

¿QUIÉNES ENSEÑAN EL MEDIO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL? REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS MODELOS DE PROFESORA DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*

Lorenia Hernández Cervantes**

Hernández Cervantes, Lorenia. (2014). "¿Quiénes enseñan el medio social en la educación infantil? Representaciones sociales sobre los modelos de profesora de educación infantil para la enseñanza de las ciencias sociales". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 10, pp. 113-135. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

El presente artículo analiza y describe las representaciones sociales de un grupo de 113 estudiantes sobre las características, conocimientos y habilidades que debe tener una maestra para enseñar ciencias sociales. A partir de las respuestas de las estudiantes emergieron unos modelos de profesora de educación infantil para la enseñanza del medio social. Los modelos de profesora fueron analizados a partir de los modelos de profesor de ciencias sociales propuestos en el estudio de Crowe, Hawley y Brooks (2012). En este estudio, los autores analizan los distintos modelos de profesor de ciencias sociales de un grupo de estudiantes de profesor de ciencias sociales. Los modelos que emergieron de los recuerdos que tuvieron los estudiantes en relación con sus profesores previos a su formación profesional inicial fueron los siguientes: a) Being an Information Given, b) Being

* Este trabajo forma parte de la tesis doctoral de Lorenia Hernández Cervantes: La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil, defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona el 9 de julio de 2013 y dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch.

** Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Particular Anáhuac (1998-2002). Profesora de educación infantil (2002-2008). Maestra en Enseñanza de la Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2007-2009). Realizó el master y el doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía (2010-2013) en la Universitat Autònoma de Barcelona. hernandezlorenia@gmail.com

Recibido 4 de febrero de 2014, aceptado 15 de abril del 2014.

a Content Knowledge, c) Being a Character, d) Being Caring and Committed, and e) Being “Powerful”. A partir de estos modelos se analizaron y se interpretaron las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil. De acuerdo con los resultados obtenidos, los modelos deseables de profesora para la enseñanza del medio social son los siguientes: a) la profesora “práctica-reflexiva”, b) la profesora que debe “adaptarse al medio social donde trabaja”, c) la profesora “promotora de una cultura”, d) la profesora “cuidadora de los intereses de los niños y las niñas”, y e) la profesora que “debe ser un ejemplo a seguir para la infancia”.

PALABRAS CLAVE: formación inicial, educación infantil, enseñanza de las ciencias sociales, identidad profesional.

WHO TEACHES THE SOCIAL ENVIRONMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION? SOCIAL REPRESENTATIONS OF WAYS OF BEING A SOCIAL STUDIES EARLY CHILDHOOD TEACHER

ABSTRACT

This article describes and analyzes the social representations of a group of 113 pre-service students about the characteristics, knowledge and skills necessary for a teacher to teach Social Sciences. From the students' answers, some teachers' models for the teaching of the social environment to early childhood students emerged. The teacher models were analyzed from the Social Studies teacher models proposed by Crowe, Hawley & Brooks (2012). In this study, the authors analyze different models of Social Sciences teachers from a group of students being trained to become teachers in this subject area. The models that emerged from the memories of the group of student teachers related to the teachers they had previous the start of their initial professional education were: a) Being an Information Provider, b) Being a Content Knowledge, c) Being a Character, d) Being Caring and Committed and e) Being “Powerful”. From these models the social representation of the Early Childhood Education Master's students were analyzed and interpreted. Pre-service early childhood teachers' social representations were analyzed from the study of Crowe, Hawley & Brooks. According to the results, the desirable Social Sciences teacher models are: a) the “practical-reflexive” teacher, b) the teacher who must “adapt to the social environment where she or he works”, c) the teacher that “promotes a culture”, d) the teacher that “takes care of the children's interests” and e) the teacher who “should be an example to follow for the children”.

KEY WORDS: preservice teacher education, early childhood education, social studies education, professional identity.

INTRODUCCIÓN

Enseñar a enseñar ciencias sociales (Pagès, 2003) en la formación profesional inicial es una tarea compleja ya que requiere del análisis de variables como el currículum, el medio social, el profesorado, y por supuesto, las ideas de los(as) alumnos. Los(as) estudiantes de profesor de ciencias sociales han de aprender durante sus cursos y durante sus prácticas docentes a reflexionar sobre cada una de las anteriores variables, y en base a este análisis han de tener la capacidad de tomar decisiones sobre lo que han de enseñar. Uno de los propósitos de saber tomar decisiones razonadas es enseñar a los(as) alumnos a pensar, a reflexionar y a construir futuros alternativos para el bien común (Pagès y Santisteban, 2011).

Las investigaciones realizadas sobre la formación profesional de los(as) futuros profesores de ciencias sociales están orientadas al análisis de problemáticas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales. Algunas de las investigaciones ubicadas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se centran en las representaciones sociales del estudiantado sobre un tema concreto, así como en el análisis de lo que sucede en el salón de clases cuando se enseñan ciencias sociales. En esta línea están las investigaciones de Pagès (1996, 1999) y Santisteban (2005).

Otras investigaciones dedicadas a analizar los recuerdos, las creencias, las perspectivas de los(as) estudiantes sobre los modelos de profesor o estilos de enseñanza de ciencias sociales son las de Adler (1984), Goodman y Adler (1985), Evans (1989), y Crowe, Hawley y Brooks (2012). Estos autores han indagado el pensamiento y las acciones de los(as) estudiantes con la finalidad de valorar y analizar cómo influyen sus representaciones sociales en su formación como futuros maestros de historia y ciencias sociales.

Los estudios y las investigaciones de la formación profesional de las estudiantes de profesora¹ de educación infantil se han centrado en el análisis de la construcción de la identidad profesional de las futuras maestras. En México existen las investigaciones de Farfán (2007), Palencia (2009), Saldívar (2009), Cruz (2011) y Hernández (2011). También existe el estudio de Hernández Cabrera (2011) el cual analiza el perfil deseado de las futuras maestras propuesto en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil (Plan de Estudios, 1999).

¹ En este artículo he decidido utilizar los términos estudiante, maestra y/o profesora en femenino porque la muestra de las participantes son mujeres. Solo hay un estudiante hombre.

Las investigaciones mexicanas analizan los discursos, las imágenes, los estereotipos y las creencias que se han formado alrededor de la identidad profesional de las maestras mexicanas de educación infantil. Los(as) autores concluyen que la identidad profesional de las maestras es una construcción socio-cultural, y no tanto, el resultado de una formación profesional basada en el aprendizaje de conocimientos y habilidades propios de la didáctica de una disciplina. Por lo que, el rol de las maestras mexicanas en la enseñanza se va construyendo a partir de las imágenes que existen en torno al concepto de femineidad siendo las imágenes de “madre” y de “cuidadora” las más preponderantes en los discursos analizados.

Por otro lado, existen diversas investigaciones y estudios internacionales que se han dedicado a analizar también cómo se construye y conforma la identidad profesional de las maestras de educación infantil. Al igual que las investigaciones mexicanas, los(as) autores centran su análisis en el discurso de las protagonistas. Los resultados de las investigaciones muestran que la identidad profesional de la maestra de educación infantil es una construcción socio-cultural, consecuencia del rol que se le ha asignado a la mujer como cuidadora de los niños y las niñas de la primera infancia (0-6 años). Entre estas investigaciones están las de Watts (2009) y Moloney (2010).

Aunque la mayoría de los estudios se centran en el análisis del rol de la profesora como cuidadora de niños y niñas de la escuela infantil, también existen investigaciones que indagan la identidad profesional a partir del rol que como maestra ha de tener en la enseñanza de distintas áreas de conocimiento. Estas investigaciones analizan las debilidades que tiene el currículum de la formación profesional inicial en la didáctica de un campo de conocimiento. Asimismo, estas investigaciones analizan cómo influye la socialización profesional de las estudiantes en la construcción de un modelo de profesora o de un estilo de enseñanza. En esta línea encontramos las investigaciones de Dalli (2001), Osgood (2006), Thomas (2009), Moloney (2010) y Al-Khatib (2013).

La siguiente investigación se ubica en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Su objetivo es indagar las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil sobre las características, las habilidades y los conocimientos que ha de tener una profesora cuando enseña un área de conocimiento concreto como la enseñanza de las ciencias sociales. El área de las ciencias sociales se le denomina en el currículum de educación infantil (2004, 2011)

y en el plan de estudios mexicano (1999, 2011) *Conocimiento del medio social*. Esta área contempla dos ámbitos: 1) la cultura y 2) la vida social.

MARCO TEÓRICO

Las representaciones sociales

Para indagar y analizar el pensamiento de las estudiantes de maestra de educación infantil, esta investigación se apoya en las representaciones sociales, concepto utilizado por la psicología social. Siguiendo a Moscovici (1961), Jodelet describe a las representaciones sociales como:

[...] imágenes que condensan un conjunto de significados: sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que sucede, dar sentido a lo inesperado; como categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos, a los individuos y a las teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 2013: 472).

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre los modelos deseables de profesoras de educación infantil nos permiten conocer y valorar cómo interpretan y le dan sentido al rol de las maestras en la enseñanza de un conocimiento social. La intención es, en primer lugar, indagar cómo han influido los conocimientos procedentes de las teorías del desarrollo de la infancia como la psicología evolutiva y el constructivismo en sus representaciones sociales sobre los estilos de enseñanza que las estudiantes adquieren o aprenden durante su formación profesional inicial.

En segundo lugar, la intención es analizar las concepciones de las estudiantes sobre el significado y el valor que ha de tener el oficio de ser profesor. Para ello, es importante valorar el posicionamiento ideológico que las estudiantes consideran se debería tener cuando se enseñan contenidos sociales. En esta investigación entendemos el término “posicionamiento ideológico del profesorado” a partir de dos ideas. La primera es la que propone Giroux (1988) sobre los profesores como intelectuales y transformadores. La segunda es la definición que Canella y Viruru (2005) le otorgan al rol que han de tener las profesoras de educación infantil cuando ejercen el acto de enseñar. De acuerdo con estas autoras, el acto de enseñar es un acto político.

Las representaciones sociales sobre los modelos deseables de profesora de educación infantil en la enseñanza del medio social nos acercan a los conocimientos,

las ideas, las imágenes, las creencias y las actitudes que existen en torno al rol profesional de maestra de educación infantil. El rol de la maestra es analizado a partir de la socialización profesional que las estudiantes experimentan y viven durante sus cursos en la Universidad y en sus prácticas docentes en las escuelas infantiles (Zeichner y Gore, 1990).

Los modelos de profesor de ciencias sociales

Considero importante incluir los modelos de profesor propuestos en el estudio de Crowe et al. (2012) pues a partir de ellos se analizaron y se construyeron y algunos de los modelos de profesora de educación infantil. La investigación de Crowe et al., es uno de los principales referentes teóricos que me permitió analizar las concepciones de las estudiantes. Crowe et al. trabajaron con una muestra de 19 estudiantes de profesor de ciencias sociales. Para indagar los recuerdos de los(as) estudiantes se realizaron entrevistas. Los resultados obtenidos muestran que los recuerdos de los(as) estudiantes describen cinco modelos de profesor ciencias sociales. En seguida de describen brevemente cada uno de ellos.

“El profesor proveedor de información” (being an information giver)

Los(as) estudiantes describen al proveedor de información como al profesor que hace sus clases como si fuesen conferencias, dicta los apuntes a los alumnos y les asigna lecturas del libro de texto. El proveedor de información es recordado por los(as) estudiantes como el profesor que se preocupaba más por cubrir el programa que por relacionarse y comprometerse con los(as) estudiantes.

“El profesor experto en el contenido del conocimiento” (being a content knowledge expert)

De acuerdo con los recuerdos de los(as) estudiantes, el experto en el contenido del conocimiento es el profesor que se caracterizaba por conocer hasta el mínimo detalle de la información, por ejemplo, saber los mínimos detalles de la vida de un personaje histórico. Los(as) estudiantes valoraban a este tipo profesor únicamente por su capacidad de conocer todos los datos de algún el tema.

“El profesor que sobreactúa para enseñar” (being a character)

Los(as) estudiantes describen a este tipo de profesor como al que sobreactuaba para enseñar. Por ello le denominan el “personaje”. Este tipo de profesores se dedicaban a hacerse los graciosos y hacían bromas durante la clase, de personalidad imprevisible pues algunas veces parecía que conspiraba con lo que proponía el libro de texto o la teoría sobre la cual se basaba este. Actuaba de esta manera con la intención de parecer un profesor en “buena onda” y no un profesor exigente. En la mayoría de las descripciones los(as) estudiantes valoraban a este profesor positivamente pues lo consideraban menos exigente que el experto en el contenido del conocimiento.

“El profesor cuidador y comprometido” (being caring and committed)

Los(as) estudiantes recuerdan al profesor cuidador y comprometido como una persona que siempre estaba pendiente del aprendizaje de los(as) estudiantes y de la enseñanza de la asignatura. Esto significaba que cuidaba de sus necesidades y de sus intereses pues estos contribuían a su proceso de aprendizaje. En relación con la enseñanza de la asignatura, el profesor se comprometía con la forma en que enseñaba, se mostraba muy preocupado por la presentación del material más que por el contenido.

“El profesor poderoso” (being powerful)

Crowe et al. (2012) definen a este modelo de profesor como “el poderoso”. El término poderoso es utilizado por los autores porque describe una forma de enseñar ciencias sociales. De acuerdo con la National Council of Social Studies (NCSS, 1994) la enseñanza de las ciencias sociales ha de ser considerada de la siguiente forma: “Vision of *powerful* teaching and learning in the social Studies”.

Los(as) estudiantes describen al profesor “poderoso” como el que enseñaba las ciencias sociales a través de distintos métodos. El profesor siempre vinculaba cada uno de sus métodos con la vida de sus estudiantes y se mostraba preocupado por promover que ellos(as) se comprometieran activamente con los contenidos sociales. Este compromiso era mucho más importante para el profesor que la aplicación de exámenes. La mayoría de los(as) estudiantes valoraron positivamente a este tipo de profesor. Once de ellos decidieron tomar el curso de enseñanza de las ciencias sociales por los recuerdos que les dejó este modelo de profesor.

METODOLOGÍA

El lugar, el tiempo y la muestra

El trabajo de campo para obtener los datos se realizó en una escuela para estudiantes de maestras de educación infantil ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Los datos se recogieron en el mes de septiembre de 2011 a través de un cuestionario. La muestra de las participantes fue de 113 estudiantes, 55 de ellas cursaban el tercer año y 58 cursaban el cuarto año de la carrera.

El criterio que se tomó en consideración para la elección de la muestra fue que un porcentaje de la muestra estuviera cursando la asignatura denominada *Conocimiento del Medio Social*. Esta asignatura se imparte en el tercer año de la licenciatura. El segundo criterio fue que otro porcentaje de la muestra estuviera realizando prácticas docentes. Durante el cuarto año de la carrera, las estudiantes han de estar aproximadamente un 80% del tiempo en escuelas infantiles realizando sus prácticas docentes.

El propósito de haber elegido una muestra de cada grado fue, en primer lugar, valorar el pensamiento de las estudiantes que en ese momento estaban aprendiendo a enseñar el medio social. Y en segundo lugar, valorar la práctica docente de las estudiantes que ya habían adquirido los conocimientos y las habilidades para enseñar contenidos sociales.

El instrumento

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario que se organizó en cuatro partes. La primera parte tenía como objetivo indagar las representaciones sociales de las estudiantes en relación con dos cuestiones: 1) recursos, conocimientos y habilidades que intervienen en la enseñanza del medio social, y 2) *el posicionamiento ideológico de una profesora de educación infantil cuando enseña contenidos sociales*. La segunda cuestión es la que se analiza en este artículo.

Para indagar las representaciones sociales de las estudiantes sobre el posicionamiento ideológico que debería tener una profesora en la enseñanza del medio social, se planteó la siguiente pregunta:

Según tu opinión, ¿qué posicionamiento ideológico (o punto de vista) debería tener una profesora de educación infantil cuando enseña contenidos relacionados con la cultura y la vida social? Escoge una respuesta y justifica por qué la has elegido.

a) Subjetiva

b) Objetiva

c) Neutral

Justificación:

Durante la aplicación del cuestionario se les explicó a las estudiantes el significado que en esta investigación se le estaba asignando al término posicionamiento ideológico. El posicionamiento ideológico se definió a partir de tres conceptos: 1) subjetivo, 2) objetivo y 3) neutral. El significado para cada uno de los conceptos, en aquel momento, fue el siguiente:

1. Un posicionamiento *subjetivo* significa que la voz, el pensamiento y las acciones de la profesora tienen un valor relevante en la enseñanza de la cultura y de la vida social.
2. Un posicionamiento *objetivo* otorga más valor e importancia a lo que propone el currículum y deja fuera el pensamiento y las decisiones que la profesora pueda ejercer sobre el qué y para qué enseñar.
3. Y finalmente, un posicionamiento *neutral* da voz al “status quo”, y la enseñanza del medio social queda reducida a la transmisión de una cultura, unas reglas y unas normas para la convivencia establecidas por la sociedad.

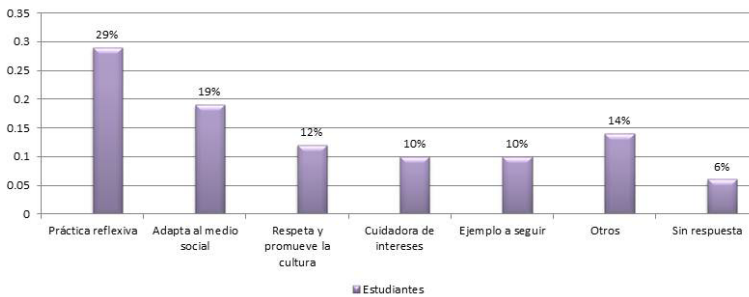
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados fue un trabajo complejo pero enriquecedor porque la pregunta y las opciones arrojaron la información necesaria para uno de los objetivos de la investigación. En principio se analizaron las ideas generales de las respuestas de las estudiantes. Estas ideas generales contemplaban frases o palabras que fueran recurrentes en las respuestas de las estudiantes. Por ejemplo, una frase que las estudiantes utilizaron fue “tomar en cuenta las necesidades de los niños y las niñas”, otra frase fue “respetar la cultura de los niños y las niñas”. A partir de estas frases se fueron construyendo los modelos deseables de maestra de educación infantil. Estos modelos fueron posteriormente valorados, comparados y analizados

a partir de los modelos de profesor de ciencias sociales propuestos en el estudio de Crowe et al. (2012).

RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos, se construyeron cinco modelos de profesora de educación infantil para la enseñanza de las ciencias sociales: 1) “la profesora práctica-reflexiva”, 2) “la profesora que debe adaptarse el entorno social”, 3) “la profesora que promueve y respeta la cultura”, 4) “la profesora cuidadora de los intereses de los niños y las niñas”, y 5) “la profesora como ejemplo a seguir”.



“La profesora práctica-reflexiva”

Las estudiantes que se ubican en el modelo de profesora como “práctica-reflexiva” describen su posicionamiento ideológico a partir de las distintas formas de ver la enseñanza de las ciencias sociales. Para ellas, es importante tomar en consideración las opiniones, los conocimientos, las normas y las reglas de la sociedad donde los niños y las niñas viven. Son conscientes de que la elección de los objetivos y los contenidos se construye en conjunto con los(as) niños y su realidad social. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes:

Creo que debe existir un equilibrio. La educadora debe tomar en cuenta lo que se determina, se enseñe o lo que las otras personas, la sociedad, consideren importante. Sin embargo, la educadora también tiene que jerarquizar según la importancia y la utilidad que va a tener para los niños. Ella debe analizar y determinar o sugerir qué enseñar [Ximena].

No sólo se debe tener en cuenta lo que marca el programa. También hay que abordar los contenidos pero de acuerdo a los conocimientos de los niños y relacionarlos con la vida cotidiana, ver sus características y las normas que se aplican explicando para qué y por qué [Lourdes].

Un aspecto que caracteriza al docente es la práctica de mente abierta y crítica. Esto significa que éste no debe negarse u oponerse sino aceptar o considerar otras ideas. Simplemente que sea capaz de compartir con sus alumnos diferentes concepciones que funcionen para la sociedad en que están viviendo con el objetivo de que cada uno de los niños llegue a la creación de su propio criterio y que no se les imponga [Alondra].

El modelo de profesora como “práctica-reflexiva” lo interpreto a partir de dos enfoques. El primero de ellos se relaciona con el modelo curricular práctico. Este modelo, como lo describe Pagès (2012), está basado en una práctica social en donde participan los profesores y los alumnos. Los niños y las niñas aprenden en función de su desarrollo y de la interacción que tienen con el medio. Dentro de este enfoque, la finalidad de la educación es el desarrollo personal de los alumnos y las alumnas.

El segundo enfoque se relaciona con la acción de reflexionar. En este caso, nos referimos a la profesora como profesional reflexiva. Moss (2011) menciona que el profesional reflexivo ha de estar atento a las diversas perspectivas con las que se puede interpretar una práctica o un tema. Asimismo, describe que la acción de reflexionar es un proceso de diálogo. A veces este diálogo puede ser con uno mismo pero en la mayoría de los casos el acto de reflexionar implica relacionarse con los otros, escucharlos y ser escuchados.

Las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil se ubican en un modelo de profesorado práctico-reflexivo. Para las estudiantes, la enseñanza del medio social implica tomar en consideración la voz de varios participantes: el de la profesora y el de sus propios alumnos y alumnas. Una habilidad de la profesora reflexiva es que ella ha de tomar en consideración a todos los participantes en la enseñanza de un contenido social incluyendo el contexto social donde los niños y las niñas viven.

El modelo de profesora práctica-reflexiva se vincula con el profesor de ciencias sociales “poderoso” –powerful– descrito en el estudio de Crowe et al. (2012).

Ambos modelos de profesor tienen una característica en común: crear una conexión entre lo que se enseña en el salón de clases con la vida cotidiana de los alumnos y las alumnas. De acuerdo con Crowe et al., uno de los factores que se valora positivamente de este modelo de profesor es, precisamente, el sentido de compromiso y la preocupación que el profesor siente y muestra por relacionar los contenidos sociales con el medio social de los alumnos y las alumnas.

“La profesora que debe adaptarse al entorno social”

Las estudiantes piensan que la profesora que enseña ciencias sociales deberá adaptarse al medio social donde los(as) niños se socializan porque solo de esta forma es posible entender y enseñar la cultura y la vida social de su comunidad. Antes de continuar con los ejemplos de las estudiantes, considero importante analizar el término “adaptación”, utilizado frecuentemente en las respuestas de las estudiantes.

El término “adaptación” tiene una connotación funcionalista: la adaptación significa integrarse pasivamente a un contexto. Es un término que las estudiantes utilizan para justificar la enseñanza de una cultura. Es posible que no sean conscientes de su significado y de sus orígenes. Uno de los orígenes de esta palabra surge de la biología y se utiliza para describir el proceso de supervivencia entre los animales. Recordemos que este término también es utilizado por la psicología ya que varias de sus aportaciones se desarrollaron y provienen de disciplinas, como por ejemplo, la biología (MacNaughton, 2003).

La concepción “adaptarse al medio social donde vive el niño” describe el rol que debería tener la educadora cuando enseña ciencias sociales. Este rol consiste en la transmisión de una cultura, y en este caso, la profesora es la responsable de transmitirla. Esta forma de entender la enseñanza de las ciencias sociales conlleva a que el rol de la profesora quede reducido a una reproducción de lo social y de lo cultural, y a la socialización de su alumnado en los valores dominantes en su medio.

La finalidad de la adaptación al medio social consiste en aceptar el “estatus quo”. En este caso, los conocimientos, las ideas y las creencias que estén orientados al cambio para la mejora del medio social no son valorados y han de formar parte de la enseñanza del conocimiento del medio social. Por lo tanto, el rol de la maestra queda reducido a la reproducción de lo establecido. La concepción de las estudiantes sobre la enseñanza, tanto de un contenido como de un área de conocimiento concreta,

es promover y mantener lo que ya está impuesto o dado por hecho. Los siguientes ejemplos son de las estudiantes Juana, Elena, Carmen y Gloria:

Uno debe adaptarse al entorno donde se desenvuelve tu grupo. Es de gran importancia ya que te relacionas con los integrantes de la sociedad así comprendes la cultura y forma de vida para así poder entender los comportamientos de los niños y adecuar así las actividades [Juana].

Porque es importante que se enseñen cosas reales del medio donde se desenvuelve el niño y no cosas que la educadora cree o considera de acuerdo a sus experiencias [Elena].

Considero que el trabajo debe realizarse a partir del programa y tomando en cuenta el contexto y la cultura en el que el niño está inmerso [Carmen].

Porque se debe tomar en cuenta el conocimiento del contexto en el que viven los niños, independientemente de la educadora [Gloria].

El modelo de educadora que debe adaptarse al medio social tiene características que se ubican en un modelo curricular técnico. De acuerdo con Pagès, este modelo promueve la reproducción, el “estatus quo”, lo establecido, los valores tradicionales y hegemónicos. La palabra “adaptarse”, analizada desde un enfoque funcionalista de la socialización, significa aceptar sin conflicto las reglas, las normas y las costumbres, y los roles sociales ya establecidos. El paradigma funcionalista presta atención a las tendencias centrales e ignora la complejidad, la contradicción y sobre todo la acción humana (Zeichner y Gore, 1990).

“La profesora que promueve y respeta la cultura”

Las estudiantes opinan que la educadora que enseña ciencias sociales debe ser una persona que respete y promueva la continuidad de la cultura. Para ellas, la enseñanza de la cultura y de la vida social se limita a la promoción de las costumbres y las tradiciones. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes:

Porque según mi criterio debo enseñar lo que es real y respetar las culturas. Es decir, respetar la diversidad en el grupo. Y no deben influir mis juicios [Yolanda].

La cultura y la vida social siempre tienen diferencias de acuerdo a distintos valores con los que se ha formado. La educadora debe conocer la cultura y la vida social en la que se desenvuelven sus alumnos para que se puedan desenvolver adecuadamente, y no dejarse llevar tanto por la cultura que trae consigo. Es decir, respetar el aspecto de cultura y vida social [Teresa].

Porque no se puede criticar la cultura proveniente de cada individuo sino respetarla, ni mucho menos la vida social en que se desarrolla cada alumno como ser que forma parte de una sociedad [Susana].

Este modelo de educadora, al igual que “la profesora que debe adaptarse al entorno social”, se ubica en el modelo del currículo técnico. La finalidad de este modelo es la transmisión acrítica y atemporal de los valores, las costumbres y las tradiciones. La profesora cuyo rol consiste en promover la continuidad de una cultura con características nacionalistas forma parte del discurso nacional retomado en los programas del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil (Plan de Estudios, 1999).

Estos programas defienden la idea de promover una cultura con la justificación de que si no se promueven las costumbres y las tradiciones “se irán perdiendo”. La responsabilidad de la identidad nacional es de la profesora, es ella quien debe formar ciudadanos y ciudadanas orgullosos de su nación. El siguiente es un párrafo de lo que propone el plan de estudios:

Uno de los rasgos deseables que ha de tener la estudiante de maestra de educación infantil es apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como componente valioso de la nacionalidad, y aceptar que dicha diversidad estará presente en situaciones en las que realice su trabajo (Plan de Estudios, 1999: 12).

Es importante reflexionar sobre el significado que las estudiantes le han asignado a la frase “respetar la cultura”. En algunas ocasiones puede llegar a suceder que se estén justificando prácticas acríticas con el argumento de que se está respetando una cultura o que se está promoviendo la continuidad de una tradición o costumbre.

Una de las funciones de la enseñanza del medio social, es precisamente, cuestionar lo que se ha dado por natural o se ha dado por hecho. Uno de los argumentos que se utilizan para defender algunas prácticas acríticas es que las costumbres y las tradiciones no se pueden cambiar porque estas se han realizado de determinada forma durante mucho tiempo y por lo tanto se les ve como prácticas “naturales” que se deben “respetar”. Por ejemplo, en algunas escuelas infantiles, se ha dejado de cuestionar si los actos cívicos contribuyen al desarrollo de capacidades intelectuales como la reflexión. En algunos casos, ni siquiera se sabe que una de las finalidades de este tipo de prácticas es la construcción de un nacionalismo basado en un sentimiento de orgullo que poco contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva.

De acuerdo con Lee (2005), la educadora que se adapta al medio social entiende a la enseñanza de las ciencias sociales como una reproducción de lo social y de lo cultural. Esta autora menciona que el estudio de las ciencias sociales en la educación infantil debería estar basado en la justicia social y debería dejar de centrarse en la reproducción de la cultura. Si bien es cierto que las estudiantes tienen la intención de realizar actividades vinculadas a la realidad social del niño(a), ello no significa que esta realidad no pueda ser interpretada y cuestionada. La lectura crítica del entorno social no puede y no debe quedar fuera, sobre todo, si la vida cotidiana de los niños y las niñas se ve afectada por problemáticas sociales del lugar donde ellos y ellas viven.

“La profesora cuidadora de los intereses de los niños y las niñas”

Las estudiantes opinan que la educadora que enseña ciencias sociales debe estar atenta a los intereses de los(as) niños. El éxito de la enseñanza y el aprendizaje depende de que este proceso se realice a partir de los intereses del niño y de la niña. Los siguientes ejemplos son las respuestas de María y Paola:

Porque el conocimiento que ayudemos a crear en los niños debe ser significativo e interesante para ellos y no verse influenciado por nosotras, que como personas adultas, pensamos sobre él [María].

Se deben tener en cuenta las necesidades de los niños por lo cual tendremos que adaptar las necesidades al trabajar. Para atender a la diversidad se deben trabajar las necesidades de cada uno de los niños y así darles a ellos la oportunidad de aprender de distintas formas [Paola].

Este modelo de educadora se preocupa de forma exagerada de que los contenidos que se enseñen atiendan a las necesidades y a los intereses del niño y de la niña. La enseñanza centrada únicamente en los intereses y las necesidades de la infancia es una de las consecuencias de los conocimientos procedentes del constructivismo en el desarrollo del currículum de la educación infantil. Una de las interpretaciones que se le ha asignado al constructivismo es darle toda la atención al niño(a). De acuerdo con las interpretaciones que se han hecho a esta teoría, es el niño(a) por sí solo quien construye su propio conocimiento, el rol del adulto es ofrecerle las posibilidades para que el proceso de aprendizaje sea exitoso.

Las estudiantes creen que para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea exitoso es necesario que los contenidos sean interesantes y que sean de acuerdo a la edad del niño(a). Es necesario reflexionar que la concepción que tienen los adultos sobre lo que le interesa y necesita el niño(a) es también una construcción de los adultos. Los intereses, en muchas ocasiones, suelen estar asociados a cuestiones infantilizadas y estar alejados de la vida cotidiana del niño(a) y de lo que realmente ellos y ellas necesitan.

Este modelo de educadora se relaciona con el modelo de profesor de ciencias sociales “cariñoso y comprometido” (Crowe et al., 2012). El profesor cariñoso y comprometido no enseña, cuida. Los(as) estudiantes que participaron en la investigación de Crowe et al., valoraron a este modelo de profesor de forma positiva y negativa. De forma positiva porque ellos como estudiantes se sentían valorados. De forma negativa porque tenían la sensación de que no aprendían. Las estudiantes de maestra de educación infantil que se ubican en este modelo se preocupan demasiado por el bienestar del niño(a). Al igual que el profesor cariñoso (Crowe et al., 2012) ellas creen que el niño(a) ha de sentirse querido para que aprenda, y creen demostrar este “cariño” enseñando solo aquellos contenidos que les sean interesantes. Es importante que las profesoras de educación infantil tengan una ética del cuidado, pero también han de tener un conocimiento científico que les permita enseñar.

Es posible que en la vida cotidiana, los intereses de los adultos sean distintos a los de los niños(as). Sin embargo, existe la posibilidad de que la profesora, los niños y las niñas logren tener un interés en común, por ejemplo, la mejora de nuestra sociedad para construir futuros alternativos en las que haya lugar para que todos y todas convivan. Las estudiantes deben saber trabajar con los intereses de los

niños(as) y orientarlos a un objetivo común. Es importante que ellas sepan que las ciencias sociales pueden ser un área mediante la cual los niños(as) y los adultos pueden tener un diálogo con intereses comunes. Para ello, la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil debería estar basada en los intereses comunes que todos tenemos como miembros de una sociedad, como por ejemplo, resolver conflictos a través del diálogo, cuidar el medio ambiente, construir espacios libres de violencia.

“La profesora como un ejemplo a seguir”

Las estudiantes opinan que los niños y las niñas aprenden con el ejemplo. Para ellas, la enseñanza del entorno social se centra en la transmisión de los valores. De esta forma, su actitud, su imagen y su comportamiento son elementos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes:

Todos los docentes como todos los miembros de la comunidad intervienen en el desarrollo del niño. Los métodos de enseñanza aprendizaje y nosotras guiamos al niño, y él descubre sus conocimientos. Pero depende de nuestra actitud [que] haya una buena respuesta en el aprendizaje y en las actividades que el niño vaya a realizar. Además de promover su autonomía se aprende con el ejemplo [Mariela].

Porque en ocasiones en varias comunidades no se tienen ciertos valores, y yo como futura educadora debo informar o enseñar con el ejemplo, como el respeto, la equidad o crear hábitos de higiene si no los hay. Todo esto para que los niños tengan una buena educación [Marta].

Todos los niños aprenden por imitación, es necesario predicar con el ejemplo si queremos lograr un mejor objetivo [Karla].

Porque como docente estás formando a los niños y ellos te ven como una figura a seguir. También es importante la forma en que te expresas [Beatriz].

La concepción de una enseñanza centrada o basada en la imitación de actitudes y comportamientos es consecuencia de las interpretaciones y las aportaciones

de la psicología conductista y social. La concepción de la enseñanza relacionada con la idea de “se aprende con el ejemplo” tiene su origen en las interpretaciones que se han hecho de la teoría del aprendizaje social en la educación infantil. MacNaughton (2003) explica que la idea principal de esta teoría es que el aprendizaje ocurre cuando la persona observa e imita a otra. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje por imitación tiene éxito porque por medio de este, el niño(a) aprende a socializarse funcionalmente en la sociedad.

Uno de los fundadores de la teoría del aprendizaje social fue Albert Bandura. De esta teoría provienen conceptos como “pro-social” y “anti-social”. La función de estos conceptos es valorar y evaluar la personalidad del niño(a) con base en una buena o en una mala adaptación al medio social. El concepto “pro-social” es utilizado en el programa de la asignatura *Socialización y afectividad* (2002-2003) para describir la adaptación adecuada del niño(a) en su contexto escolar.

Otra explicación a la concepción de las estudiantes sobre la idea de “aprender con el ejemplo” es la que realiza Goodman y Adler (1985). De acuerdo con estos autores, una de las perspectivas de la enseñanza de las ciencias sociales es la enseñanza de actitudes y comportamientos para promover “buenas relaciones humanas y así contribuir a la formación de buenos y buenas ciudadanas”. El rol de la profesora es promover buenas actitudes y comportamientos. Por lo que ella debe ser un buen ejemplo. La enseñanza de conocimientos y contenidos propios de una disciplina, como la Historia, la Geografía o la Antropología no forman parte de esta concepción.

Las estudiantes de maestra de educación infantil deben reflexionar sobre las concepciones que se han construido alrededor de los valores, las normas de convivencia y las reglas. Las representaciones sociales sobre estos conceptos han de ser repensadas a partir de un enfoque crítico de la socialización. Las estudiantes deben entender que este tipo de conceptos son parte de una construcción social. En lugar de imitar las reglas y las normas de convivencia, se debe promover la reflexión para que los niños(as) comprendan el por qué, y sobre todo, el para qué existen.

CONCLUSIONES

La investigación de Crowe et al. (2012) me permitió analizar las representaciones sociales de las estudiantes sobre los modelos de profesora de educación infantil

en la enseñanza del medio social. A partir de los recuerdos de los(as) estudiantes de maestro de ciencias sociales (Crowe et al.) y de las concepciones de las estudiantes de maestra fue posible construir un vocabulario o lenguaje sobre el cual reflexionar y repensar el rol de la profesora de educación infantil en la enseñanza de un conocimiento específico. Este lenguaje nos permite seguir construyendo conocimientos sobre el rol que ha de tener la profesora en el salón de clases cuando enseña ciencias sociales.

Los modelos deseables descritos en esta investigación han de servir para que estudiantes, profesores de didáctica y educadoras analicen y reflexionen sus concepciones, conocimientos e ideas en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y, si es posible, con la enseñanza de cualquier otra área de conocimiento. Es importante que los modelos de profesora de educación infantil no sean utilizados para “etiquetar” a las estudiantes o a las maestras en activo. La principal intención es que sirvan como punto de partida para la enseñanza del medio social en los cursos de didáctica de las ciencias sociales en la formación profesional inicial y en la formación continua.

Los modelos de profesora de educación infantil que emergieron de las representaciones sociales de las estudiantes son el resultado de su experiencia, de lo que aprenden y observan en su formación profesional. En estos modelos también participan las representaciones sociales de las estudiantes que se han construido alrededor de su identidad profesional. Por lo tanto, es necesario que las estudiantes y los profesores de didáctica analicen y sean conscientes de las limitaciones que existen en torno a estos modelos porque no son exhaustivos. Los modelos de profesora cambian y se van construyendo de acuerdo a lo que propone el currículum, a las exigencias del medio donde ellas trabajan (los padres de familia, el personal docente y directivo), y a las condiciones socio-culturales de la sociedad.

Una de las principales intenciones de esta investigación es que la formación profesional de las estudiantes de educación infantil se valore y se analice tanto o de igual forma como la formación profesional inicial de los maestros y maestras de otro nivel educativo, como por ejemplo, de secundaria o universitario. Los resultados de esta investigación muestran que la formación profesional de las estudiantes de profesora de educación infantil no difieren en gran medida con los modelos de profesor de ciencias sociales descritos en el estudio de Crowe et al. (2012). Las representaciones sociales de los(as) estudiantes de ambas investigaciones tienen

características similares sobre los estilos de enseñanza en el área de las ciencias sociales.

Asimismo, es importante mencionar que el trabajo de campo realizado para esta investigación incluyó la observación de clases de estudiantes y de profesoras en activo. Los resultados obtenidos muestran que el rol de las participantes en la enseñanza del medio social tiene características que se acercan a los modelos de profesora que “promueve y respeta la cultura” y a la “cuidadora de los intereses de los niños y las niñas”.

Durante la observación de clases se identificó otro modelo de profesora. Este modelo tiene características con tintes autoritarios y controladores. Las actitudes y comportamientos de las participantes tenían una intención clara: controlar la disciplina del grupo. La intención de controlar al grupo, tiene a su vez otra intención, que los niños escuchen a la maestra. Para lograr que los niños y las niñas estuvieran atentos las maestras hacían uso y abuso de las preguntas cerradas.

Otra característica que se observó durante las clases fue que la participación de las maestras y de las estudiantes se limitaba a hacer preguntas y nunca se observó que ellas realizaran actividades para enseñar el medio social como, por ejemplo, utilizar recursos materiales que sirvieran de apoyo para describir o explicar un contenido o utilizar la narración para enseñar el contenido presentado. El rol de las estudiantes y las maestras estuvo dedicado al cuestionamiento. Por lo que en algunos momentos el salón de clases parecía un lugar en el que se sometía a los(as) niños a responder correctamente como si estos fueran los participantes de un concurso. El niño o la niña que contestaba rápida y correctamente era premiado por un aplauso o por la aprobación de la estudiante o de la maestra.

Los modelos de profesora no han de ser utilizados para contextualizar o generalizar los roles de las maestras de educación infantil. Desde mi punto de vista las investigaciones, las teorías de aprendizaje y las propuestas que se han realizado han de ser valoradas porque nos permiten reflexionar sobre lo que pensamos y hacemos. Las decisiones finales las tienen los(as) protagonistas, es decir, las profesoras que se encuentran en los salones de clases y que han de decidir de acuerdo a su medio social y, por su puesto, a su posicionamiento ideológico sobre el qué y el para qué han de enseñar.

Sin embargo, es importante considerar que las investigaciones y las propuestas deben servir para que sus decisiones sean bien razonadas y estén basadas en un sustento científico, en un pensamiento crítico y reflexivo. Finalmente, considero que no hay prácticas perfectas, ni profesores perfectos que nos sirvan de modelo para la enseñanza de un contenido o un área de conocimiento específico. Más bien, considero que hemos de aprender a identificar y analizar acciones que estén orientadas a una práctica justa y democrática que contribuya al bien común de la sociedad y a la construcción de futuros alternativos.

REFERENCIAS

Adler, S. (1984). "A field study of selected teacher perspectives toward social studies". *Theory and Research in Social Education*, No. 1, Vol. 12. New York: NCSS.

Al-khatib, A.J. (2013). *A case study of early childhood minority teacher and how she formed her professional identity*. Tesis grado para optar al título de Doctor en Educación. School of Teaching and Learning Services. Kent State University.

Canella, G.S. y Viruru, R. (2005). *Childhood and Postcolonization*. New York and London: Routledge Falmer.

Crowe, A., Hawley, T. y Brooks, E. (2012). "Ways of being a social studies teacher: What are prospective teachers thinking?". *Social Studies Research and Practice*, No. 2, Vol. 7, pp. 50-64.

Cruz Guzmán, R. (2011). *Un acercamiento a la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar a través de historias de vida*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dalli, C. (2001). *Being an early childhood teacher: images of professional practice and professional identity during the experience of starting childcare*. Conferencia de New Zealand Association for Research in Education. The University of Wkato. Nueva Zelanda.

Evans, R.W. (1989). "Teacher conceptions of history". *Theory and Research in Social Education*, No. 3, Vol. 17, pp. 210-240.

Farfán Mejía, E. (2007). *Identidad femenina y formación de educadoras en la escuela normal*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Yucatán.

Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Goodman, J. y Adler, S. (1985). "Becoming an Elementary social studies teacher: A study of perspective". *Theory and Research in Social Education*, No. 2, Vol. 13, pp. 1-20.

Hernández, L. (2011). "Representaciones sociales de la Identidad Profesional". En: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/42481335/nd%20%20hernandez.pdf>

Hernández Cabrera, M. (2011). *Una aproximación desde la etnografía de la comunicación hacia la construcción de la competencia comunicativa en la formación inicial de las educadoras*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Jodelet, D. (2013). "La representación social: Fenómenos, Conceptos y Teoría". En: Moscovici, S. (ed.). *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

LEE, D. (2005). *Early childhood social sciences: Social justice education or social engineering?* Recuperado el 2012, de http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/research/docs/FOED%20Papers/Issue%2016/ACE_Paper_4_Issue_16.doc

MacNaughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood*. England: McGraw-Hill Education.

Moloney, M. (2010). "Professional identity in early childhood care and education: perspectives of pre-school and infant teachers". *Iris Educational Studies*, No. 2, Vol. 29, pp. 167-187.

Moss, (2011). "Prefacio". En: Paige-Smith, A. y Craft, A. *Developing Reflective Practice in the Early Years*. England: McGraw-Hill.

NCSS. (1994). Social studies for early childhood and elementary school children: Preparing for the 21st Century. Recuperado de: <http://www.socialstudies.org/positions/elementary>

Osgood, J. (2006). "Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze". *Contemporary issues in early childhood*, No. 1, Vol. 7, pp. 5-14.

Pagès, J. (1996). "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas?". *Investigación en el aula*, No. 28, pp. 103-114.

_____. (1999). "Las representaciones previas de maestro de ciencias sociales, geografía e historia". *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, No. 4, pp. 161-178.

_____. (2003). *Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia*. XVI Simposium dedicado al "Patrimonio y didáctica de las ciencias sociales" Universidad de Castilla-La Mancha, campus de Cuenca. pp. 155-178.

_____. (2012). "La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva". En: <http://es.scribd.com/doc/124135728/La-formacion-del-profesorado-de-historia-y-ciencias-sociales-para-la-practica-reflexiva-Pages-Joan-en-Revista-Electronica-de-Didactica-de-las-Cienc>

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). "Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales". En: Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-83).

Palencia Villa, M. (2009). "Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar". *Revista mexicana de investigación educativa*, No. 42, Vol. 14, pp. 787-811.

Plan de Estudios. (1999). México, D.F: SEP.

Programa de Educación Infantil. (2004). México, D.F: SEP.

Saldívar, A. (2009). *La construcción de la identidad profesional del docente preescolar. Un constructo discursivo imaginario*. X Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Yucatán. Veracruz.

Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. Departament de la Llengua, de la Literatura y de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

Thomas, L.M. (2009). *Certainties and uncertainties: ethics and professional identities of early childhood educators*. Tesis de grado para optar por el título de Doctor en Filosofía. Facultad de Educación. Queensland University of Technology.

Watts, J.M. (2009). *Professionalism in early childhood education*. Tesis de grado para optar por el título de Maestra en Artes en Educación. Faculty of Humboldt State University. California, USA.

Zeichner, K.M. y Gore, J. (1990). "Teacher socialization". En: Houston, W.R., Haberman, M., Sikula, J.P. y A. of Educators. *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.