible que algunos o bastantes menores se "quejen de una u otra forma" en el centro infantil y, sin embargo, no lo hagan en casa, una vez restablecido el contacto con los padres. Esto es, por ejemplo, lo que cabría esperar de los menores con estilo de apego seguro.

Esta investigación también tiene numerosas implicaciones para la práctica educativa, aunque aquí nos limitamos a señalar únicamente algunas. En primer lugar, puede ayudar a los padres y a los propios maestros y maestras a tener una idea más realista de los efectos del llamado periodo de adaptación, frente a la idea, tan generalizada, del posible efecto traumático y a la creencia de que es universal. En los casos de aquellos menores que no acaban adaptándose de forma adecuada, podría pensarse en ofrecer a padres, educadores y, en algunos casos, a los propios menores, ayudas con otros recursos educativos, como la de los orientadores. Cuando analicemos las variables de las que depende este proceso, podremos hacer propuestas de intervención más concretas.

Creemos que una vez descritas con cierta solvencia las manifestaciones de este proceso y su duración, así como el porcentaje de menores que no acaban adaptándose bien, es el momento de investigar los factores relacionados con este proceso. Eso es lo que haremos en trabajos posteriores que estamos concluyendo.

Referencias

- ARNAIZ, V. (1999). Los padres en la educación infantil, ¿clientes o cooperadores? *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 35-39.
- BALLEYGUIER, G. (1988). What is the best mode of day care for young children: A French study. *Early Child Development and Care*, 33, 41-65.
- BASEDAS, E. HUGUET, T. & SOLE, I. (1996). *Aprender y enseñar en la educación infantil*. Barcelona: Grao.
- BECK-GERSHEIM U. & BECK, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: Paidós.
- BELSKY, J. (1989). Infant-parent attachment and day care: In defense of the Strange Situation. En J. Lande & N. Gunzenhauer (Eds.), *Caring for children: Challenge to America* (pp. 23-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BLASI, M. (1996). *La educación infantil en el patronato municipal de Granada*. En Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Primera infancia: conciliación entre la vida familiar y laboral. *Infancia y Sociedad*, 34 y 35, 81-92.
- BOWLBY, J. (1973). *Separation, Anxiety and Anger*. Londres: Hogarth Press.
- BRAVERMAN, L. B. (1989). Beyond the myth of motherhood. En M. McGoldrick, C. M. Anderson & F. Walsh (Eds.), *Women and families* (pp. 227-243). Nueva York: Free Press.
- CARKE-STEWART, K. A. (1989). Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- CLARKE-STEWART, K. A. & ALLHUSEN, V. D. (2002). Nonparental caregiving. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 3: Being and becoming a parent* (pp. 215-252). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- CONDE, M. (1993). El papel de educador en el desarrollo afectivo y social. En Ministerio de Educación y Ciencia: *Desarrollo emocional y social* (pp: 203-248). Madrid: MEC.
- DILLON, J. & STATHAM, J. (1998). Placed and paid for. A national overview of the use of private and voluntary day care facilities for children in need. *Child and Family Social work*, 3 (2), 113-123.
- DUNN, J. (1979). *Distress and comfort*. Londres: Open Books Publishing. (Trad. cast.: *Inquietud y bienestar infantil*, Madrid: Morata, 1979).
- FRIEDMAN, S. L., RANDOLPH, S. & KOCHANOFF, A. (2002). Childcare research at the dawn of a new millennium: Taking stock of what we know. En G. Bremner & A. Fogel (Ed.), *Handbooks of developmental psychology* (pp. 660-662). Malden: Blackwell Publishers.
- GRUSEC, J. & LYTTON, H. (1988). *Social Development. History, Theory and Research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- HIDALGO, V. (1999) Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de los hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 75-94.
- JUBETE, M. (1996). La educación infantil en el patronato municipal de Barcelona. En Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Primera infancia: conciliación entre la vida familiar y laboral. *Infancia y Sociedad*, 34, 35-73.
- KETTERLINUS, R. D., HENDERSON, S. H. & LAMB, M. E. (1992). Les effets du type de garde de l'emploi maternel et de l'estime de soi sur le comportement des enfants. En B. Pierre Humbert (Ed.), *L'accueil du jeune enfant: Politiques et recherches dans les différents pays* (pp. 150-163). Paris: Les Editions Sociales.
- LAMB, M. E. (1997). Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates and Consequences. En P. H. Mussem (Ed.), *Child Psychology*, Vol. IV (pp. 73-133). Nueva York: John Wiley.
- LAMB, M. E. (2000). The effects of quality of care on child development. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 112-115.
- LOBO, E. (1993). La escuela infantil y el proceso de socialización. En Ministerio de Educación y Ciencia, *Desarrollo emocional y social* (pp. 165-201). Madrid: MEC.
- LÓPEZ, F. (1993). Desarrollo afectivo del niño y de la niña. En Ministerio de Educación y Ciencia: *Desarrollo emocional y social* (pp. 11-163). Madrid: MEC.
- LÓPEZ, F. (1995). *Necesidades de la Infancia y protección infantil V y II*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- LUENGO, J. A. (1996). La casa de los niños de Madrid. En Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1996) Primera infancia: conciliación entre la vida familiar y laboral. *Infancia y Sociedad*, 34 y 35, 65-72.
- MCCARNEY, K. & MAESHALL, N. (1989). The development of child care research. Newsletters of Division of Children. *Youth and Family Service*, 12 (4), 14-15.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1996). Primera infancia: conciliación entre la vida familiar y laboral. *Infancia y Sociedad*, 34 y 35, 7-358.
- PALACIOS, J. (1996). Los servicios de atención a la primera infancia en España. *Infancia y Sociedad*, 34 y 35, 11-24.
- SCARR, S. (1998). American Child Care Today. *American Psychologist*, 2 (53), 95-108.
- SERRA, E., FORTES, M. C. & LATORRE, A. (1989). Intervención evolutiva en preescolar: la entrada en la escuela como suceso evolutivo. *Revista de Psicología de la Educación*, 2, 73-94.
- SILVERSTEIN, L. B. (1991). Transforming the debate about child care and maternal employment. *American Psychologist*, 46, 1025-1032.
- SHPANCER, N. (1999). Caregiver parent relations in daycare. *Early Child Development and Care*, 159, 1-14.
- VAN HORN, M. L. & NEWELL, W. (1999). Cost and benefits of quality child care. *American Psychologist*, 54 (2) 142-143.
- VIGUER, P & SERRA, E. (1998). *La infancia de fin de siglo. Madres trabajadoras, clima familiar y autonomía*. Madrid: Síntesis.