



Representaciones Sociales De Las Maestras De Educación Infantil Respecto Al Proceso De Enculturación De Los Niños y Las Niñas De 2 años

Olalla Juaristi Larrinaga, Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, Iñaki Larrea Hermida, Mondragon Unibertsitatea, Alexander Muela Aparicio, Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar las representaciones sociales de los maestros sobre el proceso de enculturación del alumnado de 2 años. Se realizó un análisis de contenido de 11 entrevistas semiestructuradas que permitió la identificación de 6 categorías que hacían alusión a la representación social con respecto al proceso de enculturación: Costumbres, Normas y Límites, Valores, Patrones de Comportamiento, Actitudes y Conocimientos. Las evidencias obtenidas dan cuenta de la relevancia de las representaciones sociales de la maestra de educación infantil sobre su rol en el proceso de enculturación, ya que permiten reconocer la heterogeneidad de conductas orientadas por dichas representaciones sociales. Se concluye que es relevante que las maestras tomen conciencia de su rol como agente socializador.

Palabras clave: *Educación Infantil, aula de dos años, representaciones sociales, enculturación.*

Objetivos o propósitos:

El propósito del estudio consiste en explorar las representaciones sociales de las maestras de la etapa de dos años de Educación Infantil sobre el proceso de enculturación de los niños y niñas de cara a establecer propuestas de mejora en la intervención del maestro en el aula. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las representaciones sociales de las maestras de Educación Infantil sobre el proceso de enculturación de los niños y niñas de 2 años.
2. Examinar y determinar las características de las representaciones sociales de las maestras de Educación Infantil sobre el proceso de enculturación de los niños y niñas de 2 años.

Marco teórico:

La Educación Infantil constituye uno de los pilares fundamentales sobre el cual se sostienen los sucesivos niveles del sistema educativo (González-Fernández, Zabalza-Cerdeiriña, Medina-Domínguez y Medina-Rivilla, 2019). Numerosos estudios han puesto de manifiesto que una Educación Infantil de alta calidad mejora el bienestar emocional, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo infantil (Ruzek, Burchinal, Farkas y Duncan, 2014) y es clave para el desarrollo de los resultados académicos posteriores (Cebolla-Boado, Radl y Salazar, 2014). Diversos expertos (Santos-González y Sarceda-Gorgoso, 2017) enfatizan la formación inicial y el desarrollo profesional del maestro/a de Educación Infantil, concediendo gran importancia a las

Organizado por:





competencias profesionales para crear entornos pedagógicos de alta calidad que favorezcan la consecución de los hitos evolutivos de esta etapa del desarrollo (Barandiaran, Muela, López de Arana, Larrea y Martínez, 2015) y a las creencias vitales del profesorado adaptadas a las características y necesidades de dicha etapa (Cobanoglu, Capa-Aydin y Ali Yildirim, 2019).

A su vez, es evidente que el contexto escolar tiene un papel fundamental en el desarrollo sociocultural de los niños y niñas, dado que supone una ampliación de los contextos de socialización externos al hogar familiar. En este escenario, los docentes ejercen un papel relevante, ya que actúan como modelos significativos (Isaza, 2013) y son observadores únicos de los niños y las niñas en un entorno social como puede considerarse la escuela (Kim y Han, 2019). En lo que se refiere a los procesos de socialización y construcción de identidad de la primera infancia y su relevancia en el desarrollo de la persona, se destaca el papel decisivo de los padres y las madres, los cuidadores/as y encargados/as de la crianza y se subraya la importancia de ambientes donde primen los lazos afectivos, el cuidado y la protección (Mieles y García, 2010). Así, el individuo que emerge dentro de una estructura social objetiva, traslada esos vínculos a los otros significantes que están encargados de su socialización, los que a su vez mediatizan experiencias vitales (Mieles y García, 2010). En definitiva, el desarrollo humano no es un rasgo del individuo independiente del contexto en el que está inmerso, piensa y actúa, sino que está determinado por su entorno sociocultural y los agentes que en él intervienen. El desarrollo sociocultural se da, por ende, en un determinado espacio cultural y momento histórico y está mediado por las herramientas intelectuales y las instituciones sociales de las comunidades en la que ocurre (Kim y Han, 2019).

No obstante, en la etapa de Educación Infantil, y principalmente, en el primer ciclo, se observa una carencia de estudios que hayan hecho hincapié en la figura del maestro como agente socializador y, concretamente, en sus representaciones sociales respecto al proceso de enculturación de los niños y las niñas. Por lo tanto, se subraya la importancia del papel de los maestros/as de la etapa de Educación Infantil como agente social significativo en el proceso de enculturación de los niños y las niñas. Como señala García (2012), al fin y al cabo, los aprendizajes de los niños en el ámbito sociocultural solo pueden entenderse desde las relaciones con las otras personas y grupos con los que convive. En ese sentido, este estudio responde a la necesidad de acercarse a las representaciones sociales de los maestros desde un enfoque menos conocido, como es el de su rol como agente socializador.

Metodología:

Se trata de una investigación cualitativa mediante el método de estudio de caso instrumental. En primer lugar, en la fase de reflexión, se seleccionó la pregunta de investigación y se realizó una revisión de la literatura del rol del maestro como agente socializador. Mediante esta revisión documental se obtuvieron diversas dimensiones teóricas: valores, normas, patrones de comportamiento, costumbres, actitudes, lenguaje y creencias. En segundo lugar, se procedió con la planificación del estudio, a saber, la selección de los centros escolares de Educación Infantil que participaron en la investigación, la estrategia de recogida de datos (entrevistas semiestructuradas), estrategia de triangulación y la preparación del investigador. A continuación, en la fase de entrada, se realizó un muestreo a propósito de 11 maestras de 2

Organizado por:





años de Educación Infantil de los centros escolares pertenecientes a la red pública, privada y privada concertada de cada una de las comarcas de la provincia de Bizkaia de la Comunidad Autónoma Vasca. En la fase de recogida de datos se llevaron a cabo sendas entrevistas semiestructuradas. Cada entrevista se transcribió de forma literal y se transfirieron al software MAXQDA para llevar a cabo la codificación de los datos. Los códigos se revisaron varias veces en reuniones de equipo y se clasificaron en función de las similitudes y diferencias de contenido. Mediante diversas tácticas analíticas (análisis de las frecuencias de la codificación, análisis de los temas recurrentes y análisis de las concurrencias entre las dimensiones) se extrajeron los temas principales que describían los códigos. En el siguiente paso, se definieron los códigos y los conceptos y se depuraron las dimensiones que se habían extraído en la revisión teórica del constructo proceso de enculturación, quedando reducidas a las siguientes dimensiones: Costumbres, Normas y Límites, Valores, Patrones de Comportamiento, Actitudes y Conocimientos. Como proceso de triangulación, el modelo resultante fue presentado a otros investigadores para discutirlo. Asimismo, fue devuelto y presentado a los participantes confirmándose la validez y precisión del estudio.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

A continuación, se recogen algunas evidencias del análisis de contenido respecto a las 6 dimensiones:

Categoría de las Costumbres: las maestras consideran que las rutinas y las costumbres dan confianza y seguridad a los niños. Asimismo, en sus representaciones sociales se aprecian modos de proceder de la escuela respecto a costumbres, y se manifiestan diferencias a la hora de materializar rituales cotidianos.

Normas y límites: las representaciones sociales de las maestras ponen de manifiesto la importancia de la repetición de las normas y límites para su interiorización y aprendizaje en la etapa infantil. Además, destacan la flexibilidad del maestro ante las normas en esta etapa educativa.

Valores: en las representaciones sociales de las maestras se manifiesta la importancia de la formación para el fomento y el desarrollo apropiado de valores en la etapa infantil. Las maestras subrayan la dificultad de tomar conciencia sobre la educación en valores que llevan a cabo en sus aulas.

Patrones de comportamiento: las maestras consideran que constituyen modelos a imitar para los niños y niñas. En sus representaciones sociales se manifiestan diversos comportamientos que de manera consciente e inconsciente llevan a cabo en la cotidianeidad del aula.

Actitudes: las maestras consideran que deben mostrar una actitud y afecto positivo. En sus representaciones sociales queda manifiesta la creencia de que sus actitudes influyen también en las actitudes y en los comportamientos de los niños y niñas de 2 años.

Organizado por:





Conocimientos: las representaciones sociales de las maestras muestran la importancia de los conocimientos que los niños y niñas de 2 años adquieren en la escuela sobre la cultura de la sociedad en la que vivimos. Asimismo, las representaciones sociales de las maestras ponen de manifiesto la influencia que tienen sus preferencias y gustos culturales y sus modos personales de trabajar en los niños y niñas de 2 años.

Resultados y/o conclusiones:

Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la relevancia de las representaciones sociales de la maestra infantil sobre su rol en el proceso de enculturación, ya que permiten reconocer la heterogeneidad de conductas orientadas por dichas representaciones sociales. Estas representaciones dependen, a su vez, de diversos factores interrelacionados asociados a las Costumbres, las Normas y Límites, los Valores, los Patrones de Comportamiento, y las Actitudes y Conocimientos. Se considera, por tanto, esencial que las maestras de Educación Infantil de la etapa de dos años tomen conciencia de su rol como agente socializador respecto a esas dimensiones.

Como prospectiva de futuro se plantea realizar un estudio secuencial exploratorio que incluya el diseño de un cuestionario a partir de los resultados del análisis del discurso de los 11 maestros de la muestra cualitativa. Este cuestionario será administrado a una muestra mayor de maestros de Educación Infantil de centros escolares pertenecientes a la red pública, privada y privada concertada de cada una de las comarcas de la provincia de Bizkaia. Por último, en una tercera fase se interpretará cómo y en qué medida los resultados cuantitativos generalizan las conclusiones cualitativas iniciales. De ese modo, se aumentará la probabilidad de mejorar notablemente la interpretabilidad, el significado y la validez de constructo y los resultados de la investigación.

Contribuciones y significación científica de este trabajo:

El rol socializador de las maestras de educación infantil que contribuye al proceso de enculturación de los y las niñas no ha sido suficientemente investigado. Este estudio ha permitido realizar una aproximación a la identificación de las representaciones sociales de maestras de educación infantil respecto al proceso de enculturación de los niños y de las niñas. Realiza, por tanto, una aportación a un ámbito de estudio que no ha sido suficientemente investigado. Además, al hilo de su impacto en el desarrollo sociocultural de los menores, el desarrollo de su rol socializador es una competencia que se ha de promover y consolidar en el perfil profesional de las maestras de educación infantil.

Bibliografía:

Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I., & Martínez, A. (2015). Programa para la mejora de la sensibilidad (PMS) y habilidades de interacción del profesorado de Educación Infantil. *Educatio Siglo XXI*, 33, 281-302. <http://dx.doi.org/10.6018/i/233251>

Organizado por:





- Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”-Colección Estudios Sociales (39).
- Cobanoglu, R., Capa-Aydin, Y., & Yildirim, A. (2019). Sources of teacher beliefs about developmentally appropriate practice: a structural equation model of the role of teacher efficacy beliefs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 195-207. Doi: 10.1080/1350293X.2019.1579547
- García, M. (coord.) (2012). *Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en Educación Infantil*. Madrid: IFIE.
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M. A., Medina-Domínguez, M., & Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación universitaria*, 12(2), 83–96. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000200083>
- Isaza, L. (2013). Una aproximación a los contextos familiar y escolar como posibilitadores del desarrollo social. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 39-45.
- Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G., & Duncan, G. J. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 12-21. DOI: 10.1016/j.ecresq.2013.09.002
- Santos-González, C., & Sarceda-Gorgoso, C. (2017). Desarrollo de competencias docentes en Educación Infantil. Una experiencia interdisciplinar en la formación inicial de profesores. *Formacion Universitaria*, 10(6), 39–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000600005>

Organizado por:

