

Experiencias parentales en el periodo de adaptación en Educación Infantil: percepciones, apoyos y recomendaciones

Mónica Gutiérrez-Ortega – Universidad de Valladolid
 Natalia García Redondo – Universidad de Valladolid
 Roberto Hernández-Soto – Universidad de Valladolid

 0000-0002-1536-4240
 0009-0007-0855-9713
 0000-0002-3505-3108

Recepción: 05.11.2025 | Aceptado: 10.11.2025

Correspondencia a través de ORCID: Mónica Gutiérrez-Ortega

 0000-0002-1536-4240

Citar: Gutiérrez-Ortega, M, García Redondo, N, & Hernández-Soto, R (2025). Experiencias parentales en el periodo de adaptación en Educación Infantil: percepciones, apoyos y recomendaciones. *REIDOCREA*, 14(42), 620-630.

Área o categoría del conocimiento: Educación

Resumen: El periodo de adaptación escolar es decisivo para el bienestar socioemocional infantil y la colaboración escuela-familia. Este estudio describe las experiencias parentales durante dicha transición mediante un estudio de caso con diseño mixto secuencial explicativo en un centro de Educación Infantil. Participaron 24 progenitores seleccionados por muestreo intencional. En la fase cuantitativa se administró un cuestionario estructurado para valorar la información y el acompañamiento recibidos, así como la organización de tiempos y espacios; en la fase cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a una submuestra para profundizar en vivencias, necesidades y propuestas. La integración de ambas fases mediante *joint display* permitió contrastar convergencias y matices. Los resultados indican valoraciones favorables de la comunicación y del dispositivo organizativo; las narrativas subrayan la importancia de la comunicación anticipada, la disponibilidad docente y las relaciones positivas entre iguales y familias, junto con dificultades iniciales de rutinas en algunos casos y la conveniencia de entradas graduales y apoyos visuales o lingüísticos. Se recomienda reforzar una comunicación proactiva y secuenciada (antes-durante-después), individualizar pautas según las características del niño y explicitar expectativas con materiales breves y accesibles. Los hallazgos ofrecen orientaciones prácticas y abren líneas de evaluación en contextos reales.

Palabra clave: Adaptación escolar

Parental experiences during the school adaptation period in Early Childhood Education: perceptions, supports, and recommendations

Abstract: The school transition period is crucial for children's socioemotional well-being and for school-family collaboration. This study describes parents' experiences during that transition through a case study using an explanatory sequential mixed-methods design in an early childhood education center. Twenty-four parents participated, selected through purposive sampling. In the quantitative phase, a structured questionnaire assessed the information and support received as well as the organization of schedules and spaces; in the qualitative phase, semi structured interviews with a subsample explored experiences, needs, and proposals in depth. Integration via a joint display enabled comparison of convergences and nuances. Findings indicate favorable appraisals of communication and organizational arrangements; narratives underscore the importance of anticipatory communication, teacher availability, and positive relationships among children and between families, alongside initial routine-related difficulties in some cases and the usefulness of gradual/staggered entry and visual or language supports. The study recommends strengthening proactive, sequenced communication (before-during-after), tailoring procedures to children's characteristics, and making expectations explicit with concise, accessible materials. The results offer practical guidance and open avenues for evaluation in real-world settings.

Keyword: School Adaptation

Introducción

El periodo de adaptación escolar constituye un momento crítico para los niños y sus familias. En esta transición, los primeros afrontan nuevos entornos, rutinas y relaciones, mientras que madres y padres buscan acompañar y facilitar el proceso. La literatura ha subrayado su relevancia para el desarrollo académico, social y emocional y, además, muestra que las experiencias parentales durante este periodo se estructuran en temas

recurrentes —emociones, cuestiones prácticas y alianza con la escuela—, lo que refuerza su centralidad en la transición (Morawska et al., 2024). No obstante, la voz parental ha sido menos atendida de lo deseable, pese a su relación con trayectorias de ajuste y con la calidad de la conectividad hogar–escuela (Tobin et al., 2022), y a que las creencias familiares sobre la preparación para la escuela cambian entre el pre-ingreso y las primeras semanas (Jun et al., 2025). En esta línea, revisiones recientes y cartografías del campo subrayan que la transición debe entenderse como un proceso, no como un evento puntual, que exige coordinación sostenida entre familia y escuela (Degli Esposti & Cigala, 2025), sin perder de vista la evidencia acumulada que ya apuntaba el papel decisivo de las familias (Mendez et al., 2016).

Desde un enfoque bioecológico, la adaptación ocurre en el microsistema (niño, familia, escuela) y se ve modelada por el mesosistema, esto es, por la calidad de las interacciones familia–escuela (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bajo esta mirada, las experiencias parentales durante la adaptación no se reducen a un episodio de inicio, sino que se insertan en procesos relacionales y organizativos más amplios. En coherencia, la evidencia reciente concibe la transición como un proceso multianual organizado en torno a seis grandes temas: emociones parentales, preparación/ajuste del niño, factores parentales, aspectos positivos, cuestiones prácticas y alianza–comunicación con la escuela (Morawska et al., 2024). Este encuadre refuerza la necesidad de estudiar la voz de madres y padres en contextos reales.

La implicación familiar se asocia de forma consistente con mejores trayectorias de ajuste y motivación en los primeros cursos (McWayne et al., 2016; Wilder, 2014). A nivel cualitativo, la conectividad familia–escuela —canales regulares y accesibles y coherencia institucional— favorece la implicación, incrementa la confianza en el profesorado y mejora la vivencia de la transición; cuando esa conectividad es irregular, surgen tensiones y demandas de mayor claridad y previsibilidad (Tobin et al., 2022).

Más allá del rendimiento, la adaptación moviliza el bienestar emocional de las familias. Desde la teoría del estrés parental (Abidin, 1992), las transiciones pueden aumentar la ansiedad; el apoyo oportuno del centro —información anticipada, comunicación efectiva y espacios de consulta— ayuda a mitigarla (Kim & Sheridan, 2018). La evidencia reciente confirma que la calidad, oportunidad y bidireccionalidad de la comunicación, junto con oportunidades de familiarización previas, se asocian con vivencias parentales más positivas del inicio escolar (Morawska et al., 2024).

Ahora bien, pese a esta importancia, la evidencia sobre qué hacer de forma viable es aún limitada. Una revisión sistemática de intervenciones para fortalecer la relación familia–docente en educación infantil advierte la escasez de estrategias de bajo coste y alta factibilidad evaluadas con rigor, e invita a implementar y estudiar dispositivos relacionales sencillos (contactos programados, materiales breves, dossiers informativos) que sostengan la alianza al inicio escolar (Zulauf-McCurdy et al., 2024).

Las experiencias durante la adaptación no son homogéneas. Factores socioeconómicos, culturales y lingüísticos condicionan cómo afrontan las familias el inicio (McWayne et al., 2016), y se describen barreras prácticas (horarios, logística laboral) y asimetrías de recursos que limitan la participación. De ahí la necesidad de una perspectiva de equidad, con ajustes sensibles a la diversidad —información multimodal y en distintos idiomas, entradas graduales cuando proceda, mediación cultural y apoyos visuales— que reduzcan barreras y garanticen oportunidades comparables (Morawska et al., 2024). En contextos de transición inclusiva, se documentan prácticas factibles como visitas previas, protocolos de activación de apoyos y planes de entrada flexible

para alumnado con necesidades específicas, útiles también para otros perfiles que requieren mayor gradualidad (Then, 2025).

Asimismo, las creencias parentales sobre la preparación para la escuela (*school readiness*, entendida como el ajuste conjunto entre competencias del niño, apoyos familiares y condiciones del centro/comunidad para iniciar la escolaridad) varían entre el periodo previo al ingreso y las primeras semanas: junto a las competencias socioemocionales y académicas, las familias enfatizan una preparación colaborativa (familia–escuela–comunidad), lo que refuerza la pertinencia de información anticipada y retroalimentación durante la primera semana (Jun et al., 2025).

A pesar de los avances, persiste la necesidad de profundizar en las experiencias y percepciones parentales durante el periodo de adaptación para identificar prácticas que mejoren la transición en contextos reales (Duncan et al., 2020). Bajo este encuadre ecológico y de equidad, el presente trabajo aborda un estudio de caso en Educación Infantil mediante un diseño de métodos mixtos secuencial explicativo, integrando datos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una comprensión integral del fenómeno. Nos proponemos describir las percepciones sobre información y acompañamiento, valorar la adecuación de tiempos y espacios y examinar la calidad de las relaciones con profesorado, iguales y otras familias; además, exploramos las experiencias emocionales y prácticas que emergen en la transición y analizamos en qué medida el centro atiende características y necesidades individuales, ajustando pautas y ritmos cuando es necesario. Finalmente, recogemos propuestas de mejora y recomendaciones que orienten decisiones institucionales y favorezcan trayectorias de adaptación más equitativas. Con este propósito, caracterizamos la valoración parental mediante cuestionario y profundizamos en los matices de la experiencia mediante entrevistas, para integrar ambas fuentes en meta-inferencias que informen la práctica y la mejora del diseño del periodo de adaptación.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio de caso (Yin, 2014) con diseño de métodos mixtos secuencial explicativo (fase cuantitativa seguida de fase cualitativa) (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori, & Teddlie, 2010). En la primera fase se administró un cuestionario a progenitores con el fin de caracterizar su valoración del periodo de adaptación; en la segunda, se realizaron entrevistas semiestructuradas para profundizar y explicar los patrones observados en los datos cuantitativos. La integración de ambas fuentes se efectuó al nivel de resultados e interpretación, mediante una matriz que contrasta convergencias y divergencias y sustenta meta-inferencias orientadas a la práctica.

Contexto y participantes

El caso corresponde a un centro concertado de Educación Infantil situado en Ávila (España), que implementa un periodo de adaptación al inicio del primer curso de la etapa. Participaron 24 progenitores del alumnado de dicho curso (12 madres y 12 padres). La selección fue intencional, invitando a todas las familias del nivel y aplicando criterios de inclusión (ser madre/padre/tutor legal, haber vivido el periodo de adaptación en el curso de referencia y otorgar consentimiento informado) y exclusión (no completar el instrumento o no haber participado en la adaptación del centro).

Con el fin de profundizar en la experiencia, en la fase cualitativa se entrevistó a una submuestra de 12 participantes, seleccionada para maximizar la variabilidad (p. ej.,

escolarización previa de hermanos, valoración global del proceso). En esta submuestra, las entrevistas fueron realizadas mayoritariamente a madres (Tabla 1).

Tabla 1.
Perfil descriptivo de las familias participantes

| Variable | Madres (n=12) | Padres (n=12) | Total (n=24) |
|--|---------------|---------------|--------------|
| Edad (años) | | | |
| 30–40 | 10 (83,3%) | 5 (41,6%) | 15 (62,5%) |
| 40–50 | 2 (16,6%) | 7 (58,3%) | 9 (37,5%) |
| Nivel educativo | | | |
| Formación Profesional (FP) | 7 (58,3%) | 11 (91,6%) | 18 (75,0%) |
| Diplomatura | 1 (8,3%) | 0 (0,0%) | 1 (4,2%) |
| Grado/Licenciatura | 3 (25,0%) | 1 (8,3%) | 4 (16,7%) |
| Máster | 1 (8,3%) | 0 (0,0%) | 1 (4,2%) |
| Lugar de nacimiento | | | |
| España | 12 (100%) | 12 (100%) | 24 (100%) |
| Hermanos ya escolarizados en el centro | | | |
| Sí | — | — | 8 (33,3%) |
| No | — | — | 16 (66,6%) |
| Submuestra cualitativa (entrevistas) | 12 (100%) | 0 (0,0%) | 12 (100%) |

Nota. Porcentajes sobre el total de cada columna (pueden no sumar 100 % por redondeo). Variables procedentes del cuestionario/registro del estudio.

Instrumentos

El cuestionario fue diseñado a partir de la literatura sobre transición escolar y relación familia–escuela e indagó, mediante ítems tipo Likert, cinco dimensiones: (a) información y acompañamiento ofrecidos por el centro (claridad de indicaciones, canales y frecuencia de comunicación, accesibilidad del profesorado); (b) adecuación de tiempos y espacios del periodo (escalonamiento, organización de aula y patios, presencia familiar según normativa del centro); (c) relaciones con el profesorado, con iguales y con otras familias (clima de acogida y vínculos emergentes); (d) consideración de características y necesidades individuales del niño/a (ajustes de ritmos, apoyos específicos, sensibilidad a la diversidad); y (e) valoración global del periodo, junto con un campo abierto para recomendaciones. El instrumento recogió además datos sociodemográficos básicos.

Las entrevistas semiestructuradas siguieron un guion alineado con esas dimensiones, favoreciendo narrativas sobre experiencias emocionales y prácticas, apoyos percibidos, dificultades, atención a necesidades individuales y propuestas de mejora. Tuvieron una duración aproximada de 15 minutos, se realizaron en el centro educativo, fueron audio-grabadas y transcritas literalmente.

Procedimiento y consideraciones éticas

La participación se gestionó en coordinación con el centro educativo, que difundió la invitación a través de una circular. Tras facilitar información escrita del estudio, se recabó consentimiento informado y se administró el cuestionario en papel. Finalizado el análisis preliminar de la fase cuantitativa, se invitó a la submuestra a participar en entrevistas en horarios compatibles con la vida familiar. Se garantizaron confidencialidad y anonimato mediante seudónimos y resguardo seguro de datos. El estudio se ajustó a la normativa de protección de datos y a la Declaración de Helsinki.

Análisis de datos

En la fase cuantitativa se realizó un análisis descriptivo (frecuencias absolutas y relativas por ítem, y medidas de tendencia central y dispersión cuando procedía). Dado el tamaño muestral reducido, el énfasis fue descriptivo; para algunas proporciones clave se añadieron intervalos de confianza del 95 % (método binomial/Wilson). No se efectuaron

contrastos de hipótesis ni se estimaron tamaños del efecto, por carecer de potencia suficiente y priorizar la interpretación sustantiva de los patrones observados.

En la fase cualitativa se realizó análisis temático (Braun & Clarke, 2006). Dos investigadoras codificaron independientemente un subconjunto de transcripciones para consensuar el libro de códigos y asegurar consistencia; el resto se codificó con revisión cruzada. Se documentaron decisiones analíticas mediante memos y se incluyeron citas representativas que ofrecieran la variabilidad de posiciones, atendiendo a atributos relevantes (p. ej., relación con el niño/a, experiencia previa de escolarización). Llegando en caso de discrepancia a un acuerdo entre los investigadores.

La integración se materializó en una matriz que organiza, para cada dimensión (información/acompañamiento; tiempos/espacios; relaciones; necesidades individuales; valoración global y recomendaciones), la evidencia cuantitativa y los temas cualitativos, de los que se derivaron meta-inferencias con implicaciones prácticas para el diseño del periodo de adaptación.

Resultados

La valoración parental del acompañamiento e información proporcionados por el centro durante el periodo de adaptación fue muy elevada. Todos los participantes indicaron haber recibido información suficiente y apoyo adecuado (IC95 %: 86,2–100). De forma paralela, la adecuación de tiempos y espacios se consideró apropiada por la totalidad de las familias (IC95 %: 86,2–100). La adaptación a rutinas y hábitos también fue valorada favorablemente por todo el grupo (IC95 %: 86,2–100). En la evaluación global del periodo, 10 de 12 madres (83,3 %; IC95 %: 55,2–95,3) y 12 de 12 padres (100 %; IC95 %: 75,8–100) señalaron que la experiencia benefició tanto a niños como a familias.

El análisis cualitativo matiza estos resultados y explica cómo se materializan los apoyos percibidos.

La Tabla 2 sintetiza las categorías emergentes del análisis y sus definiciones operativas. Estas categorías se derivaron mediante un proceso de codificación temática con enfoque deductivo–inductivo: partieron de los ejes definidos en la revisión teórica y en los objetivos del estudio (información y acompañamiento; tiempos y espacios; relaciones; atención a necesidades individuales; valoración global y recomendaciones) y se refinaron a partir de los patrones que emergieron en las entrevistas y en los campos abiertos del cuestionario.

Tabla 2.
Categorías emergentes en el estudio.

| Categoría | Definición operativa |
|--|---|
| Información y acompañamiento | Evaluaciones parentales sobre claridad, oportunidad y canales de la información y el apoyo recibido del centro antes y durante los primeros días. |
| Valoración global del periodo | Juicio de madres y padres sobre a quién beneficia el periodo (niños, familias o ambos) y qué tan importante lo consideran. |
| Adecuación de tiempos y espacios | Percepción de escalonamiento, duración, organización de aula/patio y presencia familiar; grado de ajuste a las necesidades del grupo. |
| Relaciones establecidas | Calidad del vínculo con el profesorado, experiencias de relación de los niños con iguales y de las familias entre sí durante la acogida. |
| Características y necesidades individuales | Grado en que el centro individualiza pautas (ritmos, apoyos visuales/lingüísticos, NEE) y toma en cuenta características del niño/a. |
| Adaptación a hábitos y rutinas | Descripción de cómo se introducen y consolidan rutinas (entrada, separación, alimentación, descanso) y dificultades iniciales. |
| Cambios en el diseño del periodo | Propuestas de mejora sobre duración, obligatoriedad, secuenciación y dispositivos del periodo de adaptación. |
| Consejos y recomendaciones | Sugerencias de las familias a otras familias para transitar la adaptación (p. ej., preparación emocional, logística, comunicación). |

Las familias describen una comunicación anticipada y accesible que reduce incertidumbres, así como una actitud disponible del profesorado que facilita la acogida. En palabras de M-03, hija 3 años, sin escolarización previa: "Saber con una semana de antelación qué iba a pasar cada día nos dio mucha tranquilidad". Esta anticipación convive con necesidades de ajuste fino. M-07, hijo 3 años, con escolarización previa, comenta: "El primer día fue bien, pero habría necesitado una entrada un poco más gradual los dos siguientes". Varias narrativas subrayan además la importancia del clima relacional: P-05, hijo 3 años, apunta que "la tutora estaba muy pendiente, y eso ayudó también a que nosotros nos relajáramos", mientras M-10 plantea una mejora posible: "Nos hubiera venido bien un encuentro breve entre familias para resolver dudas comunes". En paralelo, emergieron referencias a apoyos sensibles a la diversidad: M-01, cuya lengua de uso en casa no es el castellano, señaló que "las instrucciones con pictogramas nos ayudaron a seguir las rutinas".

La integración de fuentes muestra convergencia en la valoración positiva de la organización del periodo (información, acompañamiento, tiempos/espacios) y aporta divergencias útiles al perifilar los casos en los que se requieren ajustes individualizados (entradas más graduadas, apoyos visuales o lingüísticos, micro-encuentros guiados entre familias). De este contraste se derivan meta-inferencias: la comunicación ha de ser proactiva y secuenciada (antes, durante y al cierre de la primera semana), la organización de tiempos puede flexibilizarse para subgrupos que lo precisen y conviene estructurar breves espacios de socialización entre progenitores, lo que reduce la sensación de aislamiento y fortalece redes de apoyo básicas.

A continuación, se presenta en la Tabla 3 la matriz de integración (joint display) que articula, para cada categoría analítica (véase Tabla 1), la evidencia cuantitativa (n, %, IC95 %) y los temas cualitativos derivados de las entrevistas, junto con una columna de meta-inferencias donde se sintetizan las implicaciones prácticas. La disposición por filas permite seguir cada categoría de principio a fin: en la primera celda se resume el indicador cuantitativo relevante; en la segunda, se condensan los hallazgos cualitativos con una o dos citas ilustrativas (identificadas por seudónimo); y en la tercera, se explicita qué significa el patrón combinado para el diseño del periodo de adaptación.

La matriz está diseñada para hacer visible la relación entre fuentes. Se marca como convergencia cuando los porcentajes elevados coinciden con narrativas que describen experiencias positivas (p. ej., información anticipada y acompañamiento docente). Se identifica divergencia cuando la proporción cuantitativa es alta, pero emergen matices cualitativos que señalan necesidades de ajuste en subgrupos (p. ej., entradas más graduales, apoyos visuales o lingüísticos). En los casos en que el componente cualitativo expande lo cuantitativo, aportando detalles no captados por el ítem, como redes entre familias o ejemplos de buenas prácticas, se indica expansión.

Tabla 3.
Join Display de convergencia y divergencia de datos.

| Tema | Cuantitativos (x/n; %; IC95 %) | Cualitativos (ejemplos) | Integración |
|---|--|---|--|
| Información y acompañamiento | 24/24; 100 %; IC95 %: 86,2–100,0 | "Recibí toda la información que necesitaba...", "Me sentí apoyada por el personal..." | Convergencia: alta satisfacción con información y apoyo. |
| Percepción del periodo de adaptación | Madres "para ambos": 10/12; 83,3 %; 55,2–95,3. Padres "para ambos": 12/12; 100 %; 75,7–100,0. Madres "solo niños": 1/12; 8,3 %; 1,5–35,4. Madres "solo familias": 1/12; 8,3 %; 1,5–35,4 | "Es importante para niños y padres...", "Más necesario para los niños..." | Convergencia: mayoría lo considera para ambos. Divergencia: mayor variabilidad en madres. |
| Adecuación de tiempo y espacio/pautas | 24/24; 100 %; 86,2–100,0 | "El tiempo fue suficiente...", "Pautas y espacios adecuados..." | Convergencia: acuerdo pleno. |
| Relaciones establecidas (niño-iguales; familias-familias) | 24/24; 100 %; 86,2–100,0 | "Hizo amigos rápido...", "Buen vínculo con otras familias..." | Convergencia: relaciones positivas; matiz: en |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Atención a características/necesidades individuales | 24/24; 100 %; 86,2–100,0 | "Se consideraron las necesidades de mi hijo..." | madres aparecen más menciones de tristeza. Convergencia: percepción de atención a la individualidad. |
| Adaptación a hábitos y rutinas | 24/24; 100 %; 86,2–100,0 | "Se adaptó rápidamente a las rutinas"; también se reportan dificultades iniciales en algunos casos | Convergencia con matices cualitativos. |
| Cambios en el diseño del periodo | Madres: opcional 4/12; 33,3 %; 13,8–60,9. Reducir horarios 1/12; 8,3 %; 1,5–35,4. No cambiar nada 7/12; 58,3 %; 32,0–80,7. Padres: reducir horarios 1/12; 8,3 %; 1,5–35,4. No cambiar nada 10/12; 83,3 %; 55,2–95,3 | "Debería ser opcional..."; "Reducir horarios iniciales..." | Convergencia: se valora la estabilidad del periodo. Divergencia: mayor heterogeneidad en madres. |
| Consejos y recomendaciones (padres) | Despreocupación 1/12; 8,3 %; 1,5–35,4. Paciencia 3/12; 25,0 %; 8,9–53,2. Mantener la calma 3/12; 25,0 %; 8,9–53,2. Comprendiendo 1/12; 8,3 %; 1,5–35,4. Suspiciar interés 1/12; 8,3 %; 1,5–35,4. Apoyarse en docentes 3/12; 25,0 %; 8,9–53,2 | "Paciencia y confiar en los profesionales..." | Convergencia: énfasis en calma, paciencia y confianza en el profesorado. |

Consejos y recomendaciones de las familias

Las respuestas abiertas del cuestionario y las entrevistas recogieron orientaciones dirigidas a otras familias que inician el periodo de adaptación. De forma recurrente, aparecen tres líneas: mantener la paciencia, conservar la calma y apoyarse en el profesorado. En menor medida, se sugieren la comprensión ante las dificultades iniciales y suscitar interés por la nueva experiencia. Las narrativas enfatizan la confianza en los profesionales del centro: "Paciencia y tranquilidad porque están en manos de muy buenos profesionales" (ES08); "Que estén tranquilos, ya que tienen un personal muy cualificado" (CS5). También se aportan consejos prácticos —anticipar rutinas en el hogar, resolver dudas con la tutora— que refuerzan la idea de una comunicación proactiva familia–escuela desde el inicio.

En conjunto, estos mensajes sugieren que climas de confianza y canales accesibles con el equipo docente favorecen estrategias de afrontamiento familiares que facilitan la adaptación infantil; de ahí la conveniencia de recordatorios breves en la primera semana y espacios formales de consulta con la tutora.

Discusión

El objetivo de este estudio fue comprender cómo madres y padres perciben y viven el periodo de adaptación escolar en Educación Infantil, analizando tanto su valoración de los dispositivos implementados por el centro como las experiencias emocionales y prácticas que acompañan a la transición. El diseño de métodos mixtos permitió situar los resultados cuantitativos, muy favorables en información/acompañamiento y en la organización de tiempos y espacios, dentro de narrativas que matizan y explican por qué esa valoración es alta y dónde aparecen necesidades de ajuste. La matriz de integración mostró, en general, una convergencia entre ambas fuentes en torno a la utilidad de la comunicación anticipada y la disponibilidad docente; a la vez, evidenció divergencias útiles cuando las entrevistas señalaron requerimientos de mayor gradualidad en algunos casos, apoyos visuales o lingüísticos y espacios formales para la relación entre familias (Morawska et al., 2024; Tobin et al., 2022).

Los hallazgos confirman la centralidad de la participación familiar en la transición escolar. Cuando las familias perciben la escuela como un entorno seguro y acogedor, aumentan su disposición a involucrarse activamente, coherente con la teoría del apego (Bowlby, 1969) y con marcos de involucramiento parental que subrayan la comunicación, el apoyo y la participación (Epstein, 2001). Esta lectura se alinea con la evidencia que vincula dicho involucramiento con mejor motivación y desempeño (Wilder,

2014) y con actitudes parentales más favorables cuando se perciben canales claros y bidireccionales de comunicación escuela–familia (Hornby & Lafaele, 2011). En nuestro caso, la unanimidad en la valoración de la información y el acompañamiento adquiere sentido a la luz de relatos que describen anticipación de pautas, accesibilidad del profesorado y mensajes secuenciados durante los primeros días; esto coincide con la síntesis reciente que organiza la experiencia parental en torno a seis temas, entre ellos la alianza/comunicación y las cuestiones prácticas de la transición (Morawska et al., 2024).

Desde la teoría del estrés parental (Abidin, 1992), la transición al inicio de la escolaridad puede incrementar la ansiedad de madres y padres. Aquí, el apoyo oportuno, reuniones informativas, claridad de expectativas, disponibilidad docente, apareció como un amortiguador del estrés, en línea con Kim y Sheridan (2018). La integración de fuentes sugiere que no basta con entregar información: importa cuándo y cómo se ofrece (anticipada, comprensible, por canales accesibles) y si se acompaña de retroalimentación durante la primera semana, periodo en el que se concentran los hitos de separación, ajuste de rutinas y dudas logísticas. La literatura más reciente converge con este patrón al subrayar que la calidad, oportunidad y bidireccionalidad de la comunicación, junto con oportunidades de familiarización previas (Tobin et al., 2024), se asocian con vivencias parentales más positivas del inicio escolar (Morawska et al., 2024; Tobin et al., 2022).

Los resultados se comprenden mejor bajo un enfoque bioecológico: la adaptación ocurre en el microsistema familia–escuela y se ve modelada por la calidad de sus interacciones (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). La literatura específica sobre la transición a la escolaridad subraya la coordinación de expectativas y las prácticas de colaboración como palancas de trayectorias de ajuste más positivas (Dockett & Perry, 2007; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Skehill & O'Donovan, 2025). Nuestros datos apoyan este marco: allí donde hubo coordinación y comunicación proactiva, las familias reportaron mayor tranquilidad y los niños transitaron más fluidamente los primeros días; cuando esa coordinación necesitó afinarse, emergieron las demandas de entradas más graduales o de apoyos diferenciados. Esta lectura se alinea con hallazgos recientes sobre conectividad hogar–escuela, que muestran que la coherencia institucional y los canales regulares sostienen el involucramiento familiar (Skehill & O'Donovan, 2025; Tobin et al., 2022).

La equidad resulta ineludible. Las experiencias no fueron homogéneas: factores socioeconómicos, culturales y lingüísticos modulaban el modo en que las familias afrontaban la transición, en concordancia con trabajos que documentan brechas de recursos y oportunidades (García Coll et al., 1996; McWayne et al., 2016; Sirin, 2005). Aunque la valoración global fue elevada, las narrativas mostraron que ciertas familias se beneficiaron especialmente de apoyos visuales/lingüísticos, de la flexibilización de la entrada o de micro-encuentros guiados entre progenitores que facilitan redes de apoyo. Estas evidencias respaldan la necesidad de estrategias diferenciadas y sensibles a la diversidad, tal como propone la literatura sobre transición inclusiva, que documenta prácticas factibles —visitas previas, protocolos de activación de apoyos y planes de entrada flexible— especialmente pertinentes para alumnado con necesidades específicas y transferibles a otros perfiles (Then, 2025).

Conviene, además, considerar que las creencias parentales sobre la “school readiness” no son estáticas. Revisiones recientes muestran diferencias entre expectativas previas al ingreso y experiencias posteriores: junto a las dimensiones socioemocional y académica, las familias destacan la readiness colaborativa (familia–escuela–comunidad), lo que refuerza la pertinencia de comunicación secuenciada y

retroalimentación temprana (Jun et al., 2025). En este sentido, nuestras recomendaciones de materiales previos, recordatorios en la primera semana y devoluciones al cierre se encuentran alineadas con ese cuerpo de evidencia.

Un punto adicional deriva de la literatura sobre intervenciones que promueven relaciones familia–docente en educación infantil: los revisores señalan que existen pocas estrategias evaluadas con rigor y de bajo coste específicamente orientadas a la relación, y llaman a desarrollar e investigar dispositivos relacionales simples y viables (p. ej., contactos programados, materiales breves, dossiers) (Zulauf-McCurdy et al., 2024). Este vacío justifica priorizar, en contextos reales, protocolos factibles que estandaricen la comunicación y faciliten la continuidad de la alianza durante el periodo de adaptación.

Por último, los porcentajes máximos observados deben interpretarse con prudencia. En estudios de caso y muestras pequeñas, las valoraciones muy altas son plausibles cuando existe una organización sólida del periodo; sin embargo, pueden coexistir con efectos techo y deseabilidad social. De ahí que hayamos reportado intervalos de confianza y triangulado con citas que revelan micro-desajustes en subgrupos (por ejemplo, niños que requieren ritmos más graduales o familias con barreras idiomáticas). Estas tensiones no invalidan la conclusión principal, el dispositivo de acogida funcionó bien, sino que orientan mejoras de precisión: comunicación secuenciada, flexibilización de tiempos para quien lo necesite y apoyos multimodales desde el primer día (Morawska et al., 2024; Zulauf-McCurdy et al., 2024).

Este trabajo presenta fortalezas y limitaciones. Entre las primeras, destaca la coherencia entre fases (QUAN→QUAL), la trazabilidad de dimensiones entre instrumentos y la integración explícita mediante *joint display* y meta-inferencias orientadas a la práctica. Entre las limitaciones, el diseño de caso y el tamaño muestral restringen la generalización estadística; la submuestra cualitativa compuesta mayoritariamente por madres puede sesgar ciertos matices de la experiencia paterna; y no se incorporaron medidas observacionales del comportamiento infantil. De cara al futuro, se recomienda replicar en múltiples centros con muestras más amplias, incorporar la voz infantil y comparar expectativas pre-ingreso con vivencias post-inicio, así como evaluar empíricamente (con diseños mixtos) la eficacia de prácticas específicas de transición (Degli Esposti & Cigala, 2025; Jun et al., 2025; Zulauf-McCurdy et al., 2024).

En síntesis, el estudio aporta evidencia situada de que la combinación de comunicación anticipada, disponibilidad docente, ajustes individualizados y alianzas familia–escuela favorece transiciones más fluidas y equitativas. Leídas desde un marco ecológico y con foco en equidad, estas conclusiones ofrecen orientaciones accionables para equipos directivos y docentes que deseen afinar el diseño del periodo de adaptación en Educación Infantil (Morawska et al., 2024; Then, 2025; Tobin et al., 2022).

Limitaciones del Estudio y Futuras Investigaciones

Aunque este estudio proporciona valiosas perspectivas sobre la adaptación escolar y la percepción de los padres, tiene algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, se trata de un estudio de caso centrado en una única institución educativa, lo que puede limitar la generalizabilidad de los hallazgos a otros contextos. Futuros estudios podrían replicar esta investigación en diferentes tipos de escuelas y regiones para validar y ampliar los hallazgos.

En segundo lugar, aunque se utilizaron enfoques de datos mixtos, la mayor parte de los datos cualitativos provienen de entrevistas con los padres, lo que puede introducir

sesgos relacionados con la auto-representación y la memoria selectiva. Futuras investigaciones podrían incorporar otros métodos cualitativos, como observaciones en el aula y grupos focales, para enriquecer los datos y reducir posibles sesgos.

Finalmente, este estudio se centró en la percepción de los padres, pero es igualmente importante considerar las perspectivas de los niños y los maestros. Investigaciones futuras podrían incluir entrevistas y encuestas a niños y maestros para obtener una visión más completa del proceso de adaptación escolar desde múltiples perspectivas.

Conclusiones

Este estudio muestra que las transiciones escolares en Educación Infantil se sostienen mejor cuando la escuela articula una comunicación proactiva y secuenciada con las familias, cuando el profesorado se mantiene disponible durante los primeros días y cuando el dispositivo contempla ajustes sensibles a la diversidad. La integración de métodos mixtos permitió explicar la elevada valoración de información/acompañamiento y tiempos/espacios, y, al mismo tiempo, identificar necesidades de ajuste fino en subgrupos (entradas más graduales, apoyos visuales y lingüísticos, espacios formales de consulta). La convergencia entre porcentajes y testimonios apuntala tres palancas de mejora con efectos complementarios: informar antes–durante–después, personalizar apoyos con foco en equidad y cuidar el tejido relacional entre docentes y familias, incluida la relación entre familias, como parte del propio periodo de acogida.

Desde una perspectiva ecológica, la adaptación no es un evento, sino un proceso relacional que se desarrolla en el mesosistema hogar–escuela. Nuestros hallazgos indican que los centros que anticipan expectativas, ofrecen oportunidades de familiarización y habilitan canales accesibles reducen el estrés parental y favorecen un inicio más sereno para los niños. Al mismo tiempo, reconocer la heterogeneidad de contextos y necesidades obliga a incorporar criterios transparentes para activar planes de entrada flexible, a disponer de materiales concisos y multimodales (infografías, pictogramas, traducciones) y a promover micro-encuentros guiados que refuerzen redes básicas de apoyo entre familias. Completa el cuadro la conveniencia de una evaluación formativa anual del dispositivo (encuestas breves, campo abierto e indicadores operativos) que permita ajustes iterativos en duración, secuenciación y recursos.

En términos de alcance, se trata de un estudio de caso con n reducida; su valor reside en la evidencia situada y en la transferibilidad a contextos con características semejantes. De cara a la agenda futura, resulta pertinente replicar en múltiples centros con muestras mayores, incorporar la voz infantil y medidas observacionales, y comparar expectativas pre-ingreso con vivencias post-inicio. También es deseable evaluar la eficacia de prácticas concretas de transición (p. ej., comunicación secuenciada, entrada flexible, mediación lingüística) mediante diseños mixtos y seguimientos a medio plazo.

En conjunto, el compromiso institucional por crear entornos seguros y previsibles, fortalecer la colaboración con las familias y reducir desigualdades constituye un eje estratégico para promover el bienestar socioemocional del alumnado y asentar las bases de una escolarización exitosa desde los primeros años.

Referencias

- | | |
|--|--|
| Abidin, RR (1992). The determinants of parenting behavior. <i>Journal of Clinical Child Psychology</i> , 21(4), 407-412. | Braun, V, & Clarke, V (2006). Using thematic analysis in psychology. <i>Qualitative Research in Psychology</i> , 3(2), 77-101. |
| Bowlby, J (1969). <i>Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment</i> . Basic Books. | |

- Bronfenbrenner, U (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol. 352). Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U, & Morris, PA (2006). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology* (6.^a ed.). Wiley.
- Creswell, JW, & Plano Clark, VL (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.
- Degli Esposti, C, & Cigala, A (2025). Children's Experience of Transition from Preschool To Primary School: A Scoping Literature Review. *Early Childhood Education Journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02019-1>
- Dockett, S, & Perry, B (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW press.
- Duncan, GJ, Magnuson, K, & Murnane, RJ (2020). *Income inequality and the well-being of American children*. Princeton University Press.
- Epstein, JL (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- García Coll, C, Lamberty, G, ..., & Vázquez García, HA (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891–1914. <https://doi.org/10.2307/1131600>
- Hornby, G, & Lafaele, R (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Jun, J, Meissel, K, Cooper, M, & Rudd, G (2025). Parental perspective on school readiness during the transition to school: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100486. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100486>
- Kim, EM, & Sheridan, SM (2018). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. *Research in Developmental Disabilities*, 37(1), 2-19.
- McWayne, C, Melzi, G, Limlingan, MC, & Schick, A (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental Psychology*, 52(7), 1088-1102.
- Mendez, JL, Carpenter, JL, LaForett, DR, & Cohen, JS (2016). Parental engagement and school readiness among preschool Latino children. *Journal of Family Psychology*, 30(7), 850-860.
- Morawska, A, Mitchell, AE, ..., & Johnston, LM (2024). A systematic review of parents' experiences during their child's transition to school. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01780-z>
- Rimm-Kaufman, SE, & Pianta, RC (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Sirin, SR (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skehill, S, & O'Donovan, P (2025). Collaboration as foundational in the transition from preschool to primary school: a shared action research project between educational settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(4), 645-658. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2418379>
- Tashakkori, A, & Teddlie, C (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Then, D (2025). Parental involvement in the inclusive transition to school: Preschool teachers' transition practices in a German context. *European Journal of Special Needs Education*, 40(4), 773-783. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2410569>
- Tobin, E, Sloan, S, Symonds, J, & Devine, D (2022). Family-school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
- Tobin, E, Symonds, JE, ..., & D'Urso, G (2024). Multigroup model of transition experiences: how parents' school readiness beliefs and practices change with another child in school. *Irish Educational Studies*, 43(4), 1249-1269. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2220704>
- Wilder, S (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yin, RK (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Zulauf-McCurdy, CA, McManus, MS, Golez, M, & Fettig, A (2024). A systematic review of interventions to promote parent-teacher relationships in early care and education: Exploring the social process between parents and teachers. *SAGE Open*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440241288114>